

**Integration durch Bildung: Universelle versus spezifische Förderstrategien
am Beispiel der Zielgruppe der Sinti und Roma**

Von der Fakultät der Gesellschaftswissenschaften der Universität Duisburg-Essen
zur Erlangung des akademischen Grades

Dr. rer. pol.

genehmigte Dissertation

von

Lesch, Sabrina Diana

aus

Duisburg

Erstgutachterin: Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey

Zweitgutachter: Prof. Dr. Timm Albers

Tag der Disputation: 12.11.2020

Vorwort

Bildung ebnet den Weg zur gesellschaftlichen Teilhabe, dabei gibt es jedoch zahlreiche Faktoren, die Barrieren und Hürden darstellen. Ich habe mich in meiner Forschungsarbeit mit spezifischen und universellen Förderstrategien auseinandergesetzt, um Potenziale und Grenzen dieser Förderstrategien zu identifizieren. Der wissenschaftlich reflektierte Blick auf die Praxis eröffnet dabei Ansätze, benachteiligte Zielgruppen, hier am Beispiel der Sinti und Roma, auf ihrem bildungsbiografischen Weg passgenau zu unterstützen. Mit diesem Anspruch der Verbesserung der Bildungsteilhabe habe ich die Thematik inhaltlich ausgestaltet und hoffe, sowohl wissenschaftliche als auch praktische Impulse geben zu können.

Zu Beginn möchte ich dieses Werk einigen Menschen widmen, denen ich zu verdanken habe, dass es überhaupt entstehen konnte. Mein besonderer Dank gilt meiner Erstbetreuerin Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey, die mir mit ihrer Expertise immer beratend zur Seite stand. Sie hat zahlreiche Stunden, auch fernab der Arbeitszeit, investiert, um mich bestmöglich zu beraten und zu begleiten. Durch ihre Unterstützung war es mir möglich, dieses Werk berufsbegleitend zu verfassen. Ein ganz herzlicher Dank geht auch an meinen Zweitprüfer Prof. Dr. Timm Albers für seine Beratung und Unterstützung. Auch meinen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern, die sich für meine Interviews zur Verfügung gestellt und somit die Forschungsarbeit mit dem qualitativen Ansatz erst ermöglicht haben, möchte ich an dieser Stelle herzlich danken.

Nicht zuletzt danke ich meiner Familie und insbesondere meinen Eltern, die mich immer auf meinem Bildungsweg unterstützt und mir diese Bildungsbiographie ermöglicht haben. Zudem möchte ich meinen Freunden einen besonderen Dank aussprechen. Ihr habt mich durch eure Freundschaft immer unterstützt und motiviert und hattet Verständnis für meine manchmal sehr knappen Zeitressourcen. Zuletzt möchte ich einen Dank an meine ehemalige Leistungskurs-Lehrerin Frau Hamm aussprechen, die meinen beruflichen Werdegang maßgeblich prägte und mich insbesondere für Bildungsthemen bereits zu Schulzeiten durch ihren Unterricht begeisterte. Ohne all diese Menschen, Familie, Freunde und Weggefährten hätte dieses Werk niemals entstehen können – mein Dank gilt Euch allen.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	V
Anhangsverzeichnis	VI
1. Einleitung	1
2. Analyserahmen: Diskriminierungstheorien	6
2.1. Diskriminierung und Diskriminierungsmechanismen	6
2.2. Differenzierung unterschiedlicher Diskriminierungsformen	8
2.3. Bildungsungleichheit als Problematik – Eine Analyse von möglichen Einflussfaktoren	10
2.4. Strukturelle Diskriminierung	15
2.5. Intersektionale Diskriminierung	16
2.6. Individuelle Diskriminierung.....	18
2.7. Institutionelle Diskriminierung – Die historische Entstehungsgeschichte.....	19
2.7.1. Methodologische Grundannahmen des Begriffs der institutionellen Diskriminierung	21
2.7.2. Kritik an der Begrifflichkeit der institutionellen Diskriminierung	23
2.7.3. Möglichkeiten der Analyse institutioneller Diskriminierung.....	24
2.8. Mechanismen der institutionellen Diskriminierung.....	25
2.8.1. Mechanismen direkter institutioneller Diskriminierung	26
2.8.2. Mechanismen indirekter institutioneller Diskriminierung	30
2.9. Zwischenfazit	34
3. Universelle und spezifische Förderstrategien: Begriffe und Konzepte	36
3.1. Inklusion, Integration und ethnische Schichtung.....	37
3.1.1. Exklusion und Segregation in Abgrenzung zu spezifischen Förderstrategien	42
3.1.2. Integration und Inklusion im Rahmen universeller Förderstrategien.....	43
3.2. Zwischenfazit	47
3.3. Konzeptionelle Ansätze von Förderstrategien	48
3.3.1. Anti-Bias-Konzept	49
3.3.2. Maßnahmen frühkindlicher Bildung als Einflussfaktoren im Bildungssystem.....	52
3.3.2.1. Unterrepräsentanz von Kindern aus sozial benachteiligten Familien und mit Migrationshintergrund in frühkindlichen Bildungsangeboten	54
3.3.2.2. Zielgruppenorientierung – Das Erreichen spezifischer Zielgruppen	55
3.3.3. Integration durch Bildung als Element vorbeugender Sozialpolitik	57
3.3.3.1. Die Grundintention einer vorbeugenden Sozialpolitik und Formen der Prävention.....	59
3.3.3.2. Vorbeugende Sozialpolitik in der Praxis	64
3.3.3.3. Präventive Politik im Mehrebenensystem	66
3.3.3.4. Vorbeugende Sozialpolitik als Querschnittsaufgabe	69
3.3.3.5. Querschnittsmanagement als Herausforderung	70

3.4.	Zwischenfazit	72
4.	Die Debatte um „Armutszuwanderung“ in Deutschland	74
4.1.	Sinti und Roma - eine Auseinandersetzung mit den Begriffen zwischen Selbst- und Fremdbezeichnungen, Identität und Historie	76
4.1.1.	Roma, Sinti und „Zigeuner“ – eine Erläuterung und Reflexion der Terminologien	78
4.1.2.	Die Heterogenität der Minderheit	81
4.1.3.	Der historische Hintergrund – Herkunft und Ursprung der Sinti und Roma.....	83
4.2.	Sinti und Roma im Nationalsozialismus – Eine verfolgte Minderheit	87
4.2.1.	Entwicklungen, Folgen und Wiedergutmachungsprozesse nach dem Zweiten Weltkrieg	90
4.2.2.	Von der Nachkriegszeit in die Gegenwart – Zuwanderung der Roma nach Deutschland	92
4.3.	Antiziganismus als omnipräsente Problematik	93
4.3.1.	Die Entstehung des „Zigeuner-Stereotyps“ – Eine psychologische Perspektive	97
4.3.2.	Historisch-theoretische Vorbedingungen des Phänomens Antiziganismus	99
4.3.3.	Antiziganismus als gegenwärtiges Phänomen	100
4.3.4.	Antiziganismus und Medien	105
4.3.5.	Empfehlung zur Bekämpfung von Antiziganismus	109
4.4.	Erste Umsetzungsmaßnahmen zum Schutz von Sinti und Roma in Deutschland	112
4.4.1.	Staatsvertrag in Baden-Württemberg 2013.....	112
4.4.2.	Verfassungsänderung in Schleswig-Holstein im Jahre 2012	114
4.5.	Die vielfältigen Problemlagen der Minderheit in Europa.....	115
4.5.1.	Armut.....	116
4.5.2.	Diskriminierung.....	117
4.5.3.	Wohnungsnot.....	118
4.5.4.	Bildungsarmut.....	119
4.6.	Die Bildungssituation der zugewanderten Roma – Eine Dokumentation unterschiedlicher Studien- und Forschungsergebnisse	121
4.6.1.	Die Bildungssituation von Sinti und Roma unter Einbezug empirischer Befunde	124
4.6.2.	Essentielle Ergebnisse der Studie von Strauß (2011).....	125
4.6.3.	Gegenüberstellung beider Studienergebnisse aus 1982 und 2011	128
4.6.4.	Handlungsempfehlungen zur Verbesserung der Bildungssituation	129
4.6.5.	Interkulturelle Erziehung und Bildung als Perspektive.....	132
4.6.6.	Erfolgreiche Bildungsverläufe unter erschwerten Bedingungen.....	134
4.6.7.	Empowerment als Element zur Stärkung von Bildungskarrieren junger Sinti und Roma	139
4.7.	Zwischenfazit	143
5.	Beispiele für Förderstrategien	145
5.1.	Rom e.V.....	147
5.1.1.	Das Projekt „Amen Ushta“	148
5.1.2.	Amaro Kher – Schulprojekt	149
5.1.3.	Amaro Kher – Kindertagesstätte.....	151

5.2.	Der Romno-Powerclub	152
5.3.	Förderverein Roma e.V.	153
5.3.1.	Schaworalle – „Hallo Kinder“	154
5.3.2.	Berufsbildungsprojekt für Roma-Jugendliche des Fördervereins Roma e.V.	157
5.3.3.	Förderverein Roma e. V. – Erwachsenenbildungsprojekt.....	159
5.4.	Zwischenfazit	161
6.	Method.....	162
6.1.	Der qualitative Ansatz der Arbeit	162
6.1.1.	Eine Gegenüberstellung qualitativer und qualitativer Forschung	164
6.1.2.	Das Interview als Befragungsmethode.....	166
6.1.3.	Leitfadengestützte Interviews als Vorgehensweise.....	166
6.1.4.	Expertenbefragung als elementarer Bestandteil der Befragungen	167
6.1.5.	Qualitative Inhaltsanalyse als Methode	168
6.2.	Mögliche Vorteile sowie Herausforderungen bei der Durchführung von Interviews mit den Angehörigen der Minderheit.....	170
6.3.	Nutzerforschung als Instrument zur Gewinnung von Informationen über die individuellen Bedarfe der Zielgruppe.....	172
6.3.1.	Die neuere Theorie sozialer Dienstleistungen als theoretische Grundlage für sozialpädagogische Nutzerforschung	172
6.3.2.	Adressaten- versus Nutzerforschung – Eine Abgrenzung der Begrifflichkeiten	174
6.3.3.	Sozialpädagogische Nutzerforschung	175
6.3.4.	Die komplexen Dimensionen des Nutzens	176
6.3.5.	Strategien der Nutzung	177
6.3.6.	Relevanzkontexte	179
6.4.	Operationalisierung	180
6.4.1.	Der Leitfaden für die Interviews mit den Expertinnen und Experten	181
6.4.2.	Der Leitfaden für die Zielgruppeninterviews.....	183
7.	Eine analytische Auswertung der Nutzer- und Experteninterviews im Kontext universeller und spezifischer Förderstrategien	187
7.1.	Zielgruppeninterviews	187
7.1.1.	Beschreibung der befragten Angehörigen der Minderheit – unter soziokulturellen und (bildungs-)biografischen Aspekten.....	188
7.1.2.	Die Lebenswelten der Angehörigen der Minderheit	190
7.1.3.	Identität	193
7.1.4.	Diskriminierungserfahrungen	195
7.1.5.	Unterstützungsinstanzen	203
7.1.6.	Bedarfe.....	204
7.1.7.	Motivation für die Partizipation an den Projekten	206
7.1.8.	Interessen, Ziele und Visionen der Zielgruppe	209

7.2.	Experteninterviews	210
7.2.1.	Beruflicher Background und persönliche Motivation der Expertinnen und Experten	211
7.2.2.	Tätigkeitsfelder	213
7.2.2.1.	Bildungsangebote	213
7.2.2.2.	Unterstützungs- und Beratungsangebote	214
7.2.3.	Hürden sowie „Türöffner“ in der Arbeit mit der Zielgruppe	216
7.2.4.	Projekt- und Institutionenbeschreibung hinsichtlich der Konzepte und Zielsetzungen	218
7.2.5.	Zielgruppenbeschreibung.....	222
7.2.6.	Bedarfe der Zielgruppe aus Sicht der Expertinnen und Experten	225
7.2.7.	Diskriminierung	226
7.2.8.	Inklusion versus spezifische Angebote	235
7.2.9.	Motivation zur Partizipation der Zielgruppe	240
7.2.10.	Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner	241
7.2.11.	Visionen und Wünsche	243
7.3.	Zwischenfazit	245
8.	Zusammenfassung der Forschungsergebnisse unter Berücksichtigung des Spannungsfeldes universeller und spezifischer Förderstrategien	251
	Literaturverzeichnis.....	255
	Anhang	277

Abkürzungsverzeichnis

EI	Experteninterviews
ESF	Europäischer Sozialfonds
EU	Europäische Union
EUMAP	EU Monitoring und Advocacy Program
EVZ	Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“
FRA	European Union Agency for Fundamental Rights
FES	Friedrich-Ebert-Stiftung
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
KZ	Konzentrationslager
NS	Nationalsozialismus
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
OSF	Open Society Foundations
OSI	Open Society Institute
PIACC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
UNDP	United Nations Development Programme
ZGI	Zielgruppeninterviews

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Fragebogen an die Zielgruppe.....	277
Anhang 2: Fragebogen an die Expertinnen und Experten sowie Lehrerinnen und Lehrer	280
Anhang 3: Codebaum der Experteninterviews	284
Anhang 4: Codebaum der Zielgruppeninterviews	294
Anhang 5: Einwilligungserklärung der Befragten	300

1. Einleitung

Im Hinblick auf das Ziel der Integration durch Bildung stellt die Gestaltung geeigneter Förderstrategien für die jeweilige Zielgruppe eine zentrale Fragestellung dar. In der politischen und gesellschaftlichen Debatte gilt die Inklusion dabei als idealer Weg, während spezifische Förderung oftmals im Kontext des Risikos von Stigmatisierung und Segregation kritisch diskutiert wird. Die vorliegende Forschungsarbeit mit dem Titel „Integration durch Bildung – universelle und spezifische Förderstrategien am Beispiel der Zielgruppe der Sinti und Roma“ zielt im Fokus darauf ab, die Potenziale und Grenzen von unterschiedlichen, universell oder zielgruppenspezifisch ausgerichteten Strategien der Förderung im Kontext der genannten Zielgruppe zu analysieren. Im Vordergrund stehen demnach Strategien, die einen Beitrag leisten, den Angehörigen der Minderheit, insbesondere auch den Kindern und Jugendlichen, eine gute Bildungsintegration zu ermöglichen, um die Spirale aus Armut und Diskriminierung durchbrechen zu können. Bildung ist der Schlüssel dazu, sich Perspektiven in einer Gesellschaft zu schaffen und eine Chance zu erhalten, die eigenen Lebensbedingungen zu verbessern. Die Fragestellung, mit welchen Strategien dieses Ziel erreicht werden kann, stellt das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Arbeit dar.

Die Debatte um Minderheitenpolitik und die Integration von benachteiligten Gruppen nimmt insbesondere in der aktuellen politischen Zeit eine prominente Rolle ein. Neben vielen Kriegsflüchtlingen, die aus Ländern fliehen, in denen Terror und Krieg herrscht, kommen auch Menschen aufgrund anderer Fluchtursachen nach Deutschland. Eine große Gruppe repräsentieren dabei die Gruppe der Sinti und Roma, die in ihren Herkunftsländern oftmals schwere Lebensbedingungen aushalten mussten und diskriminiert sowie zum Teil auch politisch verfolgt wurden. Sie kommen nach Deutschland und erhoffen sich, dass sie ihre Lebensbedingungen verbessern können.

Verschiedene Forschungsarbeiten haben sich bereits mit dem Thema der Sinti und Roma im Schulsystem beschäftigt. Dabei wurden u.a. Möglichkeiten zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Sinti und Roma herausgearbeitet (vgl. Wagner-Sanders 2014). Dabei ist nochmals explizit auf die Abgrenzung zu dieser Arbeit einzugehen, da diese Forschungsarbeit auf generalisierende Aspekte im Spannungsfeld von universellen und spezifischen Strategien eingeht und diese bearbeitet und nicht lediglich darauf abzielt, Bildungschancen für die konkrete Zielgruppe der Sinti und Roma herauszuarbeiten.

Die Aktualität der oben dargestellten Diskriminierungsproblematiken zeigen aktuelle Ergebnisse der Leipziger Autoritarismus-Studie, die im Jahr 2018 veröffentlicht wurde.

Demnach ist die Ablehnung der Gruppe der Sinti und Roma heutzutage noch immer gesellschaftliche Realität, denn 56% der Befragten gaben an, dass sie Probleme damit hätten, wenn sich Sinti und Roma in ihrer Umgebung aufhalten (vgl. Decker u. Brähler 2018, S. 103). In den neuen Bundesländern fällt die Zustimmung zu dieser Aussage mit 60,3% sogar noch etwas höher aus. Auch der Anteil der Befragten, die der Meinung sind, dass Sinti und Roma zu Kriminalität neigen, ist von 58,5% im Jahr 2016 auf 60,4% im Jahr 2018 noch einmal leicht angestiegen (vgl. Decker u. Brähler 2018, S. 103-104). Dies zeigt, dass die Diskriminierungsproblematik keinesfalls an Bedeutung verliert, sondern im Zeitverlauf sogar eher zunimmt.

In den vergangenen Jahren wurde die Thematik um die Sinti und Roma häufiger im wissenschaftlichen Kontext bearbeitet. Unterschiedliche Studienergebnisse belegen, dass die Bildungssituation von Roma sehr stark von der Mehrheitsgesellschaft abweicht und im Bildungssektor ein deutlicher Handlungsbedarf besteht. An dieser Stelle sollen dazu nur einige exemplarische Zahlen genannt werden. So besagt beispielsweise die von Daniel Strauß herausgegebene Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma aus dem Jahr 2011, dass nur 18,8% der befragten Personen der Zielgruppe der Sinti und Roma eine berufliche Ausbildung absolviert haben, dagegen sind es in der Mehrheitsbevölkerung in der jüngeren Altersgruppe 83,4%. Mindestens 44% der Befragten haben keinen Schulabschluss. Im Vergleich dazu liegt bei der Mehrheitsbevölkerung der 15-17-Jährigen der Wert bei 7,5 % (vgl. Strauß 2011, S. 101). Wissenschaftliche Beiträge, die nach dem Jahr 2011 veröffentlicht wurden, sowie die empirischen Erfahrungswerte bestätigen diese Ergebnisse fortlaufend und zeigen somit auf, dass die Ergebnisse der 2011 veröffentlichten Studie keineswegs obsolet sind. Doch lediglich die Erkenntnis über quantitative Zahlen, die die desolante Bildungssituation der Minderheit belegen, reicht nicht aus, um ein Verständnis für die Gründe zu liefern, das für eine Veränderung bzw. Lösung der Problematik erforderlich wäre.

Bildungsintegration beschränkt sich jedoch nicht lediglich auf formelle Kompetenzen und Zertifikate, sondern bedeutet die Teilhabe an Bildung und Gesellschaft. Die im Bildungssystem erworbenen Kompetenzen informeller und formeller Art, z.B. Bildungszertifikate und Abschlüsse bilden dabei eine Kerngröße des strukturellen Integrationserfolgs. Entscheidend ist jedoch, dass sie nicht lediglich über die eigene Positionierung auf dem Arbeitsmarkt entscheiden, vielmehr fördern sie darüber hinaus auch die Integration in andere gesellschaftliche Bereiche (vgl. Diehl et al. 2016, S. 4). Es bieten sich mit einer guten Bildung zahlreiche Kontakte mit Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, dies bildet wiederum weitere Synergien und führt in vielen Fällen zu einer positiven Wirkung auf die sprachliche und

identifikative Eingliederung (vgl. Diehl et al. 2016, S. 4). Eine Schlechterstellung im Bildungssystem hat somit weitreichende Folgen. Darüber hinaus lassen sich der zugrundeliegenden Literatur zufolge Gruppenunterschiede herausdestillieren. Es ist damit von großer Bedeutung, Ursachen für diese Gruppenunterschiede empirisch und fundiert herauszuarbeiten (vgl. Diehl et al. 2016, S. 4).

Um Bildungserfolg abzusichern, ist zunächst eine Lernmotivation notwendig. Diese kann nur bestehen, wenn sich die Schülerin bzw. der Schüler im Lernumfeld wohl fühlt. Darüber hinaus können die Motivationen und Bildungsaspirationen der Eltern eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Diehl et al. 2016, S. 8). Des Weiteren stellen auch die individuellen und familiären Ressourcen der Eltern einen bedeutsamen Faktor dar, der einen Einfluss auf den Bildungserfolg des Kindes hat (vgl. Diehl et al. 2016, S. 8). Zuletzt geht es auch darum, dass Wissen nicht nur erlangt wird, sondern erworbene Kompetenzen auch angemessen bewertet werden (vgl. Diehl et al. 2016, S. 8). Diese sogenannten Bildungsgelegenheiten werden maßgeblich durch den Einsatz und die Entscheidungen der Lehrkräfte beeinflusst (vgl. Diehl et al. 2016, S. 8).

Diese Überlegungen bildeten das Fundament für die vorliegende Forschungsarbeit. Die genannten Darstellungen zeigen auf, dass verschiedene Perspektiven auf die Thematik notwendig sind, um diese zielgerichtet und effektiv bearbeiten zu können. Nicht nur die weitreichenden Folgen für die Beteiligten, sofern Bildungsintegration nicht gelingt, sind nennenswert. Gleichzeitig müssen zudem Wege gefunden werden, die Bedarfe der Menschen zu adressieren, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen die Eltern einzubinden, um durch Kooperationen und zielgerichtete Konzepte das übergeordnete Ziel der Bildungsintegration zu erreichen. Weiterhin werden Fragen gestellt, wie man insbesondere Familien mit geringen Ressourcen beteiligen und diese unterstützen kann. Ergänzend muss gefragt werden, welchen Einfluss Herkunftseffekte und Stereotype auf die Bildungsintegration haben und inwiefern diese den Integrationsprozess hemmen können, da die dargestellten Überlegungen in der Literatur deutlich darauf hinweisen, dass ein Lernumfeld bestehen muss, in dem man sich wohl fühlt, da nur dann ein gutes Lernklima herrschen kann.

Die vorliegende Arbeit wird zudem aufzeigen, wie komplex die Thematik um die Zielgruppe der Sinti und Roma ist und dass sich die Begrifflichkeiten nicht losgelöst voneinander betrachten lassen. Die Begrifflichkeiten Sinti und Roma werden in dieser Forschungsarbeit nicht explizit voneinander getrennt. Wie im weiteren Verlauf der Arbeit erläutert wird, handelt es sich um zwei Gruppen, die grundsätzlich differenziert voneinander betrachtet werden sollten. Diese Forschungsarbeit verfolgt jedoch nicht das Ziel der Trennung der Gruppen Sinti und Roma, sondern unterscheidet zwischen der autochthonen und der allochthonen Minderheit.

Als autochthon bezeichnet man Gruppen, die beispielsweise eine andere Sprache sprechen, jedoch schon seit langem die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen und sogenannte „Alteingesessene“ sind (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 258). Als allochthone Minderheit werden in der Literatur die Gruppen bezeichnet, deren Angehörige zugewandert sind, in vielen Fällen eine andere Sprache sprechen und als Angehörige einer „fremden“ ethnischen bzw. kulturellen Gruppe gelten (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 258). Die Staatsbürgerschaft spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle, denn als allochthone Gruppe können auch Personen bezeichnet werden, die sprachlich-kulturell einer „nicht-deutschen“ Gruppe zugerechnet werden bzw. sich dieser selbst zuordnen und dennoch einen deutschen Pass besitzen (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 258). Diese Definition der Begriffe autochthon und allochthon bildet an dieser Stelle die Zielgruppendefinition in dieser Forschungsarbeit, da diese in erster Linie Angehörige der allochthonen Minderheit in den Blick nimmt, unabhängig davon, ob es sich um Sinti oder Roma handelt. Es geht vielmehr um die Bedarfe der Menschen, die zugewandert sind und dementsprechend besondere Unterstützung und Förderangebote benötigen, sowie um die Bereitstellung von Unterstützungssystemen, um eine bestmögliche Perspektive zu bieten.

Die Arbeit fokussiert demnach die zugewanderten Menschen, da diese den größten Unterstützungsbedarf bei ihrer Integration in das Bildungssystem haben, dennoch wird darüber hinaus auch die bereits hier lebende Minderheit in den Blick genommen. Die weiteren Auswertungen werden zeigen, warum es notwendig ist, die gesamte Zielgruppe der Sinti und Roma zu betrachten und nicht den Blick auf die Zugewanderten zu beschränken.

Am Beispiel dieser Zielgruppe bearbeitet die vorliegende Forschungsarbeit die Frage nach den Potenzialen und Grenzen universeller und spezifischer Förderstrategien anhand folgender Forschungsfragen:

1. Welche Diskriminierungsmechanismen lassen sich in Bezug auf die Zielgruppe der Sinti und Roma identifizieren?
2. Wie wirken sich diese Diskriminierungsmechanismen auf die Bildungschancen der Zielgruppe aus?
3. Wie werden diese Diskriminierungsmechanismen in universellen und spezifischen Förderstrategien bearbeitet?
4. In welchem Bezug stehen die Förderstrategien zur Lebenswirklichkeit der Zielgruppe?

Den theoretischen Rahmen dieser Forschungsarbeit bildet die diskriminierungstheoretische Perspektive. Unterschiedliche Diskriminierungsmechanismen werden aufgegriffen und erläutert, um im analytischen Teil dieser Arbeit zu untersuchen, welche

Diskriminierungsmechanismen sich in Bezug auf die Zielgruppe der Sinti und Roma identifizieren lassen und wie sich diese auf die Bildungschancen der Zielgruppe auswirken. Im Weiteren werden konzeptionelle Hintergründe von Förderstrategien dargestellt, um durch die Rekonstruktion des Integrations- und Inklusionsbegriffs zu identifizieren, wie diese Diskriminierungsmechanismen in universellen und spezifischen Förderstrategien bearbeitet werden. An der Frage nach Förderstrategien, die nicht nur Bildung optimal und zielgruppenspezifisch fördern, sondern gleichzeitig zur Lösung von Diskriminierungsproblematiken beitragen, setzt diese Dissertation daher an. Die vorbeugende Sozialpolitik gilt dabei als ein wesentliches politisches Konzept, dessen Ziel es ist, durch Prävention Teilhabe zu fördern. Im Hinblick auf aktive Teilhabe spielt Bildung eine übergeordnete Rolle. Jedoch sind Förderkonzepte- und Strategien nur anschlussfähig, wenn sie zu den subjektiven Bedürfnissen der Nutzer, die sie letztlich in Anspruch nehmen, passen. Vorbeugende Sozialpolitik setzt darüber hinaus oft am Regelsystem an, um dort Kinder, Jugendliche und Familien frühzeitig zu erreichen (bspw. Ansprache von Familien über die Kindertageseinrichtung, Familienzentren, möglichst frühe Integration von Zugewanderten in Regelklassen usw.; vgl. auch Inklusionsdebatte).

Weiterhin werden die Begriffe Sinti und Roma in ihrer Geschichte in Zusammenhang mit Diskriminierungserfahrungen, Verfolgung im Nationalsozialismus sowie zur Bildungssituation in Form von Studien differenziert beleuchtet. In einem anschließenden Kapitel werden exemplarisch zielgruppenspezifische Förderstrategien aus unterschiedlichen Bundesländern dargestellt, die die Zielgruppe auf verschiedene Weise adressieren.

Im Hauptteil erfolgt dann eine Analyse mit der Methode der qualitativen Experteninterviews¹. Dazu wurden im Rahmen einer Mehrebenenanalyse Interviews mit Expertinnen und Experten der zielgruppenspezifischen Förderstrategien, Lehrkräfte aus dem Regelsystem und der Zielgruppe selbst geführt, um aus der Nutzerperspektive Rückschlüsse darüber ziehen zu können, in welchem Bezug die Förderstrategien zu der Lebenswirklichkeit der Zielgruppe stehen und daraus abzuleiten, wie Förderstrategien zielgruppenorientiert konzipiert sein sollten, um die Bedarfe der Nutzer adressieren zu können. Im Hinblick auf die Förderstrategien wird vor allem danach unterschieden, ob sie eher universell, also als Förderung innerhalb des Regelsystems oder eher spezifisch in zielgruppenorientierten, ggf. auch in (teil-)separierender Form angelegt sind. Über qualitative Interviews mit Expertinnen und Experten in z.B. Fördereinrichtungen sowie der Zielgruppe selbst, kann gewährleistet werden, dass neben der Untersuchung der Förderstrategien auch praxisrelevante Erfahrungen und der Bedarf und die

¹ Als feststehender Begriff wurde bei „Experteninterviews“ auf eine gegenderte Schreibweise verzichtet.

subjektive Wahrnehmung der Zielgruppe wissenschaftlich erfasst und analysiert werden können, da auch berücksichtigt werden muss, dass Förderstrategien nur dann greifen, wenn sie an die subjektiven Lebenswelten der Zielgruppe anschließen. Die Interviews thematisieren dabei u.a. Diskriminierungserfahrungen, die unterschiedlichen Bildungssituationen der Befragten, Interessen, Perspektiven sowie Ziele und Visionen.

Abschließend werden die Ergebnisse reflektiert und es werden Handlungsempfehlungen für die Praxis abgeleitet. Über die wissenschaftliche Relevanz hinaus können die Ergebnisse eine erhebliche Relevanz für die praktische Arbeit mit der Zielgruppe haben und eine politikberatende Funktion erfüllen.

2. Analyserahmen: Diskriminierungstheorien

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit unterschiedlichen Diskriminierungsformen und zeigt auf, wie diese miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Einleitend beginnt das Kapitel damit, die Problematik der Bildungsungleichheit zu skizzieren, weiterhin werden mögliche Einflussfaktoren für Bildungsungleichheiten dargestellt. Im Folgenden geht das Kapitel dann auf die Diskriminierungsmechanismen ein, die im Zentrum dieser Forschungsarbeit stehen. Zuerst wird die strukturelle Diskriminierung beleuchtet, im Anschluss daran wird anhand der intersektionalen Diskriminierung aufgezeigt, dass Diskriminierungseffekte nicht lediglich eindimensional, sondern mehrdimensional zu betrachten sind. Im Fokus des Kapitels steht dann die institutionelle Diskriminierung hinsichtlich ihrer historischen Entstehungsgeschichte, ihrer Grundannahmen sowie der direkten und indirekten Diskriminierungsmechanismen. Letzteren kommt im Hinblick auf den analytischen Teil dieser Arbeit ein bedeutsamer Stellenwert zu, da es dort gilt, Diskriminierungsmechanismen, die im Zusammenhang mit der Zielgruppe der Sinti und Roma wirken, zu identifizieren.

2.1. Diskriminierung und Diskriminierungsmechanismen

Einleitend soll im Folgenden die Definition von Diskriminierung herangezogen werden, bevor näher auf die unterschiedlichen Mechanismen eingegangen werden soll. Als Diskriminierung gelten „Äußerungen und Handlungen, die sich in herabsetzender oder benachteiligender Absicht gegen Angehörige bestimmter sozialer Gruppen richten“ (Hormel u. Scherr 2010, S.

7). Erweitert werden muss dieses Verständnis von Diskriminierung jedoch noch auf den Aspekt der nicht intendierten Äußerung oder Handlung, da in diesem Kapitel auch Formen von Diskriminierung in indirekter Form thematisiert werden. In diesem Zusammenhang ist es daher unerlässlich zu erwähnen, dass Diskriminierung nicht immer intendiert, sondern auch ohne Absichtsgedanke ausgeübt werden kann.

Ausgangspunkt ist die Perspektive der sogenannten Mehrheitsgesellschaft, denn aus Sicht der Mehrheitsgesellschaft besitzen unterschiedliche Personengruppen, darunter auch Zugewanderte, ein Merkmal, welches diese von der Mehrheitsgesellschaft unterscheidet (vgl. Hansen 2009, S. 157). Erweitert werden kann die Definition von Diskriminierung noch auf den Aspekt der sozialen Diskriminierung. Als soziale Diskriminierung wird in der Literatur die Benachteiligung von Menschen aufgrund gruppenspezifischer Merkmale basierend auf der ethnischen oder nationalen Herkunft bezeichnet (vgl. Beutke u. Kotzur 2015, S. 8). Der Ausgangspunkt der Diskriminierung sei dabei die Konstruktion von Differenz. Sozialer Diskriminierung liegt somit eine Unterscheidung und Bewertung durch eine Mehrheit zugrunde, wie der Mensch zu sein hat bzw. was als gesellschaftliche Norm zu gelten hat (vgl. Beutke u. Kotzur 2015, S. 8).

Dieses sogenannte Stigma, welches Angehörige der Minderheit von der Mehrheitsgesellschaft unterscheidet, wird aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft als negativ interpretiert, was zur Abwertung der Minderheit führe (vgl. Hansen 2009, S. 157). Ein Stigma entsteht in einem sozialen Kontext und ist nicht in einer Person verankert. "Stigmamerkmale können sowohl sichtbar als auch unsichtbar, kontrollierbar als auch unkontrollierbar sein und beziehen sich auf das Aussehen, das Verhalten, oder auch die Gruppenzugehörigkeit" (Hansen 2009, S. 157).

Unterschiedliche Befunde legen zudem dar, dass die Erfahrung von sozialer Diskriminierung zunächst zu stärkerer Wut auf sich selbst führt. Eine starke Identifikation mit der eigenen Gruppe hat hingegen „einen positiven und schützenden Effekt für Mitglieder stigmatisierter Gruppen und kann zu weniger Wut auf sich selbst und stärkerer Wut auf den Diskriminierenden führen“ (Hansen 2009, S. 163). Doch Mitglieder stigmatisierter Gruppen reagieren nicht lediglich mit Wut, sondern auch Angst spielt eine dominante Rolle (vgl. Hansen 2009, S. 163). Die Angst, aufgrund der eigenen Gruppenzugehörigkeit diskriminiert und zurückgewiesen zu werden, hat laut der vorliegenden Literatur deutliche negative Folgen für den Stigmatisierten, u.a. erleben sie ein starkes Gefühl des Fremdseins (vgl. Hansen 2009, S. 163-164).

In der Literatur wird zudem der Aspekt aufgegriffen, dass grundsätzlich, wie auch empirisch belegbar, Diskriminierung in allen sozialen Milieus im Grundsatz als verwerflich und nicht vertretbar angesehen würde, da es nicht unserem auf Fairness und Solidarität gründenden

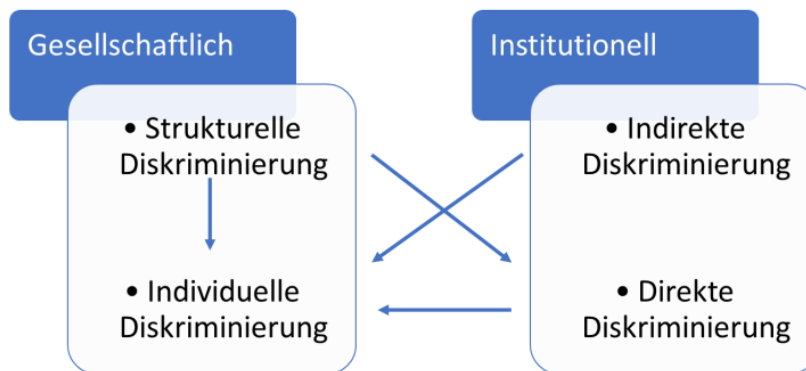
kulturellen Wertesystem entspricht (vgl. Hormel u. Scherr 2010, S. 7). Dennoch sei festzustellen, dass die Gleichbehandlung und insbesondere auch Förderung benachteiligter Gruppen in unserer Gesellschaft für die Mehrheit der Deutschen nicht im Fokus des Interesses steht (vgl. Hormel u. Scherr 2010, S. 7-8). Außerdem wird dargestellt, dass für die Mehrheit das Interesse des Schutzes bestimmter Gruppen nur dann von ernsthaftem Interesse sei, wenn es um den Schutz von Behinderten bzw. (teilweise) Frauen und älteren Menschen ginge (vgl. Hormel u. Scherr 2010, S. 8).

Eine Dimension, die in Zusammenhang mit Diskriminierungstheorien zu analysieren ist, ist der Bildungssektor. Bei der Betrachtung und Thematisierung von Diskriminierung im Bildungssystem werden Strukturen und Prozesse fokussiert, „die in einem fundamentalen Widerspruch zu dem für moderne Gesellschaften charakteristischen Selbstanspruch der herkunftsunabhängigen Zuweisung von Lebenschancen stehen“ (vgl. Hormel 2010, S. 173). Der Diskriminierungsbegriff wird primär im politischen und rechtlichen Kontext verwendet und findet damit im Bereich einer moralisch-juridisch gefassten Norm Verwendung, was sich als Schwierigkeit bei der Analyse von Formen der Diskriminierung im Bildungssystem charakterisieren lässt (vgl. Hormel 2010, S. 173).

2.2. Differenzierung unterschiedlicher Diskriminierungsformen

Es lassen sich eine Vielzahl von zu differenzierenden Diskriminierungsformen herausstellen. Die folgende Grafik soll einleitend veranschaulichen, welche unterschiedlichen Diskriminierungsformen in dieser Forschungsarbeit voneinander unterschieden werden und wie diese im Verhältnis zueinander betrachtet werden können. Im Zentrum stehen dabei die gesellschaftliche Diskriminierungsebene, die institutionelle sowie die individuelle Diskriminierungsebene. Der Begriff der institutionellen Diskriminierung wurde in den 1960er Jahren geprägt, als zunehmend das Bewusstsein in den Fokus rückte, dass Diskriminierung auch ohne individuelle Vorurteile und Intentionen vorliegen kann (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 5). Im Fokus stehen dabei „Regelungen und Praktiken, die bestimmte Gruppen direkt diskriminieren“ (Diehl u. Fick 2012, S. 5), im Bildungsbereich und auch im Zentrum dieser Arbeit stehen jedoch insbesondere die indirekten Diskriminierungen, die sich aus der Gleichbehandlung von Ungleichen ergeben. Strukturelle Diskriminierung mündet meistens in einer direkten Diskriminierung und dem Ausüben von Regelungen und Praktiken direkter Diskriminierung, während indirekte Diskriminierungsmechanismen oftmals schwierig zu ermitteln sind. Alle Formen münden, wie folgende Grafik (eigene Darstellung) zeigt, in individueller

Diskriminierung. Individuelle Diskriminierung meint dabei die direkte Benachteiligung durch andere Personengruppen, die in der Schule meist Mitschülerinnen und Mitschüler oder Lehrerinnen und Lehrer sind (vgl. Koch u. Dollase 2009, S. 341). Individuelle Diskriminierung setzt zudem individuelle Präferenzen und Annahmen von Lehrpersonen voraus (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 6). Es kann abgeleitet werden, dass diese Annahmen auch oftmals strukturell verankert sind und auf allgemeinen gesellschaftlichen Annahmen basieren.



Darüber hinaus definieren laut Esser Bildungssysteme die institutionelle Regelung und die organisatorische Ausgestaltung der Bildungseinrichtungen in einer bestimmten Gesellschaft oder Region (vgl. Esser 2016, S. 334). Das Bildungswesen kennzeichnet die Bildung als Funktionsbereich von Gesellschaften und steht mit anderen Funktionsbereichen wie beispielsweise Wirtschaft, Politik und Wissenschaft in Beziehung. Das Bildungswesen besteht wie alle Funktionsbereiche aus einem institutionell geregelten Interaktionssystem von typischen Akteurinnen und Akteuren, die institutionellen Regeln für den Funktionsbereich der Bildung machen das jeweilige Bildungssystem aus (vgl. Esser 2016, S. 334). Daher sind institutionelle Mechanismen und gesellschaftliche Diskriminierung im Bildungssystem auch nicht losgelöst voneinander zu betrachten und stehen in Beziehung zueinander. Die Begrifflichkeiten werden im Folgenden getrennt voneinander definiert und hinsichtlich ihrer Wirkungszusammenhänge erläutert.

Eine Zielsetzung dieser Arbeit ist es dabei, neben Ausarbeitung der Mechanismen indirekter institutioneller Diskriminierung, das Abbilden von individuellen Diskriminierungserfahrungen und das Aufzeigen von direkten strukturellen Diskriminierungsmechanismen, die auf die Zielgruppe wirken. Aus diesen Ergebnissen soll im weiteren Verlauf dann abgebildet werden,

² Abbildung: Eigene Darstellung

wie diese Diskriminierungsmechanismen unter Rückbezug auf die Experteninterviews in den untersuchten Förderstrategien bearbeitet und aufgegriffen werden.

Der Sachverhalt, dass eine Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem vorliegt, ist nachweislich empirisch bewiesen, was im Folgenden noch zu belegen ist. Zu der Frage, ob diese aufgedeckte Benachteiligung auch als Folge einer Diskriminierung analysiert werden kann, liegen jedoch sehr konträre Ausarbeitungen und Meinungen vor (vgl. Hormel 2010, S. 173-174). Dabei sind u.a. Bildungsungleichheiten als ein Phänomen zu diskutieren, um der Frage nachzugehen, wie diese Ungleichheiten entstehen und warum bestimmte Gruppen besonders von fehlenden Bildungschancen betroffen sind.

2.3. Bildungsungleichheit als Problematik – Eine Analyse von möglichen Einflussfaktoren

Grundsätzlich hat jeder Mensch in Deutschland ein Recht auf Bildung. Es gibt die sogenannte Schulgeldfreiheit, sodass das Bildungssystem weitestgehend kostenlos ist. Das Bildungssystem ist somit in erster Linie auf Gleichheit ausgerichtet und der Thematik Chancengleichheit kommt ein hoher Stellenwert zu, sodass demnach jedes Kind ungeachtet des soziökonomischen Hintergrundes gleiche Bedingungen im Bildungssystem hat. Bei näherer Betrachtung der Thematik fällt jedoch auf, dass diese Visionen in der Realität faktisch nicht zutreffen und eine starke Abhängigkeit zwischen Bildung und sozialer Herkunft festzustellen ist. Der Bericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) „PISA Chancengleichheit: Barrierenabbau für Soziale Mobilität“, veröffentlicht 2018, belegt erneut, dass diese Annahmen keineswegs veraltet, sondern noch immer höchst aktuell sind. In Deutschland ist laut der Ergebnisse der Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund und dem schulischen Erfolg enger miteinander verknüpft als in vielen anderen Ländern (vgl. OECD 2018, S. 2). Prozentual erreichen lediglich 24% der Erwachsenen zwischen 26 und 65 Jahren eine höhere Bildung als ihre Eltern. Der PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)-Durchschnitt, eine OECD-Studie, die sich mit Kompetenzen von Erwachsenen im internationalen Vergleich beschäftigt, liegt bei 41% (vgl. OECD 2018, S. 2, Bundesministerium für Bildung und Forschung o.J.).

Unterschiedliche Ansätze empirischer Bildungsforschung decken auf, dass auch in den vergangenen Jahren kein Rückgang des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Schulabschluss bzw. Schulleistung zu verzeichnen sei (vgl. Miller 2013, S. 235-236). Jede

Form der Leistungshomogenisierung trage gleichzeitig auch zu einer sozialen und ethnischen Homogenisierung bei, dies lasse sich u.a. beim Sitzenbleiben oder beim Übergang in die Sekundarstufe I beobachten (vgl. Miller 2013, S. 236).

Die Zielgruppe der Sinti und Roma trifft das besonders, wie die Darstellung der Bildungssituation der Zielgruppe, die im weiteren Verlauf der Arbeit intensiv beleuchtet wird, zeigt.

Da die ethnische Zugehörigkeit u.a. auch aufgrund von Erfahrungen und der Lehre aus der deutschen Vergangenheit nicht erhoben wird, gibt es weder Schulstatistiken noch andere amtliche Statistiken, die über die spezifische Situation von Sinti und Roma Auskunft geben (vgl. Hasenjürgen u. Supik 2016, S. 185). Zieht man jedoch näherungsweise Daten über die Bildungsbeteiligung nach Staatsangehörigkeit heran, kommt man zu folgendem Ergebnis. Anhand von Schulstatistiken lässt sich belegen, dass ausländische Schülerinnen und Schüler insgesamt im Vergleich zu deutschen Schülerinnen und Schülern überproportional häufig auf Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen überwiesen werden (vgl. Hasenjürgen u. Supik 2016, S. 185). Bei Betrachtung des Schuljahres 2009/2010 lässt sich aufzeigen, dass für 9,6% der nicht-deutschen, jedoch nur für 5,7% der deutschen Schülerinnen und Schüler ein Förderbedarf festgestellt wurde (vgl. Hasenjürgen u. Supik 2016, S. 185). Diese Ergebnisse schließen die Fragen nach den Gründen an. Dieses Kapitel dient nicht nur dazu, Herausforderungen im Bildungssystem zu diskutieren, Problemlagen darzustellen, sondern auch einige bereits genannte exemplarische Hürden im Bildungssystem an den direkt und indirekt wirkenden Diskriminierungsmechanismen zu untersuchen.

Das Ergebnis der aktuellen OECD-Studie zeigt noch immer den deutlich bestehenden Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung. In diesem Zusammenhang ist insbesondere auf die PISA-Studie einzugehen, denn PISA stellt den teilnehmenden Staaten u.a. Zusammenhänge zwischen Leistungsergebnissen sowie Merkmalen von Jugendlichen und Schulen zur Verfügung (vgl. Stanat et al. 2002, S. 2). Diese Erkenntnisse können dann insbesondere Hinweise über die Leistungsfähigkeit schulischer Systeme geben, also u.a. auch, inwieweit es gelingt, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft der Schülerinnen und Schüler und ihren Leistungen zu reduzieren (vgl. Stanat et al. 2002, S. 2).

Bei der PISA-Studie im Jahr 2000 belegte Deutschland den 22. Platz und zeigt sich damit alles andere als ein Vorreiter eines einwandfreien Bildungssystems (vgl. Ratzki 2006, S. 23).

Bei den Ergebnissen der zweiten PISA-Untersuchung im Jahr 2003 schnitt Deutschland nur vernachlässigbar besser ab als zuvor im Jahr 2000 (vgl. Ratzki 2006, S. 23). Deutlich alarmierender als die Platzierung Deutschlands seien hingegen die Ergebnisse, die sich ableiten

ließen, denn zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland verfügen noch nicht einmal über die unterste Stufe der Lesekompetenz und dreizehn Prozent kommen über die unterste Lesekompetenzstufe nicht hinaus (vgl. Ratzki 2006, S. 23). Festzustellen sei gleichzeitig, dass der Anteil bei den Jugendlichen aus Zuwandererfamilien jeweils doppelt so hoch ist (vgl. Ratzki 2006, S. 23). Da es sich insbesondere bei der Lesekompetenz um ein elementares Kompetenzfeld handelt, welches sich auf so viele andere Fachbereiche erstreckt, haben diese Jugendlichen auch in anderen Fächern kaum eine Chance (vgl. Ratzki 2006, S. 23). Im deutschen Bildungssystem werden in der Literatur folgende Problemfelder identifiziert, die geringe Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems auf der einen und die erhebliche Streuung der Leistungen auf der anderen Seite, die sich auf mangelnde Chancengleichheit zurückführen lässt (vgl. Ratzki 2006, S. 23). Darüber hinaus wird *die* Trennung der Schulformen oftmals als Problemfeld identifiziert, welches die Trennung der sozialen Milieus begünstigt (vgl. Ratzki 2006, S. 24). Ein erheblicher Teil der Kinder werde von besseren Bildungschancen ausgeschlossen. Dies betreffe insbesondere die Kinder aus sozial schwachen Familien oder Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Ratzki 2006, S. 24).

In diesem Zusammenhang ist es erforderlich, auf die primären und sekundären Herkunftseffekte einzugehen, da Schichtunterschiede bei dem Übergang auf die weiterführende Schule weiterhin bedeutsam bleiben. Primäre Herkunftseffekte sind dabei Leistungsunterschiede am Ende der 4. Klasse, die sich aus dem günstigeren Anregungs- und Unterstützungsmilieu z.B. seitens des Elternhauses ergeben, von dem Kinder aus höheren Sozialschichten profitieren (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 29). Diese Ungleichheit wird dann weiterhin durch sekundäre Herkunftseffekte verstärkt, da Lehrerinnen und Lehrer prognostisch bei ihrer Schulformempfehlung die erwartete Unterstützung des Bildungsweges des Kindes durch das Elternhaus mit einbeziehen (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 29). Dies wird noch dadurch verstärkt, dass Eltern aus oberen Schichten eher dazu tendieren, ihr Kind trotz einer anderslautenden Schulformempfehlung der Lehrerinnen und Lehrer dennoch auf dem Gymnasium anzumelden, während Eltern aus unteren Schichten dazu neigen, sich an den Schulformempfehlungen zu orientieren oder diese Empfehlung sogar noch zu unterschreiten, also ihr Kind trotz Realschulempfehlung an einer Hauptschule anmelden (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 29). Beispielsweise zeigte IGLU 2006 (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), wie auch bereits 2001, insbesondere in der Wahrnehmung des Leistungspotenzials von Kindern durch ihre Eltern große Schichtunterschiede auf (vgl. Solga 2008, S. 4). In Zusammenhang mit der Einschätzung des Leistungspotenzials eines Kindes wurde bei IGLU der kritische Wert ermittelt, der den jeweils durchschnittlich erreichten

Testwert im Lesen, den Grundschülerinnen und Grundschüler unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen erreichen (vgl. Solga 2008, S. 4). In Abhängigkeit von der Höhe dieses Wertes sprechen die Lehrerinnen und Lehrer eine Gymnasialempfehlung aus bzw. halten die Eltern ihre Kinder für gymnasialfähig (vgl. Solga 2008, S. 4). Während die Eltern, die selbst in qualifizierten Berufen arbeiten, ihre Kinder bereits ab einem kritischen Wert von 498 Punkten in der Lesekompetenz als gymnasialfähig einstufen, liegt der kritische Wert bei an- bzw. ungelerten Eltern bei 606 Punkten. Diese große Differenz zeigt explizit die sozialen Unterschiede in den Bildungsentscheidungen auf (vgl. Solga 2008, S. 4). Auch wenn diese Quellen bereits über 10 Jahre alt sind, beschreiben sie bereits die in Köhling u. Stöbe-Blossey benannten Aspekte der Herkunftseffekte auf, die noch bis heute manifestiert sind.

Daher rücken die Institution Schule und ihr Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses. Es ist dabei jedoch dem Sachverhalt Rechnung zu tragen, dass sich die Diskriminierungsproblematik nicht ausschließlich auf die Trennung der Schulformen herunterbrechen lässt. Die Aufhebung der Trennung der Schulformen allein kann Diskriminierung nicht entgegenwirken, vielmehr liegt der Kern von Diskriminierung auch in der gesellschaftlichen Struktur und in der Haltung gegenüber verschiedenen Gruppen.

Es steht immer wieder die Behauptung im Raum, dass „auch die Schule eine Organisation sei, die den Zugang zu ihren Leistungen“, also „die Zuerkennung von Schulabschlüssen, entlang ethnischer Unterscheidungen im Ergebnis ungleich handhabt“ (Gomolla u. Radtke 2009, S. 20). Statistiken über die Bildungsbeteiligung und den Schulerfolg können zwar keine Diskriminierung nachweisen, zeigen jedoch ungleiche Ergebnisse, die die Frage nach Gründen für diese ungleichen Bildungserfolge nahelegen (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 20). Die These, die in der Literatur daraus abgeleitet wurde, lautet, dass die Institution Schule nicht nur erzieht, sondern auch in ihrer Rolle als Institution diskriminiert (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 20). Darüber hinaus lässt sich auch die Schlussfolgerung ableiten, dass die Institution nicht alle Bildungsungleichheiten ausgleichen kann und dabei an ihre Grenzen stößt.

Oftmals wird davon ausgegangen, dass die individuelle Bildungsbiografie mit dem Eintritt in die Schule beginnt. Diese Annahme ist jedoch ein Trugschluss, denn Bildungskarrieren beginnen nicht erst mit dem Eintritt in das formelle Bildungswesen, also die Institution Schule. Vielmehr beginnen informelle Bildungsprozesse bereits in der Familie und im gesamten sozialen Umfeld (vgl. Neuhoff 2008, S. 43). Sehr früh kommt es demnach bereits darauf an, wie hoch die Bildungsaspirationen der Eltern sind, wie intensiv sie ihre Kinder fördern wollen bzw. auch fördern können.

Diese informellen Bildungserfahrungen vor dem Eintritt in das formelle System bilden das Fundament für den Eintritt in die schulische Bildung und stellen wesentliche und höchst bedeutsame Ressourcen bereit, die das Kind für einen erfolgreichen Start in das Bildungssystem benötigt (vgl. Neuhoff 2008, S. 43). Die Bedeutsamkeit dieser informellen Ressourcen zeigt sich insbesondere an den Übergängen im institutionellen Bildungswesen, die als „zentrale Gelenkstellen der Allokation von Bildungschancen sowie schulisch institutionalisierte Einfallstore für Bildungsungleichheit“ bezeichnet werden (vgl. Neuhoff 2008, S. 43). An diesen sogenannten Gelenkstellen spielen nicht lediglich die natürlichen und sozialen Kompetenzen und Fertigkeiten der Kinder eine Rolle, vielmehr rückt das bildungsfernere oder im optimalen Fall bildungsnahes Elternhaus in den Fokus. Darüber hinaus sind auch die institutionellen Bedingungen entscheidend, die für einen Teil der Kinder aufgrund ihrer ethnischen und sozioökonomischen Herkunft eine Vielzahl von Hürden bereithalten. Dazu gehört laut der vorliegenden Literatur u.a. die Sprachfähigkeit in der Unterrichtssprache (vgl. Neuhoff 2008, S. 43). Lernprozesse in modernen Bildungsinstitutionen sind so ausgestaltet, dass der Erfolg in der Schule und damit auch der Erwerb von höheren Bildungsabschlüssen von der Beherrschung der Unterrichtssprache, der außerschulischen Vorbildung und der Lernmotivation abhängig ist und insbesondere auch die Mitarbeit und Kooperation des Elternhauses voraussetzt (vgl. Solga 2005, S. 19). Das Beherrschen der Unterrichtssprache ist unvermeidbar, insbesondere für die weitere Bildungskarriere des Kindes.

Die unterschiedlichen Voraussetzungen und Ressourcen der Schülerinnen und Schüler sind insbesondere in der Schule bedeutsam und die Schule steht vor der herausfordernden Aufgabe, mit diesen heterogenen Voraussetzungen umzugehen (vgl. Solga 2005, S. 19). Hinsichtlich der Zuweisungsentscheidungen werden in der Literatur u.a. soziale Integration, Elternmitarbeit und ein anregungsreiches häusliches Milieu als Einflussfaktoren in dem Zusammenhang diskutiert (vgl. Gomolla 2006, S. 95).

Laut Miller sei das Muster negativ verlaufender Bildungsbiografien mit der vorherigen Allokation von Bildungschancen, die als Fördermaßnahme legitimiert seien, bereits vorgezeichnet (vgl. Miller 2013, S. 236).

Der institutionell vorgegebene Handlungsdruck sei an einen Legitimationsdruck gekoppelt, der einen Rückgriff auf Vorurteile sowie bürokratische Denkmuster Vorschub leiste (vgl. Dravenau u. Groh-Samberg 2013, S. 112). Dies begünstige die Überlagerung von kulturellen Vorurteilen mit Unterstellungen einer institutionellen Normalbiografie. Hiermit ist gemeint, dass grundsätzlich von einer Normalbiografie ausgegangen wird, also beispielsweise die Erwartung an eine Kindergartenzeit (vgl. Dravenau u. Groh-Samberg 2013, S. 112).

Bereits mit der Einschulung in die Grundschule sind Hürden verbunden, die Kinder, abhängig ihres sozialen und ökonomischen Status, unterschiedlich leicht oder schwer überwinden können (vgl. Neuhoff 2008, S. 45). Es wird von „ungeschriebenen Kriterien“ ausgegangen, die für eine Einschulung der Kinder in die Grundschule eine Normalbiografie der Kinder vor ihrer Einschulung voraussetzen. Als Teil der Normalbiografie werden oftmals eine mindestens dreijährige Kindergartenzeit, ein unterstützendes Elternhaus sowie eine gute soziale Integration betrachtet (vgl. Neuhoff 2008, S. 45).

Mit dem Anspruch, dezidiert und tiefer in das Phänomen der Ungleichheiten im Bildungssystem einzusteigen, ist es unerlässlich, die Heterogenität in den Fokus zu rücken, die sowohl die Zielgruppe der Migranten allgemein, sowie, wie in dieser Arbeit bereits explizit dargestellt, die Heterogenität der Zielgruppe in den Fokus zu stellen (vgl. Neuhoff 2008, S. 44). In der Schulpädagogik stellt jedoch insbesondere diese Heterogenität gleichzeitig auch eine Problematik dar. Bei der Suche nach einer Lösung für die Bildungsungleichheit im deutschen Schulsystem wird oftmals gefordert, dass das Schulsystem aufhören müsse, sich an einer leistungshomogenen Lerngruppe zu orientieren (vgl. Miller 2013, S. 235). Darüber hinaus müsse man u.a. die Lehrkräfte dabei unterstützen, den Umgang mit der Heterogenität zu bewältigen (vgl. Miller 2013, S. 235).

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit sollen verschiedene Diskriminierungsmechanismen vorgestellt werden, die im empirischen Teil dieser Arbeit hinsichtlich der Zielgruppe der Sinti und Roma untersucht werden sollen. Es werden Überlegungen dargestellt, inwiefern Förderstrategien dazu beitragen können, Diskriminierungsmechanismen entgegenzuwirken. Weiterhin steht im Interesse der empirischen Untersuchung, inwiefern die befragte Zielgruppe der Sinti und Roma diese Mechanismen in ihrem Alltag wahrnimmt.

Im Folgenden werden die verschiedenen Diskriminierungsebenen systematisch aufgegriffen.

2.4. Strukturelle Diskriminierung

Wie bereits dargelegt, erwächst institutionelle und individuelle Diskriminierung oftmals aus gesellschaftlichen Strukturen und Diskriminierungsformen. Strukturelle Diskriminierung bezeichnet dabei die „historische und sozialstrukturelle Verdichtung von Diskriminierungen“, die nicht mehr deutlich auf konkrete Institutionen zurückgeführt werden kann (vgl. Gomolla 2017, S. 148). Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn sich Vorurteilsstrukturen im Alltag zu einem „face-to-face-Rassismus“ entwickeln und diese Entwicklung dann in massiven Diskriminierungen auf dem privaten Wohn- und Arbeitsmarkt bzw. in persönlichen

Gewaltverbrechen resultiert (vgl. Gomolla 2017, S. 148-149). Struktureller Rassismus sowie Sexismus manifestiert sich dann, wenn „diskursive Leitbilder“ (Gomolla 2017, S. 149) entstehen und sich eine Kultur des Rassismus etabliert, die Menschen bestimmter Gruppen herabwürdigt. Man spricht laut vorliegender Literatur dann von struktureller Diskriminierung, „wenn das gesellschaftliche System mit seinen Rechtsvorstellungen sowie seinen politischen und ökonomischen Strukturen Ausgrenzungen bewirkt“ (Beutke u. Kotzur 2015, S. 8). Als strukturelle Diskriminierung betrachtet man z.B. den Sachverhalt, dass Kinder aus sozial schwächeren Familien oder Kinder mit Migrationshintergrund sozialraumbedingt auf Schulen angewiesen sind, auf die überdurchschnittlich viele Kinder gehen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, oder die sich in prekären Lebenssituationen befinden (vgl. Gomolla 2017, S. 149). Die Ressourcenausstattung gemessen an den Bedarfen sei dabei laut Gomolla unzureichend (vgl. Gomolla 2017, S. 149). Mechanismen struktureller Diskriminierung liegen demnach in der Beschaffenheit der Struktur einer Gesellschaft begründet. Somit bildet die Struktur der Gesellschaft das Gerüst, auf dessen Gegebenheit alle weiteren Diskriminierungspraktiken aufbauen können, da diese gesellschaftlich entweder akzeptiert oder eben auch nicht akzeptiert werden.

2.5. Intersektionale Diskriminierung

Nachdem unterschiedliche Diskriminierungsformen aufgezeigt worden sind, gilt es darüber hinaus dem Sachverhalt Rechnung zu tragen, dass Diskriminierungseffekte nicht nur eindimensional, sondern auch mehrdimensional vollzogen werden können. Unterschiedliche Diskriminierungsmechanismen können sich dabei überlagern. Dazu soll der Ansatz der intersektionalen Diskriminierung herangezogen und in die empirische Analyse dieser Forschungsarbeit einbezogen werden. Der Begriff „intersectionality“ wurde 1989 von Kimberlé Crenshaw, einer US-amerikanischen Juristin, eingeführt (vgl. Crenshaw 1989/ Marten u. Walgenbach 2017, S. 158). Das Paradigma der Intersektionalität ist historisch in einem antidiskriminierungsrechtlichen Rahmen mit Bezügen zum „Black Feminism“ und der „Critical Race Theory“ zu verorten und basiert auf einer kritischen Fallanalyse unterschiedlicher Antidiskriminierungsurteile in den USA (vgl. Marten u. Walgenbach 2017, S. 158). Intersektionalität lässt sich dabei jedoch nicht lediglich auf juristische Fragen und Diskriminierungsformen reduzieren, sondern wird auch mit kritischen Analysen sozialer Ungleichheit, Herrschaft und Macht in Verbindung gebracht (vgl. Marten u. Walgenbach 2017, S. 158). Ausgangspunkt war Crenshaws Kritik an einem „Single Issue Framework“, den sie

sowohl im US-amerikanischen Antidiskriminierungsrecht als auch in der „hegemonialen Geschlechterforschung“ sowie in Bürgerrechtsbewegungen identifizierte (vgl. Marten u. Walgenbach 2017, S. 159). Der eindimensionale Bezugsrahmen führe laut Crenshaw dazu, dass Rasse und Geschlecht als gegenseitig ausschließende Erfahrungs- und Analysekatoren verstanden werden, infolge dessen nimmt sie die multidimensionalen Erfahrungen Schwarzer Frauen zum Ausgangspunkt ihrer Analyse (vgl. Marten u. Walgenbach 2017, S. 159). Crenshaw hatte den Anspruch aufzuzeigen, dass amerikanische Antidiskriminierungsgesetze häufig entweder zugunsten schwarzer Männer oder weißer Frauen agieren und sich demnach das Antidiskriminierungsrecht oftmals an den privilegiertesten Mitgliedern orientiert (vgl. Marten u. Walgenbach 2017, S. 159).

In diesem Zusammenhang geht es Crenshaw darum, auf die Komplexität von Diskriminierung aufmerksam zu machen. Mit der Begrifflichkeit der Intersektionalität intendiert sie, ein analytisches Werkzeug bereitzustellen und nicht lediglich den Entwurf einer Großtheorie (vgl. Marten u. Walgenbach 2017, S. 161).

Der Begriff der intersektionalen Diskriminierung wird oftmals in der kritischen rechtswissenschaftlichen Diskussion angewandt und weniger in den Rechtsnormen (vgl. Marten u. Walgenbach 2017, S. 162).

Zentral für das Paradigma Intersektionalität in den Geistes- und Sozialwissenschaften ist die Kritik an den eindimensionalen Analyseperspektiven und additiven Modellen, die oftmals in Zusammenhang mit sogenannter Doppeldiskriminierung benannt werden. Dabei wird kritisiert, dass Diskriminierungsformen sich nicht verdoppeln, sondern intersektionale Wechselbeziehungen andere Formen der Diskriminierung hervorbringen (vgl. Marten u. Walgenbach 2017, S. 166). Intersektionale Antidiskriminierungsprojekte fokussieren insbesondere die Reflexion materieller Strukturen und Diskriminierungsverhältnisse. Beispielhafte Bildungsprojekte, wie z.B. das Projekt Peer Think, welches exemplarisch in der Literatur benannt wird, legen einen Schwerpunkt auf strukturelle Gewaltverhältnisse und bilden somit einen Kontrast zu den sonst verbreiteten pädagogischen Ansätzen zur Gewaltprävention, die eher auf die individuelle Kontrolle aggressiver Verhaltensweisen von Jugendlichen abzielen (vgl. Marten u. Walgenbach 2017, S. 168). Ein wesentlicher Bestandteil intersektionaler Gewaltprävention ist demnach die Reflexion von Erfahrungen mit rassistischer und sexistischer Diskriminierung (vgl. Marten u. Walgenbach 2017, S. 168). Durch die intersektionale Diskriminierung können möglicherweise auch individuelle Diskriminierungserfahrungen kumulieren, sodass sich Diskriminierungen auf verschiedenen Ebenen anhäufen und in individueller Diskriminierung, die im Folgenden dargestellt wird, münden.

2.6. Individuelle Diskriminierung

Wie bereits einleitend erläutert, meint individuelle Diskriminierung die direkte Benachteiligung, im Fall dieser Forschungsarbeit der Sinti und Roma, durch andere Personengruppen, die in der Schule meist Mitschülerinnen und Mitschüler, andere Eltern oder Lehrerinnen und Lehrer sind (vgl. Koch u. Dollase 2009, S. 341). Individuelle Diskriminierung kann mit struktureller Diskriminierung zusammenhängen oder sogar aus dieser hervorgehen (vgl. Jennessen et al. 2013, S. 19) Die Wahrnehmungen und Verhaltensmuster von Lehrer und Lehrerinnen und Schüler und Schülerinnen sind ganz heterogen und u.a. abhängig von deren Bedürfnissen, Einstellungen, Überzeugungen und Emotionen (vgl. Koch u. Dollase 2009, S. 341-342).

„Individuelle ethnische Diskriminierung im Bildungssystem setzt somit eine intendierte oder auch nicht intendierte individuell diskriminierende Handlung der Lehrenden oder des Lehrenden voraus, die auf individuelle Präferenzen und Annahmen zurückgeführt werden kann.“ (Diehl u. Fick 2012, S. 6) Von ethnischer Diskriminierung wird z.B. dann gesprochen, „wenn Kinder aus verschiedenen Gruppen, die dieselben Leistungen aufweisen, aber unterschiedlich beurteilt werden, weil sich die Lehrpersonen an der ethnischen Herkunft orientieren“ (Diehl u. Fick 2012, S. 6). Hinsichtlich der spezifischen Wirkungsweise individueller Diskriminierungen lassen sich im Wesentlichen „Erwartungseffekte und das Konzept der Bedrohung durch Stereotype“ benennen (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 6).

Dabei sind emotional aufgeladene Vorurteile bessere „Prädikatoren“ diskriminierenden Handelns als kognitiv begründete Stereotype (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 6). Vorurteile können dabei bewusst und offen oder auch subtil und unbewusst auftreten (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 6). Betrachtet man Diskriminierung im Zusammenhang mit den Angehörigen der Minderheit der Sinti und Roma und deren Position im Bildungssystem, sind insbesondere die unbewussten und subtilen Vorurteile von z.B. Lehrkräften bedeutsam.

In diesem Zusammenhang ist das Konzept der Erwartungseffekte zu benennen, das besagt, dass die jeweiligen Leistungserwartungen der Lehrkraft einen Einfluss auf die tatsächlichen zukünftigen Leistungen haben, die die Schülerinnen und Schüler erbringen. Die Erwartungen gingen u.a. aus stereotypen Annahmen über bestimmte sozial oder ethnisch definierte Gruppen hervor (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 8). Letzteres lässt sich insbesondere auf die in dieser Forschungsarbeit thematisierte Zielgruppe der Sinti und Roma transferieren. Hat die Lehrkraft beispielsweise aufgrund der Gruppenzugehörigkeit eher eine niedrigere Erwartungshaltung, da sie der Zielgruppe zuschreibt, ohnehin eher bildungsfern zu sein, kann dies einen Effekt auf die

tatsächlichen Leistungen des Schülers oder der Schülerin haben und die Bildungsbiografie elementar beeinflussen. Beispielsweise kann die Interaktion der jeweiligen Lehrkraft mit den Kindern und Jugendlichen insofern durch bestimmte Erwartungshaltungen beeinflusst werden, dass sie diese aufgrund von u.a. defizitären Sprachkompetenzen hinsichtlich ihrer kognitiven Leistungen unterschätzen und sich diesen gegenüber anders verhalten als gegenüber anderen Schülerinnen und Schülern (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 9). Erwartungseffekte gelten daher als Beispiel, wie unbegründete Erwartungen der Lehrkräfte das Verhalten der Schülerinnen und Schüler unmittelbar beeinflussen können (vgl. Koch u. Dollase 2009, S. 342). Somit können Lehrkräfte einen Beitrag zu Leistungsunterschieden zwischen Deutschen und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oder einer anderen Gruppenzugehörigkeit leisten. Darüber hinaus ist auch bekannt, dass Informationen hinsichtlich des sozialen Umfeldes des Schülers oder der Schülerin auch einen Einfluss auf die Note haben können (vgl. Koch u. Dollase 2009, S. 342).

Pädagogisch-psychologische Forschungen haben weiterhin zahlreiche Informationen über den Zusammenhang zwischen selektiven Wahrnehmungsprozessen und Erwartungshaltungen herausgefunden (vgl. Koch u. Dollase 2009, S. 342). Um dieses Phänomen zu illustrieren, kann der Pygmalion-Effekt herangezogen werden, der eine sich „selbst erfüllende Prophezeiung“ darstellt, bei der eine unbegründete Lehrererwartung unmittelbar das Verhalten von Schülerinnen und Schülern beeinflussen kann (vgl. Koch u. Dollase 2009, S. 342). Es lässt sich anhand dieser Darstellung aufzeigen, dass eine Vielzahl von Mechanismen wirken und den Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen in komplexer Hinsicht beeinflussen können. Darüber hinaus können auch die institutionellen Rahmenbedingungen im Bildungssystem individuelle Ungleichbehandlungen entweder erleichtern oder sogar verstärken (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 10). Diese werden ausdifferenziert und unter dem Themenaspekt der institutionellen Diskriminierung, die im Fokus der Analyse dieser Forschungsarbeit steht, im Folgenden dezidiert untersucht.

2.7. Institutionelle Diskriminierung – Die historische Entstehungsgeschichte

Bevor begonnen wird, die Erklärungsebenen und Mechanismen der institutionellen Diskriminierung näher zu beleuchten, wird an dieser Stelle einleitend der historische Hintergrund dargestellt. Die Wurzeln des Begriffs der institutionellen Diskriminierung liegen in den Debatten über institutionellen Rassismus, die in den USA von Bürgerrechtsbewegungen

und den sogenannten „Black Movements“ sowie neuen sozialen Bewegungen angestoßen wurden (vgl. Gomolla 2017, S. 135). Ein wesentlicher Unterschied zum Vorurteilsansatz besteht laut Gomolla darin, dass der Begriff der institutionellen Diskriminierung Rassismus sowie Sexismus als ein Ergebnis sozialer Prozesse versteht (vgl. Gomolla 2006, S. 88-89). Der wachsende Fokus der strukturellen Dimension spiegelt die Situation und Erfahrungen vieler Menschen wider, dass Diskriminierung trotz ihrer Ächtung durch die gesetzlichen Grundlagen dennoch weiterhin Bestand haben konnte (vgl. Gomolla 2017, S. 135). Die offizielle rassistische Segregation wurde beendet, dennoch änderte dieser Sachverhalt nichts daran, dass die breite Masse der farbigen Bevölkerung weitestgehend von einer gleichberechtigten Teilhabe entfernt war (vgl. Gomolla 2017, S. 135-136). Mit der Ausweitung der politischen Debatte wurden laut Gomolla auch die als liberal geltenden Theorien der „race and ethnic relations“ zurückgewiesen (vgl. Gomolla 2017, S. 136). Verbreitet war die Annahme, dass der unvermeidliche Rückgang von Vorurteilen auf Seiten der weißen Bevölkerung im Laufe der Zeit einen Beitrag dazu leiste, dass ein Großteil der farbigen Bevölkerung soziale Mobilität erlange (vgl. Gomolla 2017, S. 136). Neue Theorien des Rassismus und der Diskriminierung lenkten den Fokus jedoch auf die Dynamik von Rassismus in unterschiedlichen Sphären wie u.a. Wirtschaft, Politik und Gesellschaft (vgl. Gomolla 2017, S. 136). Angestoßen wurde die wissenschaftliche Entwicklung des Konzeptes des institutionellen Rassismus von den Theoretikern Stokely Carmichael und Charles Hamilton (vgl. Gomolla 2017, S. 136). Bedeutsam ist an dieser Stelle die Perspektive der Definition, dass subjektive Ansichten sowohl für das Zustandekommen als auch für das Aufrechterhalten von Diskriminierung als relativ irrelevant bewertet wurden (vgl. Gomolla 2017, S. 136). Vielmehr verlagerte sich der Fokus auf die Wirkung gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Die historische Entstehung von rassistischer Ausgrenzung sowie die Produktion von Ungleichheit liegen demzufolge in den normalen Operationen von Institutionen (vgl. Gomolla 2017, S. 136).

In Deutschland hat die Debatte und Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung keine Tradition, die mit den USA oder Großbritannien vergleichbar wäre (vgl. Gomolla 2017, S. 138). In der postnationalsozialistischen Gesellschaft wie in der DDR wurde der offene und latente Rassismus, der in der Gegenwartsgesellschaft zirkulierte, sogar zunächst als Tabuthema behandelt (vgl. Gomolla 2017, S. 138). Erst ab Ende der 1980er bzw. Anfang der 1990er Jahre wurde Rassismus im wissenschaftlichen Diskurs betrachtet. Dies geschah vor dem Hintergrund von Wahlerfolgen rechter Parteien und dem Anstieg von rassistisch motivierten Gewalttaten (vgl. Gomolla 2017, S. 138). Insbesondere seit den späten 2000er Jahren gewann die Kategorie der institutionellen Diskriminierung, also die Verortung von Diskriminierung im

organisatorischen Handeln von Institutionen, zunehmend rechtlich und politisch an Relevanz (vgl. Gomolla 2017, S. 138). Diese Entwicklung wurde dadurch begünstigt, dass sich der migrations- und integrationspolitische Bereich zunehmend verändert hat. Zudem wurde ein Übergang zu einer aktiven Integrationspolitik anvisiert, was mit der Forderung einer interkulturellen Öffnung der Institutionen einherging (vgl. Gomolla 2017, S. 138). Als Vehikel dabei galt das zum Schutz vor Diskriminierung im Jahre 2006 in Kraft getretene bundesdeutsche Gleichbehandlungsgesetz (vgl. Gomolla 2017, S. 138).

2.7.1. Methodologische Grundannahmen des Begriffs der institutionellen Diskriminierung

Unter dem Begriff der institutionellen Diskriminierung versteht man laut Gomolla „Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung von sozialen Gruppen und ihnen angehörigen Personen auf der Ebene von Organisationen und der in ihnen tätigen Professionen“ (Gomolla 2017, S. 134) als Untersuchungsgegenstand. Die Perspektive der institutionellen Diskriminierung zielt auf die „dauerhafte Benachteiligung sozialer Gruppen, die auf überindividuelle Sachverhalte wie Normen, Regeln und Routinen sowie auf kollektiv verfügbare Begründungen zurückgeführt werden“ (Gomolla 2017, S. 134). Es liegt dabei die Annahme zugrunde, dass Mechanismen institutioneller Diskriminierung „unabhängig von individuellen Vorurteilen oder negativen Absichten operieren“. Darüber hinaus lassen sie sich nicht als Summe diskriminierender Einstellungen oder Handlungen „vorurteilsbehafteter Individuen“ (Gomolla 2017, S. 134) erklären. Vielmehr kann institutionelle Diskriminierung sogar dann im Rahmen von wohlmeinenden Akteurinnen und Akteuren zustande kommen (vgl. Gomolla 2017, S. 134). Die oftmals subtil und indirekt wirkenden Mechanismen werden von den Beteiligten, darunter auch die Betroffenen, in vielen Fällen gar nicht wahrgenommen (vgl. Gomolla 2017, S. 134). Dieser Sachverhalt liegt darin begründet, dass eine Vielzahl von Handlungen und Praktiken, aus denen diese Mechanismen resultieren, als selbstverständlich wahrgenommen werden, die Zuweisung von persönlicher Mitverantwortung für Diskriminierung ist daher eine schwierige Problematik (vgl. Gomolla 2017, S. 134). Ein bedeutsames Charakteristikum der methodologischen Grundannahmen der institutionellen Diskriminierung besteht somit darin, dass für das Entstehen institutioneller Diskriminierung keine Vorurteile oder Diskriminierungsabsichten der Beteiligten vorausgesetzt werden. Das Forschungsinteresse fokussiert sich vielmehr auf die Fragestellung, wie Diskriminierung im regulären Handeln von Organisationen entsteht und welche Merkmale der Organisationen dabei

relevant sind (vgl. Gomolla 2017, S. 143). Dabei wird das Augenmerk auf rechtliche, politische, organisatorische Strukturen, Programme, Normen, Regeln und Routinen gelegt (vgl. Gomolla 2017, S. 143). Auch wird ein Fokus auf kollektives Wissensrepertoire gelegt, welches zur Begründung von Entscheidungen zur Verfügung steht (vgl. Gomolla 2017, S. 143).

Die Begrifflichkeit „institutionell“ verortet die Ursachen von Diskriminierung somit im organisatorischen Handeln in zentralen gesellschaftlichen Institutionen, dazu gehörend der Bildungs- und Ausbildungssektor, betrachtet unter Aspekten der Ungleichheit (vgl. Gomolla 2006, S. 89). Aus soziologischer Sicht erscheinen beispielsweise die Grundrechte als Institution. In der Soziologie bezeichnet dieser Begriff „nicht einfach einen Normenkomplex, sondern einen Komplex faktischer Verhaltenserwartungen, die im Zusammenhang einer sozialen Rolle aktuell werden und nach Luhmann durchweg auf sozialen Konsens rechnen können“ (Luhmann 1974, S. 12-13). Sozialer Konsens ist nach Luhmann als Variable zu verstehen. Um das auszudrücken, wird auch oft von Institutionalisierung von z.B. Handlungen, Erwartungen und Rollen gesprochen (vgl. Luhmann 1974, S. 13). Nach Luhmann sind „Institutionen also zeitlich, sachlich und sozial generalisierte Verhaltenserwartungen und bilden als solche die Struktur sozialer Systeme“ (Luhmann 1974, S. 1). Institutionen sind darüber hinaus z.B. unterschiedliche Einrichtungen, wie z.B. Ämter im öffentlichen Dienst.

Organisationen werden jedoch hinsichtlich des Diskriminierungsgeschehens nicht als isolierte Einrichtungen betrachtet. Vielmehr ist es notwendig, um mit dem Begriff der institutionellen Diskriminierung arbeiten zu können, den Zusammenhang zwischen breiteren sozialen Prozessen und organisatorischen Entscheidungspraktiken aufzudecken, die bewirken, dass bestimmte soziale Gruppen systematisch weniger Belohnungen oder Leistungen bekommen als andere identifizierbare Vergleichsgruppen (vgl. Gomolla 2006, S. 89).

Um die Begriffe Institution und Institutionalisierung greifbar zu machen und theoretisch fassen zu können, inwiefern Organisationen Handlungschancen nicht lediglich begrenzen, sondern bereits die Wahrnehmung von Handlungsoptionen steuern, lässt sich die institutionen- und organisationstheoretische Sichtweise heranziehen, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt wurde (vgl. Gomolla 2017, S. 143). Verschiedene Zweige der neo-institutionalistischen Organisationsforschung betrachten und konzipieren das Verhältnis von Institution und Organisation in zwei Richtungen. Sie beschreiben auf der einen Seite die Umwelt von Institutionen als institutionelle Umwelt, somit sind Organisationen in Werte und kulturelle Wirklichkeitskonstruktionen der Gesellschaft eingefasst (vgl. Gomolla 2017, S. 143). Diese wirken von außen strukturierend und normierend auf das Organisationshandeln ein und prägen somit die organisatorischen Operationen (vgl. Gomolla 2017, S. 143). Illustriert man

dies an einem praxisbezogenen Beispiel, lässt sich der Einfluss von gesellschaftlichem Rassismus exemplarisch benennen (vgl. Gomolla 2017, S. 143). Darüber hinaus hebt die Vorstellung institutionalisierter Organisationsstrukturen auf die aktiven Aneignungsformen in Organisationen im Umgang mit institutionellen Faktoren ab (vgl. Gomolla 2017, S. 143). Somit gerät die Verbindung von Institutionen als Selbstverständlichkeitsformen sozialer Wirklichkeit mit der Routinisierung von Handlungsabläufen in den Fokus (vgl. Gomolla 2017, S. 143). Die Wirksamkeit institutioneller Vorgaben variiert im Zeitverlauf, somit geraten in dieser Perspektive all diejenigen Phänomene der Veränderungsträgheit von Organisationen in den Fokus.

2.7.2. Kritik an der Begrifflichkeit der institutionellen Diskriminierung

Institutioneller Rassismus und institutionelle Diskriminierung als sozialwissenschaftliches Konzept zur theoretischen und empirischen Analyse von Ungleichheiten und Diskriminierung werden insbesondere im anglo-amerikanischen Diskurs seit Jahrzehnten sehr kontrovers diskutiert (vgl. Gomolla 2017, S. 139). Dabei wurde insbesondere die theoretische Schwäche hinsichtlich der Konzeptualisierung einer institutionellen Begriffsebene moniert (vgl. Gomolla 2017, S. 139). Zwei grundlegende Problemstellungen werden in diesem Zusammenhang in der vorliegenden Literatur thematisiert. Es bestehe die Gefahr, dass die Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung auf einzelne institutionelle Sektoren, Organisationen oder isolierte Maßnahmen reduziert wird (vgl. Gomolla 2017, S. 139-140). Diese Fokussierung auf einzelne Sektoren oder Organisationen hätte dann zur Folge, dass die Mechanismen und Ursachen institutioneller Diskriminierung verfehlt werden und es darüber hinaus zu falschen Schlussfolgerungen hinsichtlich geeigneter Gestaltung und Instrumente zur Prävention und Intervention gegen institutionelle Diskriminierung kommt (vgl. Gomolla 2017, S. 140).

Darüber hinaus trägt die konzeptionelle Uneindeutigkeit in Bezug auf die in die Mechanismen der Diskriminierung inkludierten institutionellen Strukturen und Praktiken dazu bei, dass die Unterscheidungen und Handlungsweisen sowie Intentionen verschwimmen (vgl. Gomolla 2017, S. 141). Die Idee eines institutionellen Rassismus, der vom Bewusstsein der Akteurinnen und Akteure losgelöst ist, führt in dem Sinne zu Paradoxien, sodass der Eindruck entstehe, dass die Akteurinnen und Akteure von jeglicher Mitverantwortung für Diskriminierung freigesprochen werden (vgl. Gomolla 2017, S. 141). Die Lokalisierung von Diskriminierung auf der institutionellen Ebene bedeutet nicht, dass pauschal jede Intention ausgeschlossen ist, vielmehr ist institutionelle Diskriminierung in der Praxis nie vollkommen unsichtbar (vgl.

Gomolla 2017, S. 141). Das Potenzial der Begrifflichkeit der institutionellen Diskriminierung liegt daher in dem Erkennen und dem zur Sprache bringen latenter Formen der Benachteiligung und des Ausschlusses sowie dem Hinterfragen von für selbstverständlich genommener Überzeugungen und Werteorientierungen (vgl. Gomolla 2017, S. 141-142). Die Debatte um institutionelle Diskriminierung soll somit als Chance verstanden werden, Probleme aufzudecken, bestehende Institutionen zu hinterfragen und die Suche nach Reformen und Alternativen anzuregen (vgl. Gomolla 2017, S. 142). Insbesondere dieses Potenzial bildet den Kern für diese Forschungsarbeit, da Diskriminierungsmechanismen hinsichtlich der Sinti und Roma aufgedeckt werden sollen, um daraus Handlungsempfehlungen abzuleiten, wie diesen entgegengewirkt werden kann und wie Förderstrategien ausgestaltet werden müssen, um dies zu erreichen. Es ist an dieser Stelle somit insbesondere bedeutsam, die Hintergründe institutioneller Diskriminierung nachvollziehen zu können, um so auch dauerhaft etwas an der Haltung verändern zu können.

2.7.3. Möglichkeiten der Analyse institutioneller Diskriminierung

Darüber hinaus bedarf es auch eines geeigneten Verfahrens, um institutionelle Diskriminierung aufzudecken. Die Untersuchung institutioneller Diskriminierung anvisiert die Identifikation von Effekten der ungleichen Behandlung unterschiedlicher sozialer Gruppen (vgl. Gomolla 2017, S. 144). Die Schwierigkeit liegt darin, dass Mechanismen der insbesondere indirekten institutionellen Diskriminierung sowohl von Professionellen als auch von Betroffenen nur sehr schwer durchschaubar und aufzudecken sind (vgl. Gomolla 2017, S. 144). In unterschiedlichen Forschungsarbeiten werden Daten, die gruppenspezifische Ungleichheiten aufzeigen, unmittelbar als Ausdruck von Diskriminierung interpretiert und ausgewertet (vgl. Gomolla 2017, S. 144). Diese Herangehensweise schließt direkt die Möglichkeit aus, dass Ungleichheiten auch auf Dispositionen und Handlungsweisen der in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen unterdurchschnittlich repräsentierten Individuen sowie Gruppen zurückgeführt werden können (vgl. Gomolla 2017, S. 144). Eine vorschnelle und undifferenzierte Gleichsetzung von Effekten der Ungleichheit mit Diskriminierung versperrt auch den Weg einer Identifikation der institutionellen und individuellen Ursachen für Schieflagen (vgl. Gomolla 2017, S. 144).

Aus diesem Grund ist der Ansatz der Nutzerforschungsperspektive³ in diesem Kontext sehr ertragreich, um institutionelle und individuelle Ursachen für Schieflagen herauszudestillieren.

³ Als feststehender Begriff wurde bei „Nutzerforschung“ auf eine gegenderte Schreibweise verzichtet.

Dabei ist eine Mehrebenenanalyse, wie sie in dieser Forschungsarbeit fokussiert wird, von besonderer Bedeutung, da Nutzerforschung allein nicht ausreicht. Erst durch die differenzierte Analyse hinsichtlich der Nutzerinnen und Nutzer und Fachkräfte ist es realisierbar, eine differenzierte Perspektive einzunehmen.

Um eine Differenzierung und eine wirkliche Identifikation von institutioneller Diskriminierung zu erzielen, hat sich in vielen Studien ein zweistufiges Verfahren bewährt. Es liegt dabei die Annahme zugrunde, dass indirekte institutionelle Diskriminierung meist in den Grauzonen des organisatorischen Handelns zustande kommt und nicht direkt beobachtbar ist (vgl. Gomolla 2017, S. 144). Daher sind geeignete statistische Indikatoren zu entwickeln, die anzeigen, dass bestimmte soziale Gruppen systematisch weniger Belohnung oder Leistungen erfahren als klar identifizierbare Vergleichsgruppen (vgl. Gomolla 2017, S. 144-145). Dazu gehören zum Beispiel Beteiligungsquoten an verschiedenen Schulformen, Übergangsempfehlungen und Abschlüsse oder den Leistungen entsprechende Beurteilungen (vgl. Gomolla 2017, S. 145). Diese Daten geben dann mögliche Hinweise auf Diskriminierung. Im Anschluss daran muss dann jedoch in einem weiteren Arbeitsschritt herausgearbeitet werden, wie diese Unterschiede auf der „Mikro- oder Mesoebene der Organisationen zustande kommen und welche Faktoren in den Organisationen und ihrem politisch-institutionellen und sozialen Umfeld ermöglichen, dass Diskriminierung erst geschehen und aufrecht erhalten werden kann“ (Gomolla 2017, S. 145). Um diese Faktoren aufzudecken, ist es hilfreich, unterschiedliche Ebenen zu involvieren und der Einbezug lokaler, nationaler und internationaler Kontextfaktoren sowie die Erfahrungen der Nutzerinnen und Nutzer sind darüber hinaus unbedingt notwendig (vgl. Gomolla 2017, S. 145).

2.8. Mechanismen der institutionellen Diskriminierung

Die Möglichkeit der Ungleichbehandlung Gleicher sowie die Gleichbehandlung Ungleicher kennzeichnet das Spektrum der Handlungsmöglichkeiten, die mit der Unterscheidung von direkter und indirekter Diskriminierung erfasst werden sollen (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 275). Im Fall der direkten Diskriminierung ermöglichen formelle Erlasse und explizite Regelungen eine gezielte Unterscheidung sowie Ungleichbehandlung. Im Kontext der Schule bedeutet dies in der Regel eine positive Diskriminierung in fördernder Absicht, die auf ihre benachteiligenden Nebenfolgen zu beobachten ist (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 275). Im Falle der indirekten Diskriminierung sind es sowohl formelle als auch informelle Handlungsmuster sowie ungeschriebene Regeln, die besagen, dass alle gleichbehandelt werden

sollen und in den Mitgliedschaftsbedingungen institutionalisiert sind. Diese Form der Gleichbehandlung kann auf bestimmte Gruppen diskriminierende Effekte haben, die ggf. den Bedarf haben, dass Ungleiches auch ungleich behandelt wird (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 275).

Von Mechanismen der institutionellen Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Schule könne dann gesprochen werden, wenn regelmäßig von der Organisation Schule vorgenommene (Selektions-) Entscheidungen, die in ihrer eigenen Logik getroffen werden, sich ungleich auf die Schülerinnen und Schüler auswirken (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 275). Zudem kennzeichnen die Mechanismen institutioneller Diskriminierung, dass darüber hinaus diese selbst hergestellten Differenzierungen sowie Entscheidungen mit Sinn ausgestattet werden und „wenn es sich dabei um das Kollektivmerkmal der nationalen Herkunft/Kultur handelt“ (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 275). An dieser Stelle ist auch noch einmal der Wirkungszusammenhang zwischen institutioneller und individueller Diskriminierung zu benennen. So können beispielsweise Lehrkräfte mit „Diskriminierungspräferenzen diese an Schulen mit entsprechenden Routinen ausleben“ (Diehl u. Fick 2012, S. 12), ohne dabei befürchten zu müssen, Sanktionen zu erfahren.

Mechanismen der Diskriminierung dienen insbesondere dazu, Darstellbarkeit und Plausibilität für getroffene Entscheidungen mit Hilfe von Differenzierungen zu erzeugen, die dann von der Außenwelt als nachvollziehbar und bedeutsam eingeschätzt werden. Dies führe dazu, dass diese Akzeptanz erhalten (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 275). Betrachtet man das theoretische Konzept der institutionellen Diskriminierung, kann zwischen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung unterschieden werden. Insbesondere bei der Betrachtung der Einbettung in gesellschaftliche Machtverhältnisse wird noch einmal explizit deutlich, dass strukturelle und institutionelle Diskriminierung eng miteinander verwoben sind.

2.8.1. Mechanismen direkter institutioneller Diskriminierung

„Die direkte institutionalisierte Diskriminierung bezieht sich auf Handlungen, die im organisatorischen oder lokalen Handlungskontext möglich oder vorgeschrieben sind und negative Wirkung für Mitglieder bestimmter Gruppen haben sollen.“ (Gomolla u. Radtke 2009, S. 49) Eine Besonderheit ist dabei, dass diese Handlungen nicht etwa episodisch oder sporadisch Anwendung finden, sondern regelmäßig erfolgen (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 49). Dabei werden sie auf sogenannte ungeschriebene Gesetze, also informelle organisatorische Praktiken oder auch „hochformalisierte gesetzlich-administrative Regelungen“ (Gomolla u.

Radtko 2009, S. 49) gestützt. Direkte institutionelle Diskriminierung beruht laut vorliegender Literatur demnach auf der Anwendung von ungleichen Normen und Regeln, die zum Nachteil bestimmter Gruppen in Organisationen auf diese angewendet werden (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 11).

Aufgrund des verfassungsrechtlichen Rahmens, hinsichtlich des Grundgesetzes, der allgemeinen Schulpflicht und des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz, scheidet eine institutionell verankerte intendierte bzw. direkte Diskriminierung von ethnischen Minderheiten als Erklärungsansatz für ungleiche Bildungserfolge aus (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 11). Einige Praktiken werden in der Literatur jedoch der direkten Diskriminierung zugeordnet, dazu gehören z.B. die segregative Zuordnung von Kindern mit Migrationshintergrund in sogenannte Vorbereitungsklassen, diese können die vorliegenden Befunde ethnischer Ungleichheit jedoch nicht begründen (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 11). Diese sogenannten Sonderregelungen, die für Kinder mit Migrationshintergrund existieren, werden oftmals als eine positive Diskriminierung interpretiert (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 11). Direkt institutionalisierte Diskriminierung kommt in staatlichen Schulen nur noch in Form der positiven Diskriminierung mit dem Ziel der Kompensation von Nachteilen und Defiziten bzw. zur Wiederherstellung von Chancengerechtigkeit vor (vgl. Gomolla u. Radtko 2007, S. 84). Dennoch wird in der Literatur darauf verwiesen, dass positive Diskriminierung auch eine Form von Diskriminierung entlang national-kultureller Differenz sei und man daher auch Formen des Umgangs mit Kindern mit Migrationshintergrund, die mit fördernder Absicht eingerichtet wurden, hinsichtlich Effekten und unbeabsichtigten Nebenwirkungen in den Blick nehmen sollte (vgl. Gomolla u. Radtko 2007, S. 84). Als Mechanismen direkter Diskriminierung lassen sich also diejenigen formellen sowie informellen organisatorischen Lösungen bezeichnen, die Kinder mit Migrationshintergrund in der Regel mit fördernder Absicht zu Kandidaten für „Sonderbehandlungen“ machen (vgl. Gomolla u. Radtko 2009, S. 278). An dieser Stelle ist ein Bezug zu spezifischen Förderstrategien zu benennen. Diese legen zugrunde, dass es teilweise notwendig ist, einen Schonraum in Form von spezifischen Angeboten zu bieten, um Rahmenbedingungen für die Kinder und Jugendlichen zu schaffen, dass der Übergang in das Regelsystem gelingen kann.

Darüber hinaus spielen jedoch auch informelle Routinen bei der Beschreibung von direkter institutioneller Diskriminierung eine Rolle, denn dazu gehören u.a. die Benachteiligung beim Zugang zu beruflichen Positionen über ein Wegsteuern von Minderheitsgruppen auf dem Wohnungsmarkt oder im öffentlichen Schulsystem in bestimmte Bezirke oder Einrichtungen (vgl. Gomolla 2017, S. 145).

Grundsätzlich sind die Mechanismen direkter Diskriminierung an die bildungspolitisch anvisierte Lösung der separaten Vorbereitungsklassen gekoppelt und lassen sich daran illustrieren (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 278). Die temporäre Zuweisung von Kindern mit Migrationshintergrund in separate Vorbereitungsklassen, die mit vorhandenen sprachlichen Defiziten der Kinder begründet werden, kann mit Aussicht auf Ausgleich der sprachlichen Defizite und einer schnellen Integration in den Regelunterricht begründet werden (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 278). Dieses Phänomen lässt sich unter positiver Diskriminierung zusammenfassen, es wird erst dann problematisch, wenn es in negativer Diskriminierung mündet und diese Vorbereitungsklassen für ganze Kohorten zu Dauereinrichtungen werden und der Übergang in die Regelklasse nicht gelingt (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 278). Dies war in den 1980er Jahren der Fall. Von dieser negativen Form der Diskriminierung durch Ausgrenzung kann dann gesprochen werden, wenn die Nebenwirkung darin besteht, dass es auf diesem Wege dann nicht möglich ist, einen Schulabschluss zu erwerben (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 278).

Grundschulen, die keine Möglichkeit mehr haben, Herausforderungen in Vorbereitungsklassen zu delegieren, suchen laut der vorliegenden Literatur nach neuen Möglichkeiten, die Homogenität ihrer Klassen zu erhöhen (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 278). Es werden Kriterien sowie institutionelle Lösungen gefunden, um die Herausforderungen, die mit der Heterogenität verbunden sind, im Grunde genommen das „Problem“ der Heterogenität zu lösen (vgl. Neuhoff 2008, S. 45). Dies geschieht mit Richtlinien wie der Festlegung des Einschulungsalters, das eine sogenannte Altershomogenität produziert, sodass alle eingeschulten Kinder ungefähr im gleichen Alter sind. Dabei werden die Kinder, die den Leistungsanforderungen aufgrund von u.a. kulturellen und sprachlichen Defiziten noch nicht entsprechen, in Schulkindergärten zurückgestellt, obwohl diese nicht zum Spracherwerb für Kinder mit Migrationshintergrund vorgesehen sind (vgl. Neuhoff 2008, S. 45-46/Gomolla u. Radtke 2009, S. 278). Auch diese Vorgehensweise wird in der Literatur der direkt benachteiligenden Diskriminierung zugeordnet, da es zumindest dazu führt, dass die Kinder eine längere Verweildauer in der Schule haben, was an anderer Stelle weitere Entscheidungsstellen negativ bewerten können (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 278). Gleichzeitig kann man jedoch auch argumentieren, dass die Kinder dadurch mehr Zeit haben zu lernen, um einen guten Abschluss zu erreichen. Auch an dieser Stelle ist auf das Spannungsfeld zwischen spezifischer Förderung und Inklusion einzugehen sowie „Ungleiches ungleich behandeln“. Es erfolgt zwar eine Ungleichbehandlung, aber durch diese kann es dann möglicherweise realisiert werden, spezifisch und zielgerichtet zu fördern, um Defiziten

entgegenzuwirken. Entscheidend ist dabei jedoch, den Übergang in das Regelsystem so auszugestalten, dass dieser gelingen kann und das spezifische Angebot somit nicht zu einer Sackgasse wird.

Die weitere Allokation von Bildungschancen vollzieht sich bei dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. In der Literatur wird beschrieben, dass dieser Übergang einen besonders markanten und bedeutsamen Übergang für das Kind darstelle, da es die weitere schulische Laufbahn bzw. die gesamte Bildungsbiografie des Kindes präge (vgl. Fereidooni 2011, S. 68). Diese bedeutsame Allokation von Bildungschancen findet laut der Literatur bereits nach vier Schuljahren statt, die Lehrerinnen und Lehrer stellen dazu eine Übergangsempfehlung aus, die die Grundlage für die Entscheidung der Schulwahl darstellt (vgl. Fereidooni 2011, S. 68). Auch wenn diese nicht bindend ist, richten sich ca. 95% nach der Empfehlung durch die Lehrerin bzw. den Lehrer (vgl. Fereidooni 2011, S. 68). Ein entscheidender Aspekt ist dabei, dass neben den tatsächlich messbaren Leistungen des Kindes zahlreiche weitere Einflussfaktoren in die Beurteilung einfließen. Dazu gehören u.a. die individuelle Leistungsfähigkeit des Kindes sowie die Bildungsnähe bzw. Bildungsferne des Elternhauses und der Ressourcen des sozialen Umfelds des Kindes (vgl. Neuhoff 2008, S. 48). Dies heißt mit anderen Worten, dass Kinder von Eltern mit höherer Bildungsaspiration eher eine Gymnasialempfehlung erhalten als andere Kinder (vgl. Neuhoff 2008, S. 48-49). Auch müssen Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern überdurchschnittliche Leistungen erbringen, während bei Kindern aus bildungsnahen Familien eine unterdurchschnittliche Testleistung ausreicht, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (vgl. Neuhoff 2008, S. 48). Gomolla und Radtke führen in ihren Darstellungen aus, dass hinsichtlich des Übergangs in die Sekundarstufe eine Aufgabe der Grundschulen u.a. in der Gewährleistung einer Annäherung ihrer Übergangsempfehlungen an das tatsächliche verfügbare Platzangebot in den erreichbaren weiterführenden Schulen bestehe (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 279). Um dies sicherzustellen, werden die Schulleitungen im Rahmen informeller Koordinationstreffen sowie durch das Schulamt unterstützt (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 279). Die Verteilungsentscheidungen müssen auf der Basis einer pädagogischen Begründung gefällt werden. Negativentscheidungen für Kinder mit Migrationshintergrund werden auch hierbei mit den Sprachkenntnissen der Kinder mit Migrationshintergrund begründet, was vor dem Hintergrund fehlender Sprachförderung an den höheren Sekundarschulformen plausibel erscheine (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 279-280).

Als direkte Diskriminierung ist der Literatur zufolge einzuordnen, dass Vorbereitungsklassen für einige Zeit nur an Hauptschulen eingerichtet wurden. Formal dürfen in den

Vorbereitungsklassen an Grundschulen keine Weichen für die weitere Bildungsbiografie des Kindes gestellt werden (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 280). Da jedoch im Untersuchungszeitraum in der Sekundarstufe nur in den Hauptschulen Vorbereitungsklassen installiert wurden und an den höheren Sekundarschulformen, wie z.B. dem Gymnasium keine Sprachförderung für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger angeboten wird, münden auch potenziell leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler auf den Hauptschulen (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 280). Dies geschieht auch, bzw. sogar dann, wenn dort keine Vorbereitungsklassen vorhanden sind (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 280).

Darüber hinaus ist festzustellen, dass Kinder mit Migrationshintergrund in den Elternberatungen und bei den Übergangsempfehlungen vielfach in der Beurteilung heruntergestuft werden. Dies geschieht auch zum großen Teil aufgrund teilweise defizitärer Sprachkenntnisse, mit denen das Gymnasium nur schwer zu schaffen sei (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 280). Diese Beurteilung wird dann oftmals damit gerechtfertigt, dass ja ein späterer Wechsel zu einer höheren Schulform möglich sei (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 280).

Es ist daher festzuhalten, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund insbesondere an den Übergängen des deutschen Bildungssystems mit mehr bzw. anderen Hürden konfrontiert werden als andere Kinder ihres Alters, die keinen Migrationshintergrund aufweisen. Diese Übergangsschwierigkeiten liegen weniger in den unzureichenden Bildungsvoraussetzungen oder fehlendem Interesse, sondern vielmehr in sozialen, sozioökonomischen, ethnischen und sprachlichen Herkunftsmerkmalen (vgl. Neuhoff 2008, S. 58). Das zusammenfassende Kriterium „Migrationshintergrund“ reicht jedoch nicht aus, um Benachteiligungen aufzudecken, vielmehr müssen die Aspekte der Herkunft, u.a. ethnisch, ökonomisch und lingual differenziert und analysiert werden, inwiefern diese zusammenwirken (vgl. Neuhoff 2008, S. 58-59).

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit den indirekten institutionellen Mechanismen, die das Spektrum der direkten Mechanismen erweitern und die insbesondere für die nachfolgende Analyse von Bedeutung sind.

2.8.2. Mechanismen indirekter institutioneller Diskriminierung

Unter indirekter institutioneller Diskriminierung werden die Vorkehrungen, Regelungen und Praktiken verstanden, die ohne Vorurteile bzw. negative Intentionen verankert und umgesetzt werden, dennoch aber Angehörige bestimmter Gruppen überproportional in einer negativen

Form treffen können (vgl. Gomolla 2017, S. 146). Die Diskriminierung erfolgt dann daraus, dass die Chancen, vermeintlich neutrale Normen erfüllen zu können, bei Angehörigen verschiedener sozialer Gruppen grundsätzlich ungleich verteilt sind (vgl. Gomolla 2017, S. 146).

Diese Praktiken erscheinen jedoch von ihrer Intention erst einmal oberflächlich betrachtet angemessen und gerecht bzw. zumindest neutral (vgl. Gomolla 2009, S. 50). Demnach dem Anschein nach neutrale Regelungen nach dem Motto „gleiches Recht für Alle“ auch auf die Zugewanderten bzw. Menschen mit Migrationshintergrund angewandt, die dann jedoch aufgrund anderer Voraussetzungen nicht in der Lage sind, diese zu erfüllen (vgl. Koch u. Dollase 2009, S. 342).

Analysiert man die Institutionalisierung von Diskriminierung, ist das Phänomen der indirekten institutionellen Diskriminierung besonders bedeutsam, denn um die Mechanismen institutioneller Diskriminierung aufzudecken, sei es notwendig, breitere institutionelle Arrangements und gesellschaftliche Diskurse in den Blick zu nehmen (vgl. Gomolla 2017, S. 146).

Wie bereits differenziert wurde, resultieren Mechanismen indirekter Diskriminierung aus der „Anwendung gleicher Regeln auf Kinder mit Migrationshintergrund wie auf ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler“ (Gomolla u. Radtke 2009, S. 281). Bei der Einschulung werden Zurückstellungen in den Schulkindergarten mit dem Zweck des Erwerbs von Deutschkenntnissen zum Teil ausdrücklich abgelehnt, die Kinder werden dann jedoch, laut der vorliegenden Literatur, in den gleichen Schulen auf der Basis anderer Begründungen verstärkt zurückgestellt (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 281).

Von den Wissenschaftlerinnen Feagin und Feagin wird dargestellt, dass vorsätzliche Diskriminierung durch Personen in einem Sektor zu unbeabsichtigter Diskriminierung in einem anderen Sektor führen kann (vgl. Feagin u. Feagin 1986, S. 32). Laut Feagin und Feagin wird indirekte institutionelle Diskriminierung v.a. auf Interaktionseffekte von direkter Diskriminierung in einem institutionellen Sektor mit neutralen Praktiken in einem anderen zurückgeführt (vgl. Gomolla 2017, S. 146). Als Beispiel dafür lassen sich segregierende Vorkehrungen zur Förderung bestimmter Gruppen in der Schuleingangsphase benennen, die dann im weiteren Selektionsprozess in der Grundschule zum Risikofaktor werden, z.B. aufgrund der sogenannten „Überalterung“ der Kinder (vgl. Gomolla 2017, S. 146). Insbesondere fehlende Kindergartenzeiten scheinen bei Kindern mit Migrationshintergrund automatisch dazu zu führen, dass zusätzlicher Förderbedarf bereits vor dem Schuleintritt diagnostiziert wird (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 191). Hinsichtlich des Aspekts der

fehlenden Kindergartenzeiten lässt sich an dieser Stelle bereits Bezug zur Literatur, die im späteren Kapitel dezidiert thematisiert wird, finden. Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen in diesem Kontext auf, dass die Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, besonders häufig keinen Kindergarten besuchen (vgl. Müller et al. 2014, S. 39). Gomolla und Radtke legen in ihren Ausführungen dar, dass die aufgrund des Rückstandes der Kinder verbundene Schulzeitverlängerung insbesondere mit kulturellen Passungsproblemen zwischen den Kindern mit Migrationshintergrund und der deutschen Schule begründet sei (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 282). Über defizitäre Sprachkenntnisse hinaus werden u.a. fehlende praktische Fähigkeiten, eine unzureichende Arbeitshaltung aufgrund von Sozialisationsdefiziten und fehlender Unterstützung durch die Eltern vermutet (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 282). Bildungspolitisch lässt sich auch an dieser Stelle die Voraussetzung der deutschen Sprachkenntnisse insbesondere als Zugangsvoraussetzung für das Gymnasium benennen, obwohl es explizit eine Aufgabe der Schule ist, bildungssprachliche Kompetenzen systematisch zu vermitteln (vgl. Gomolla 2017, S. 146).

Auch wird in der Literatur dargestellt, dass Kinder mit Migrationshintergrund einer dezidierten Untersuchung auf mangelnde Schulfähigkeit unterzogen werden als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Fehlende oder defizitäre Deutschkenntnisse werden dabei als Hinweis auf andere Fähigkeits- und Leistungsdefizite betrachtet und somit „indirekt zu einem Schulunfähigkeitskriterium“ (Gomolla u. Radtke 2009, S. 281). Aufgrund der Darstellbarkeit der Entscheidung sei es notwendig, die Problematik, welche an den Kindern wahrgenommen wird, so zu deuten, dass es „mit den gültigen Vorschriften konform geht“ (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 281). Aus Sprachproblemen werden dann allgemeine Entwicklungsverzögerungen, oder ein fehlender Kindergartenbesuch wird dann als mangelnde Schul- bzw. Gruppenfähigkeit interpretiert (vgl. Gomolla u. Radtke 2009, S. 281). Es gilt zu beachten, dass der Kern indirekter institutioneller Diskriminierung, die Gleichbehandlung von Ungleichen, zur Benachteiligung von Kindern aus bildungsferneren sozialen Schichten führen kann. Dies kann sich dann mit einer Ungleichheit „auf Basis askriptiver Merkmale“ (Diehl u. Fick 2012, S. 12) verbinden.

Die Praxis der Sonderschulzuweisung wird in der Literatur als ein wesentlicher Mechanismus institutioneller Diskriminierung beschrieben. Bei dem Regelschulsystem in Deutschland handelt es sich um ein mehrgliedriges Schulsystem. Neben diesem existieren in Deutschland Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt, die sogenannten Sonder- bzw. Förderschulen (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 13). Diese bieten eine Beschulungsmöglichkeit für diejenigen Kinder, deren Bildungs-, Entwicklungs- sowie Lernmöglichkeiten beeinträchtigt

sind. Kinder, bei denen ein besonderer Förderschwerpunkt festgestellt bzw. diagnostiziert wird, werden in einem sogenannten Sonderschulnahmeverfahren auf eine Schule mit Förderschwerpunkt überwiesen (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 13). Die Überrepräsentanz von Kindern mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen ist schon seit längerer Zeit Grundlage der Diskussion. Die in der Literatur aufgeführte Argumentation legt den wesentlichen Kern der Problematik bereits in der Existenz einer Schule neben der Regelschule. Es wird argumentiert, dass dadurch ein institutioneller Rahmen gegeben ist, der von Lehrkräften bzw. der Schule genutzt werden kann, um betreuungsintensivere Kinder auf eine Förderschule zu überweisen (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 14). Diese Argumentation lässt sich jedoch erneut an die Debatte um „Ungleiches auch ungleich behandeln“ anschließen, dass eine zielgerichtete Betreuung und Förderung nicht unbedingt als Nachteil interpretiert werden muss. Weiterhin werden auch die fehlenden Standards in der sonderpädagogischen Diagnostik thematisiert und problematisiert (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 14).

Außerdem wird in der Literatur der Umgang mit sprachlichen Defiziten als Mechanismus institutioneller Diskriminierung diskutiert. Bei der Debatte geht es insbesondere um die Fragestellung, ob Mehrsprachigkeit Bildungschancen bedingen kann und als sprachliche Ressource und somit zusätzliche Kompetenz vom Bildungssystem zu wenig Aufmerksamkeit erhält (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 14). Darüber hinaus wird die Bedeutung der deutschen Sprache als zentrales Medium der Kommunikation und Instrument des Wissenserwerbs kontrovers diskutiert und ist umstritten (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 14). Zieht man die PISA-Studie aus 2000 heran, kann die Aussage getroffen werden, dass ca. 22% der 15-Jährigen nicht über die erste Lesekompetenzstufe hinauskommen und ca. die Hälfte dieser Schülerinnen und Schüler erreichen noch nicht einmal die erste Stufe. Unter diesen Schülerinnen und Schülern sind viele mit Migrationshintergrund (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 14). Insgesamt zeigen die Gruppenmittelwerte der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, dass diese deutlich unter denen der Einheimischen liegen (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 15). Vor diesem Hintergrund wurde diskutiert, dass der Umgang mit der Unterrichtssprache und mit der Fremdsprachigkeit im deutschen Bildungssystem eine Form der indirekten institutionellen Diskriminierung darstellt, da die Gleichbehandlung von Ungleichen vollzogen wird, indem Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler gleichbehandelt werden, sowohl bei der Benotung als auch bei der Übergangsempfehlung (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 15).

Weiterhin wird die fehlende ethnische Diversität der Lehrkräfte im Rahmen der indirekten institutionellen Diskriminierung benannt. Der Anteil der Lehrpersonen mit Migrationshintergrund in Deutschland ist verhältnismäßig niedrig (vgl. Diehl u. Fick 2012, S.

15). Die Initiativen, die vermehrt eigenethnische Lehrkräfte in Schulen fordern, setzen insbesondere darauf, dass diese den Kindern und Jugendlichen als Vorbild dienen und ihre individuellen Problematiken und Herausforderungen besser nachvollziehen und berücksichtigen können (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 15). Auch ist davon auszugehen, dass bei Lehrpersonen mit einem Migrationshintergrund bzw. gleichem ethnischen Hintergrund wie die Schülerin bzw. der Schüler, die Mechanismen individueller Diskriminierung in Form von Stereotypen, Vorurteilen und Erwartungseffekte weniger ausgeprägt sind (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 15).

Zuletzt wird die „fehlende ethnische Diversität im Lehrmaterial“ im Zusammenhang indirekter institutioneller Diskriminierung aufgegriffen und diskutiert (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 16). Demnach zeigt sich den Kritikern zufolge die schwer konkret zu fassende Idee der sogenannten Normalitätserwartungen recht anschaulich in den Schulbüchern (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 16). In der Literatur wird argumentiert, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Schulbüchern oftmals in die Opferrolle gebracht werden, sowohl wenn Migration explizites Unterrichtsthema ist als auch bei anderen Themen generell (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 16). Diese negative Darstellung kann möglicherweise Folgen für den sozialen Status und die Anerkennung der Kinder haben (vgl. Diehl u. Fick 2012, S. 16). Zu diskutieren wäre demnach auch, ob nur negative Darstellungsbilder in der sogenannten „Opferrolle“ entscheidend sind, oder ein „Nicht-Erwähnen“ bestimmter Gruppen in gleichem Maße relevant ist. Es wurden bereits einige Folgen von Diskriminierungen benannt, der folgende Absatz greift diese noch einmal detaillierter auf.

2.9. Zwischenfazit

In der Literatur wird u.a. beschrieben, dass die Erfahrung von sozialer Diskriminierung, neben Wut, auch zu Angst führen kann. Diese Auswirkungen von Diskriminierung auf stigmatisierte Gruppen sowie das Gefühl des „Fremdseins“ lassen sich dabei auch auf das Bildungssystem transferieren.

Wie das Kapitel aufzeigte, kann Diskriminierung auch einen Einfluss auf die einleitend dargestellten Ungleichheiten im Hinblick auf die Bildungsteilhabe und den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen haben.

Es ist daher unerlässlich, die Folgen von Diskriminierung zu berücksichtigen, da jegliche Formen von Diskriminierung, betrachtet man auch die Befunde zur Angst- und Wutentwicklung, Auswirkungen auf die Partizipation an Bildungsangeboten und

Förderstrategien haben können. Es ist beispielsweise möglich, dass eine Person, die Diskriminierungserfahrungen durch die Mehrheitsgesellschaft erfahren hat, Förderstrategien und Bildungsangebote in einem segregierten Schonraum bevorzugt, über den sie zuerst empowert werden muss, um sich dann zuzutrauen, in der Gesellschaft Anschluss zu finden.

Das Spannungsfeld zwischen universellen sowie spezifischen Förderstrategien zeigt sich insbesondere in diesem Kontext. Grundsätzlich könnte man davon ausgehen, dass Ungleichheiten damit entgegenzuwirken ist, wenn alle Kinder und Jugendlichen gleichbehandelt werden. Die Ausarbeitungen der Diskriminierungsthematik in diesem Kapitel zeigten jedoch auf, dass auch diese Vorgehensweise eine indirekte Diskriminierungsform darstellt, da durch die Gleichbehandlung bestimmte Gruppen dennoch nicht erreicht werden können und man diese dadurch benachteiligt. Unter der Prämisse „Ungleiches ungleich behandeln“ muss somit die Überlegung aufgestellt werden, teilweise auch spezifische Strategien bereitzustellen, um durch diesen gewählten Umweg einen Übergang in das Regelsystem gestalten zu können.

In der Literatur wird eine Vielzahl von Lösungsoptionen diskutiert. Auch erfolgt die Darstellung vielfältiger Gründe, die für eine Reform des Schulsystems sowie eine Verfolgung des Grundgedankens eines integrativen Systems sprechen. Eine spätere formale Trennung der Bildungswege wird in der Literatur als Chance für diejenigen Schülerinnen und Schüler mit ungünstigen schwierigen Eingangsvoraussetzungen diskutiert, den Rückstand zu den Altersgenossen, die von Hause aus direkt mehr kulturelles Kapital mitbringen, zu verringern (vgl. Auernheimer 2006, S. 12). Es lassen sich aus dieser Diskussion eine Vielzahl von Fragen ableiten, u.a. inwiefern es sich für Kinder mit Migrationshintergrund, die eine andere Erstsprache mitbringen und aus einem schulfremden und anderen kulturellen Milieu kommen, es sich als bedeutsam herausstellen kann, erst später eine Entscheidung über die schulische Laufbahn zu treffen (vgl. Auernheimer 2006, S. 12).

Darüber hinaus wird in der Literatur darauf hingewiesen, dass die Trennung nach Schulformen negative Effekte auf das Lernverhalten hat. Veranschaulicht wird am Beispiel der Hauptschulen, dass Hauptschülerinnen und Hauptschüler sich aufgrund des Images der Hauptschule mit negativen Haltungen konfrontiert sehen (vgl. Auernheimer 2006, S. 12). In diesem Zusammenhang ist zu erfragen, inwiefern dies tatsächlich in dem Image der Schule, oder nicht vielmehr in der Haltung und Stigmatisierung von außen begründet ist. Um die schulische Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund und anderen Kulturkreisen tatsächlich zu vermeiden, ist es laut vorliegenden Empfehlungen in der Literatur notwendig, dass die Heterogenität im Bildungssystem Anerkennung findet (vgl. Fereidooni

2011, S. 61). In diesem Kontext sind zum einen die Rahmenbedingungen der Schule als Institution zu benennen und zum anderen der Aspekt der Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern.

Die Ausarbeitungen zu den unterschiedlichen Diskriminierungsmechanismen zeigen auf, wie Muster der Diskriminierung und insbesondere Abweichungen entlang der Normalbiografie hinsichtlich der Lern- und Sprachfähigkeit die Kinder mit Migrationshintergrund, somit auch die Kinder und Jugendlichen mit Sinti- oder Roma-Hintergrund in ihrer gesamten Schullaufbahn beeinflussen (vgl. Gomolla 2010, S. 82). Damit es schulischen Einrichtungen gelingen kann, Kinder und Jugendliche zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Fragestellungen der Differenz, Gleichheit und Diskriminierung zu befähigen und Ungleichheiten nicht nur zu verschärfen, sondern Lebenschancen der Heranwachsenden zu verbessern, sind der vorliegenden Literatur zufolge unterschiedliche Interventionspunkte auf den verschiedenen Ebenen des Schulgeschehens erforderlich (vgl. Gomolla 2010, S. 84).

Es ist für die Schaffung einer Bildungs- und Erziehungskultur, die die Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung anstrebt, laut vorliegender Literatur notwendig, dass die entsprechenden politischen Instanzen eine federführende Rolle übernehmen (vgl. Gomolla 2010, S. 84). Dabei muss dem Sachverhalt Rechnung getragen werden, dass Bildungsungleichheit in keinem politischen Handlungsfeld losgelöst und isoliert betrachtet werden darf, da insbesondere im Hinblick auf Bildungsungleichheit eine Vielzahl von kausalen Zusammenhängen zu beachten ist (vgl. Gomolla 2010, S. 84). Darüber hinaus wird in der Fachliteratur darauf hingewiesen, dass Maßnahmen in antidiskriminierender Absicht relevant sind, die von anderen Reformen und Initiativen, die die schulischen Strukturen beeinflussen, nicht abgekoppelt werden sollten (vgl. Gomolla 2010, S. 84). Es ist daher ein ganzheitlicher Ansatz notwendig, der auch den Übergang in das Regelsystem sicherstellt.

Es wird in der Literatur vorgeschlagen, Themen der sozialen Heterogenität und Gleichheitszielen in laufende Reformvorhaben zu verankern (vgl. Gomolla 2010, S. 84). Im Folgenden werden verschiedene Konzepte für Förderstrategien vorgestellt, die sich der Thematik der Förderung und Bildungsteilhabe im Spannungsfeld zwischen Segregation und Inklusion auf unterschiedliche Weise nähern.

3. Universelle und spezifische Förderstrategien: Begriffe und Konzepte

Im Folgenden wird die Integrations- und Inklusionsdebatte hinsichtlich ihrer Entwicklung im Kontext der universellen und spezifischen Förderstrategien dargestellt. Grundlegend sind dabei

die Überlegungen von Hartmut Esser, aufbauend auf Niklas Luhmann, der sich mit dem Themenkomplex Integration, multikultureller Gesellschaft und ethnischer Schichtung auseinandergesetzt hat.

Das Bildungssystem sowie die Perspektive, mit dem man es betrachtet, zeichnet sich durch elementare Entwicklungen der letzten Jahre aus. Die Perspektiven auf die Gelingensbedingungen von positiven Bildungskarrieren der Kinder und Jugendlichen haben sich gewandelt und eine Differenzierung der Begrifflichkeiten Integration und Inklusion lassen sich herausarbeiten. Im Jahr 2010 publizierte das Gesellschafter-Projekt der Aktion Mensch auf der Titelseite ihrer Zeitung „2010 – das Jahr der Inklusion“ (vgl. Robeck 2012, S. 1). Der Begriff „Inklusion“ war vorher weitestgehend unbekannt, prägt jedoch von nun an mehr und mehr die Gesellschaft, denn diese neuen Grundzüge des Inklusionskonzeptes stehen im Vergleich zu den vorherigen pädagogischen Konzepten (vgl. Robeck 2012, S. 1).

3.1. Inklusion, Integration und ethnische Schichtung

Der Soziologe Niklas Luhmann versteht unter Inklusion den Sachverhalt, dass Akteurinnen und Akteure bestimmte Plätze in einer Gesellschaft einnehmen, die es in der Gesellschaft als mehr oder weniger offene Positionen gibt (vgl. Esser 1999, S. 9). Der systemtheoretische Begriff der Inklusion lässt sich demnach als eine Art Platzierung von Akteurinnen und Akteuren in sozialen Systemen beschreiben (vgl. Esser 1999, S. 9). Im Rahmen der soziologischen Ungleichheitsforschung wird dieser Sachverhalt als Statuseinnahme bezeichnet, z.B. wenn es um die Einnahme von Plätzen, z.B. im Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt geht, die mit den entsprechenden Folgen hinsichtlich der eigenen gesellschaftlichen Lage verbunden sind (vgl. Esser 1999, S. 9). Mit dem Aspekt der gesellschaftlichen Lage sind dann z.B. das Einkommen oder die soziale Stellung gemeint, die z.B. mit bestimmten beruflichen Positionen erworben werden können und dementsprechend positive Auswirkungen auf die gesellschaftliche Lage haben (vgl. Esser 1999, S. 9).

Hartmut Esser legt zugrunde, dass bei Wanderungen Personen unterschiedlichen kulturellen Hintergrundes aufeinandertreffen. Dabei sind nach Esser zwei Fragestellungen zentral: die Frage der individuellen Eingliederung und die Frage, inwieweit sich kulturell unterschiedliche Gruppen zu einem System stabiler Beziehungen verbinden (vgl. Esser 1980, S. 117). Hierbei stellt er heraus, dass die individuelle Perspektive ein makrosoziologisches Thema berührt. Besonders bedeutsam wird es dann, wenn Wanderungen größerer Gruppen gemeinsamer ethnischer Herkunft und Identifikation vorliegen (vgl. Esser 1980, S. 117). An dieser Stelle

wird es dann deshalb relevant, da wegen der relativ hohen Anzahl von Einwanderinnen und Einwanderern und der unterschiedlichen kulturellen Eigenschaften Auswirkungen auf das Aufnahmesystem unvermeidlich sind (vgl. Esser 1980, S. 117). Laut Esser wirken sich die Zunahme der Gruppengröße und der kulturellen Unterschiedlichkeiten auf die individuelle Eingliederung aus, da sie die Bereitschaft zu innerethnischen Kontakten erhöhen und die Bereitschaft zu interethnischen Kontakten senken (vgl. Esser 1980, S. 117). Mit anderen Worten besteht die Gefahr, dass Gruppen unter sich bleiben.

Im Folgenden werden die verschiedenen Dimensionen des Inklusionsbegriffs aufgenommen, die insbesondere hinsichtlich der Abgrenzung des analytischen von dem normativen Inklusionsbegriff relevant werden. Bei Betrachtung der theoretischen Grundlagen der Inklusionsforschung lassen sich drei Dimensionen des Inklusionsbegriffs identifizieren.

Aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive müssen unter dem Einsatz einer geeigneten Typologie konkrete Erscheinungsformen sozialer Inklusion in verschiedenen Kontexten und Situationen sachgerecht bestimmt und darüber hinaus strukturiert analysiert werden können (vgl. Behrendt 2017, S. 58). Dabei handelt es sich um die analytische Dimension. Aus der sozialetischen Perspektive müssen normative Standards ausgewiesen und begründet werden, die gute bzw. schlechte Inklusion voneinander differenzieren (vgl. Behrendt 2017, S. 58). Diese Definition bezieht sich auf die normative Dimension. Aus der sozialpolitischen Perspektive muss zuletzt unter dem Rückgriff auf exemplarische Inklusionsstrategien aufgezeigt werden, dass sich die gesellschaftliche Verwirklichung einzelner Inklusionsziele durch konkrete und gezielte Maßnahmen ausgestalten lässt (vgl. Behrendt 2017, S. 58). Dabei handelt es sich um eine dritte, nämlich die politische Dimension.

Esser greift den von der soziologischen Systemtheorie eingeführten analytischen Begriff der Inklusion auf. Unter Inklusion wird in der soziologischen Systemtheorie die „soziale Berücksichtigung von Menschen in gesellschaftlichen Bezügen, insbesondere aber durch die Funktionssysteme einer Gesellschaft verstanden“ (Esser 1999, S. 5). Die Exklusion bedeutet demnach in diesem Zusammenhang die Nichtberücksichtigung oder sogar den Ausschluss daraus. In diesem Kontext benennt Esser die Parallelen zu dem von der Migrationssoziologie genutzten Begriff der Integration von Migranten und ethnischen Minderheiten (vgl. Esser 1999, S. 5). In diesem Kontext existieren schon seit langem die damit verbundenen Fragen nach den jeweiligen Ursachen und Prozessen der Entstehung spezieller Formen der sozialen Ungleichheit, insbesondere die „der sogenannten ethnischen Schichtung, bei der die Migranten und ethnischen Minderheiten tendenziell systematisch die unteren gesellschaftlichen Positionen einnehmen“ (Esser 1999, S. 5).

Für den Prozess der Inklusion heißt das, dass Akteurinnen und Akteure und soziale Systeme in eine Beziehung gebracht werden (vgl. Esser 1999, S. 9). Dementsprechend lassen sich die Begrifflichkeiten der sozialen Differenzierung und der sozialen Ungleichheit trennen. Während die soziale Differenzierung die Unterschiedlichkeiten von Gesellschaften hinsichtlich ihrer sozialen Systeme beschreibt, umfasst die soziale Ungleichheit dagegen Unterschiede zwischen den Akteurinnen und Akteuren, die eine Gesellschaft umschließt (vgl. Esser 1999, S. 10). Bezugspunkt der sozialen Ungleichheit ist somit die Bevölkerung der Gesellschaft, dabei sind die Grundlage von Mustern der sozialen Ungleichheit gesellschaftliche Lagen der Akteure, sowohl z.B. Unterschiede in Rechten, Einkommen und Berufspositionen, als auch bezüglich Hautfarbe und ethnischer Zugehörigkeit (vgl. Esser 1999, S. 10). Letzteres ist insbesondere im Hinblick auf die vorliegende Arbeit von Bedeutung, die sich mit der Minderheit der Zielgruppe der Sinti und Roma beschäftigt, die sich im Rahmen der ethnischen Zugehörigkeit greifen lassen.

Die soziale Ungleichheit und die soziale Differenzierung stehen unmittelbar zueinander in Beziehung, da Akteurinnen und Akteure bestimmte Positionen in den sozialen Gesellschaften besetzen bzw. auch nicht besetzen und damit bestimmte Eigenschaften erwerben oder auch nicht erwerben, die ihre individuelle „gesellschaftliche Lage und somit das Muster der sozialen Ungleichheit in der betreffenden Gesellschaft“ (Esser 1999, S. 11) bestimmt. Ethnische Schichtungen lassen sich als Kombination von sozialer Differenzierung und sozialer Ungleichheit identifizieren und entstehen als spezielle Muster der so verstandenen Inklusion (vgl. Esser 1999, S. 12). Im Allgemeinen wird mit ethnischer Schichtung das Vorliegen „systematischer vertikaler sozialer Ungleichheiten zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen gegenüber deren Gleichheit in sozialstruktureller Hinsicht bezeichnet, insbesondere in der Verfügung über besonders interessante Ressourcen und Markt- bzw. Organisationsmacht, etwa nach der durchschnittlichen Bildung, den ausgeübten Berufen etc.“ (Esser 2001, S. 33) „Unter Integration wird allgemein der Zusammenhang von Teilen in einem systematischen Ganzen verstanden.“ (Esser 2001, S. 72) Die Grundlage jeder Integration ist dabei die wechselseitige Abhängigkeit der Teile (vgl. Esser 2001, S. 73). Dabei sind zwei verschiedene Arten von Integration zu differenzieren, die Systemintegration und die Sozialintegration (vgl. Esser 2001, S. 73). Während die Systemintegration den Zusammenhalt eines sozialen Systems, wie eine Gesellschaft, als Ganzes bezeichnet, bezieht sich die Sozialintegration auf die individuellen Akteurinnen und Akteure und deren Einbezug in ein bestehendes soziales System (vgl. Esser 2001, S. 73).

Dabei ist die Systemintegration über drei Mechanismen realisierbar, über materielle Interdependenzen der Akteurinnen und Akteure auf Märkten, über die vertikale Organisation im Rahmen steuernder Institutionen und über bestimmte Orientierungen der Akteurinnen und Akteure z.B. hinsichtlich ihrer Loyalität gegenüber der Gesellschaft (vgl. Esser 2001, S. 73). In diesem Zusammenhang sind die steuernden Institutionen als ein Mechanismus für die gelingende Systemintegration sowie Sozialintegration herauszustellen, da sie eine Integration ermöglichen oder auch verhindern können. Dieser Aspekt ist insbesondere im Kontext der institutionellen Diskriminierung zu sehen, sodass noch einmal explizit die Bedeutung der Rolle der Institutionen in den Blick genommen wird.

Hinsichtlich der Sozialintegration lassen sich vier Dimensionen unterscheiden. Die Kulturation als der Spracherwerb sowie der allgemeine Erwerb von Wissen und Fertigkeiten, die Platzierung als die Übernahme von Positionen, die analytische Dimension des Inklusionsbegriffs und die Verleihung von Rechten sowie die Interaktion als Aufnahme sozialer Beziehungen im alltäglichen Bereich sowie die Identifikation als die emotionale Zuwendung an das betreffende soziale System (vgl. Esser 2001, S. 73). Bedeutsam ist dabei, dass alle vier Dimensionen eng miteinander verwoben sind, denn eine Platzierung wird erst dann z.B. möglich, wenn eine gewisse Kulturation bereits Voraussetzung ist (vgl. Esser 2001, S. 73).

Bei der Beschreibung der beiden möglichen Bezüge der Sozialintegration durch das Aufnahmeland und die hergebrachte ethnische Umgebung lassen sich vier Fälle voneinander differenzieren. „Die Mehrfachintegration in beide Kontexte gleichzeitig, die Marginalität als das Fehlen jeder Sozialintegration, die Assimilation als die Sozialintegration in das Aufnahmeland und die Segmentation als die Sozialintegration in die Herkunftsgesellschaft.“ (Esser 2001, S. 73) Bei der Herstellung von Rückbezügen zum Thema dieser Forschungsarbeit hinsichtlich der Förderstrategien für eine gute Integration der Bildung ist es zwingend erforderlich, diese vier Dimensionen der Sozialintegration im Kontext der Förderstrategien zu diskutieren. Normativ wird dabei von der Mehrfachintegration als Ziel ausgegangen: Förderstrategien sollten dabei den Anspruch haben, Marginalität und Segmentation zu vermeiden. Es sollte vielmehr angestrebt werden, die Menschen in unser Bildungssystem zu integrieren, ohne dass sie ihre eigene Kultur aufgeben müssen. Die Fragestellung dieser Arbeit dabei ist vielmehr, wie dies gelingen kann, durch universelle Maßnahmen oder durch einen geschaffenen Schonraum durch spezifische Angebote, die eine Brücke zum Regelsystem schaffen. Es ist in diesem Kontext ebenfalls zu argumentieren, dass eine rein universell angelegte Förderstrategie die Gefahr birgt, in Richtung Assimilation oder sogar überhaupt nicht zu wirken, während eine spezifische Strategie, die an die Bedingungen der

Herkunftsgesellschaft anknüpft, auf Mehrfachintegration zielt. Es ist dabei jedoch sicherzustellen, dass diese spezifische Strategie nicht zu einer Segmentation führt und die Mehrfachintegration im Fokus steht.

Im Zusammenhang mit der Zielgruppe der Sinti und Roma müssen an dieser Stelle zwingend die besonderen Herausforderungen dargestellt werden, da die Zielgruppe sich oftmals keiner Gesellschaft, weder der des Aufnahmelandes noch der des Herkunftslandes zugehörig fühlt. Grund dafür sind in vielen Fällen über Generationen anhaltende Diskriminierungserfahrungen sowie Verfolgung. Das Vertrauen in die Mehrheitsgesellschaft ist daher gering. Diese Rahmenbedingungen haben demzufolge auch einen Einfluss auf die gelingende Sozialintegration der Menschen. Oftmals mündet diese Situation der Menschen in Marginalität. Die (assimilative) Sozialintegration in das jeweilige Aufnahmeland sei laut Esser an individuelle und kontextuelle Bedingungen gekoppelt. Förderlich seien dabei gute Ausgangsvoraussetzungen auf den Arbeits- und Wohnungsmärkten, eine relativ geringe kulturelle Distanz sowie die Abwesenheit sozialer Distanzen (vgl. Esser 2001, S. 74). Hinsichtlich der individuellen Merkmale sind insbesondere eine gute mitgebrachte Bildung und interethnische Beziehungen für die Integration förderlich (vgl. Esser 2001, S. 74). Auch diese Aspekte sind für die Zielgruppe der Sinti und Roma oftmals herausfordernd, da, wie die Studie von Strauß aus 2011 aufzeigt, diese Gruppe im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft noch immer große Bildungsrückstände hat, die aufgrund Diskriminierung und Verfolgung über Generationen entstanden sind und noch heute Bestand haben. Es ist daher von besonderer Bedeutung, die Menschen einzubinden und ihnen interethnische Beziehungen im Rahmen eines guten Kontaktes auf Augenhöhe zu bieten. Der Schlüssel zur Bildung und zur Sozialintegration ist der Spracherwerb und die daran anschließende strukturelle Assimilation in das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt. Der Spracherwerb ist dabei insbesondere abhängig von Alltagskontakten (vgl. Esser 2001, S. 74). Insbesondere bei den Kindern und Jugendlichen ist es daher elementar, so früh wie möglich anzusetzen und diese in das Bildungssystem einzugliedern. Bei den Folgegenerationen sei laut Esser „der Prozess der Sozialintegration in das Aufnahmeland insbesondere vom möglichst frühzeitigen Kontakt mit der Aufnahmegesellschaft abhängig“ (Esser 2001, S. 74). Dabei behindere ein spätes Einreisealter der Kinder „den Prozess der Sozialintegration nachhaltig“ (Esser 2001, S. 74).

Diese Überlegungen von Esser, die sich in erster Linie an Wanderungsbewegungen und Migrationsprozessen orientieren, sollen im Weiteren nun durch die aktuelle Inklusionsdebatte ergänzt werden und die Begrifflichkeiten Exklusion und Segregation in Abgrenzung zu

spezifischen Förderstrategien thematisieren. Dies soll einen Beitrag leisten, sich der Fragestellung im Hinblick auf spezifische und universelle Förderstrategien näher zu können.

3.1.1. Exklusion und Segregation in Abgrenzung zu spezifischen Förderstrategien

Exklusion ist der Gegenspieler der Inklusion, im pädagogischen Bereich spricht man jedoch eher von Segregation anstatt von Exklusion. Sofern es sich aber um den Diskurs über Gesellschaftskritik handelt, werden die Begriffe Inklusion und Exklusion verwendet (vgl. Robeck 2012, S. 3). Da der pädagogische Bereich jedoch eng mit dem gesellschaftlichen Aspekt verwoben ist, ist es an dieser Stelle sinnvoll, auf beide Terminologien einzugehen (vgl. Robeck 2012, S. 3).

Exklusion kann als Ausschließung verstanden werden, für die Sozialberichterstattung der EU im Jahr 2004 wurde der Begriff von der Europäischen Kommission so definiert, dass es sich bei der Exklusion um einen Prozess handelt, „durch den bestimmte Personen an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden und durch ihre Armut bzw. aufgrund ihrer unzureichenden Grundfertigkeiten oder fehlender Angebote für lebenslanges Lernen aber infolge von Diskriminierung an der vollwertigen Teilhabe gehindert werden“ (vgl. Robeck 2012, S. 3-4). Innerhalb der Pädagogik definiert man Exklusion am Beispiel behinderter Kinder, die von jeglichem Schulbesuch ausgeschlossen sind, also u.a. die Situation in deutschen Ländern im 18. Jahrhundert (vgl. Robeck 2012, S. 4).

Segregation bezieht sich hingegen stärker auf die Absonderung oder Trennung „im soziologischen Kontext, speziell auf die Verteilung über den Raum bezogen“ (Robeck 2012, S. 4). Das Merkmal von Segregation wird als die „freiwillige oder erzwungene gesellschaftliche, oft auch räumliche Absonderung eines Personenkreises mit gleichen Merkmalen von der Gesellschaft beschrieben“ (Robeck 2012, S. 4). Segregation kann als ein „Ereignis sozialer Ungleichheit“, also „ungleicher Chancen und Präferenzen einzelner Bevölkerungsgruppen verstanden werden“. (Robeck 2012, S. 4). Dabei kann Segregation sowohl „als statistisches Merkmal, als auch als Prozessbeschreibung verwendet werden“ (Robeck 2012, S. 4). Das Merkmal skizziert dabei „eine auf den Raum bezogene ungleichmäßige Verteilung von Bevölkerungsgruppen“ (Robeck 2012, S. 4), die aufgrund eines einzelnen Merkmals oder auch mehrerer segregierender Merkmale entstanden ist. Der Segregationsprozess hingegen beschreibt „den Vorgang und die verschiedenen Stadien der Entmischung von Bevölkerungsgruppen“ (Robeck 2012, S. 4) sowie das Entstehen von nahezu homogenen

Nachbarschaften. Die Auffassungen, die mit den Terminologien verbunden sind, sind daher sehr unterschiedlich.

Eine weitere Begrifflichkeit, die in diesem Kontext Beachtung finden muss, ist die Separation. Als Beispiel für den Begriff der Separation lassen sich u.a. Sonderschulen benennen. Behinderte Kinder besuchen somit eigene Bildungseinrichtungen, die jedoch von den allgemeinen Schulen separiert sind (vgl. Robeck 2012, S. 5). Die Betroffenen werden dann nicht mehr aus dem Schulwesen ausgeschlossen, also exkludiert, sondern im Schulwesen separiert (vgl. Robeck 2012, S. 5). Im Kontext der Migration sind dabei auch die Vorbereitungsklassen zu benennen. Diese dienen dazu, die deutsche Sprache in vorerst separierender Form zu vermitteln. Wie im Theoriekapitel beschrieben, werden Vorbereitungsklassen in der Literatur als direkter institutioneller Diskriminierungsmechanismus beschrieben, da diese einige Zeit nur an den Hauptschulen eingerichtet wurden. Gleichzeitig lassen sie sich im Kontext der Fragestellung nach universellen und spezifischen Förderstrategien als Instrument spezifischer Förderung identifizieren, da sie darauf abzielen, gezielte Unterstützung zu bieten, um den Übergang in das Regelsystem zu gestalten. Diese spezifische Förderung in Form von vorläufiger Separation muss daher von Exklusion und Segregation abgegrenzt werden.

3.1.2. Integration und Inklusion im Rahmen universeller Förderstrategien

Integration bedeutet, wörtlich übersetzt, ergänzen oder wiederherstellen. Das Adjektiv „integer“, welches ebenfalls in dem Wort Integration inbegriffen ist, bedeutet vollständig bzw. einheitlich, daher wird der Begriff als „Wiederherstellung des Ganzen“ formuliert (vgl. Robeck 2012, S. 6). Somit ist von Einfügung bzw. Eingliederung in ein Ganzes bzw. Anpassung oder Angleichung daran, die Rede, wenn man den Begriff Integration gebraucht (vgl. Robeck 2012, S. 6). Versteht man Integration im sozialpädagogischen Kontext, bedeutet es, die soziale Integration einer Minderheit oder Randgruppe in eine bestehende Gesellschaft, die Mehrheitsgesellschaft (vgl. Robeck 2012, S. 6). Um sich bestmöglich an die Mehrheitsgesellschaft anzugleichen, so wird in der Literatur beschrieben, müssen die Verhaltensmuster abgelegt werden, die von der Norm abweichen bzw. dieser nicht entsprechen (vgl. Robeck 2012, S. 6). Die Terminologie findet sich mehr und mehr in der Migrationsdebatte wieder, wenn es darum geht, dass Menschen, die zu uns nach Deutschland immigrieren, sich unseren Werten und gesellschaftlichen Normen anpassen (vgl. Robeck 2012, S. 6). Joller-Graf et al. greifen dieses Spannungsfeld zwischen Assimilation und Integration im Kontext der

Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen auf. Sie benennen, dass Assimilation häufig mit Integration gleichgesetzt wird. Dabei ginge es bei der Assimilation um eine Anpassung an das Regelsystem, ohne dass dieses die eigenen Strukturen auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abstimmt oder verändert (vgl. Joller-Graf et al. 2011, S. 15). Es ist im Kontext der Thematik dieser Arbeit hinsichtlich der Begrifflichkeiten Assimilation und Mehrfachintegration zu diskutieren, wie viel Assimilation an die Aufnahmegesellschaft tatsächlich erforderlich ist und in welchem Maße man die eigene Kultur beibehalten und eine Mehrfachintegration in beide Systeme dennoch gelingen kann.

Zeitgemäßere Vorstellungen der sozialen Integration nehmen den Aspekt des offenen wechselseitigen und gegenseitigen Austausches und Lernprozesses zwischen Mehrheitsgesellschaft und Minderheit in die Definition mit auf und legen zugrunde, dass in diesem Austausch auch abweichendes Verhalten Toleranz findet (vgl. Robeck 2012, S. 7). Am Beispiel der Kinder mit Behinderungen kann dieser Sachverhalt dann so dargestellt werden, dass diese Kinder Regelschulen besuchen können und eben nicht separat beschult werden, sofern sie sozialpädagogische Unterstützung erhalten (vgl. Robeck 2012, S. 7). Doch diese Gedanken wurden in der weiteren Entwicklung noch weiter ausgebaut und führten schließlich zum inklusiven Grundverständnis.

Die Abgrenzungsversuche der Begriffe Integration und Inklusion bestehen nicht nur im Deutschen, sondern mit dem Begriffspaar „inclusion“ und „full inclusion“ auch im Englischen (vgl. Grosche 2015, S. 22). Der Begriff der „inkluisiven“ Bildung, der im Zusammenhang zu dieser Arbeit eine bedeutsame Rolle spielt, ist beispielsweise in den Ländern Kanada und Großbritannien bereits seit den 1960er Jahren Alltagsdenken, in Deutschland spricht man jedoch nach wie vor oft von Integration (vgl. Cudak 2017, S. 120). Wird von „inkluisiver Bildung“ gesprochen, ist die Bedeutung des Begriffs keinesfalls trennscharf zu benennen, vielmehr muss es immer wieder darum gehen, das Label des Inklusionsbegriffs zu überprüfen (vgl. Cudak 2017, S. 124). Dabei ist jedoch nicht immer nur die zugrunde liegende Auffassung von Inklusion zu thematisieren, sondern auch die jeweiligen Strukturen der nationalen Bildungssysteme, die einen Einfluss auf die konkrete Umsetzung inklusiver Bildung haben können, der nicht zu vernachlässigen ist (vgl. Cudak 2017, S. 124).

Betrachtet man die Begriffe im zeitlichen Verlauf, ist festzustellen, dass der Begriff Inklusion jünger und der Begriff Integration älter ist (vgl. Grosche 2015, S. 22). In der politisch sehr bedeutsamen englischsprachigen Erklärung von Salamanca, UNESCO 1994, in der es um die gemeinsame Unterrichtung von Lernenden mit und ohne Förderbedarf ging, wurde der Begriff „inclusion“ verwendet, in der deutschen Übersetzung hingegen, wurde der Begriff mit

„Integration“ übersetzt (vgl. Grosche 2015, S. 22-23). Auch in der aktuellen englischsprachigen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wird der Begriff „inclusion“ verwendet, in den Übersetzungen ist jedoch weiterhin festzustellen, dass, obwohl der Begriff Inklusion mittlerweile in Deutschland eingeführt ist und in der deutschen Sprache existiert, „inclusion“ weiterhin mit „Integration“ übersetzt wird (vgl. Grosche 2015, S. 23). Diese Übersetzungsvariante des normativen Inklusionsbegriffs suggeriert eine Gleichsetzung der Begrifflichkeiten, was jedoch von Vertreterinnen und Vertretern der Inklusionsbewegung in hohem Maße kritisiert wird (vgl. Grosche 2015, S. 23). Dennoch wurde der Begriff der Integration in den meisten Ländern der EU und darüber hinaus auch in vielen Ländern weltweit durch den Inklusionsbegriff abgelöst (vgl. Cudak 2017, S. 120). Es ist nicht zu leugnen, dass beide Konzepte, die Integration und die Inklusion, ineinandergreifen, sowohl in der theoretischen Diskussion als auch in der praktischen Handhabung (vgl. Cudak 2017, S. 119). Im Folgenden wird der normative Inklusionsbegriff daher näher thematisiert, um die Unterschiede zum Integrationsbegriff erkennbar zu machen, denn Inklusion gehört mittlerweile zu den charakteristischen Selbstbeschreibungen moderner Gesellschaften und Teilsysteme (vgl. Cudak 2017, S. 120).

Inklusion bedeutet in seiner Übersetzung einschließen oder einfügen sowie hemmen und zurückhalten. Beide Übersetzungen wirken erst einmal sehr widersprüchlich zueinander, was zum Teil bereits auf eine Problematik des Inklusionskonzeptes hinweisen könnte (vgl. Zickgraf u. Lenser 2013, S. 93). Auf der einen Seite geht es darum, jemanden in eine Gemeinschaft einzufügen, dies bedeutet u.a. Anerkennung, Schutz und Sicherheit, doch gleichzeitig spürt man den Druck der Anpassung an eine Norm (vgl. Zickgraf u. Lenser 2013, S. 93). Verwendet man die Übersetzung des Einschließens, welches sich ebenfalls in der deutschen Literatur wiederfindet, ist Inklusion gleichzeitig ein Ausschluss (vgl. Zickgraf u. Lenser 2013, S. 93). Im normativen Sprachgebrauch wird Inklusion jedoch oftmals als eine Art Einbindung und gleichsam als Gegenteil von Ausgrenzung verwendet (vgl. Cudak 2017, S. 119).

Bislang gibt es keine trennscharfe und eindeutige Definition des Inklusionsbegriffs. Einige Autoren fokussieren im Hinblick auf den Inklusionsbegriff eher Einstellungen und Haltungen, andere jedoch die Andersartigkeit von Menschen und betonen die Notwendigkeit von gesamtgesellschaftlichen Veränderungserfordernissen (vgl. Grosche 2015, S. 20). Diesen Ausführungen nach lässt sich Inklusion als multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt interpretieren (vgl. Grosche 2015, S. 20).

Darüber hinaus gibt es weitere Definitionsansätze, die Inklusion als Prozess der zunehmenden Teilhabe von allen Lernenden und die Reduzierung von Exklusion im Hinblick auf Unterricht,

Kultur und Gesellschaft verstehen (vgl. Grosche 2015, S. 20). Darüber hinaus bezeichne Inklusion bezeichne die Anwesenheit, die Teilhabe sowie Leistung aller Lernenden, die derzeit ausgegrenzt bzw. von Ausgrenzung bedroht sind (vgl. Grosche 2015, S. 21). Vielfalt soll willkommen heißen werden und Inklusion soll im besten Fall alle Dimensionen von Heterogenität in den Blick nehmen (vgl. Grosche 2015, S. 21). Laut der zugrunde liegenden Literatur bezeichnet das Konzept der „Inklusiven Pädagogik“ Theorien zur Bildung, Erziehung sowie Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, für die Partizipation von marginalisierten Menschen und Randgruppen in allen Lebensbereichen plädieren, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzerinnen und Nutzer gerecht zu werden (vgl. Grosche 2015, S. 21). Es muss zugrunde gelegt werden, dass jedes Kind individuelle Stärken besitzt, die man angemessen berücksichtigen muss, damit sich die Kinder entfalten und zu autonomen Menschen entwickeln können (vgl. Grosche 2015, S. 22).

Der Begriff Inklusion steht zudem selten allein und losgelöst, meistens steht er in engem Zusammenhang mit den Terminologien Diversität, Heterogenität und Vielfalt nahezu in einem synonymen Kontext. Diese Begrifflichkeiten stehen konträr zu dem traditionellen, homogenen Schulsystem (vgl. Robeck 2012, S. 8). Heterogenität geht jedoch von einem Verständnis von Bildung und Lernen aus, welches sich nicht mehr an dem Mittelmaß orientiert. Vielmehr geht es nun darum, eine Homogenisierung der Klassen, Jahrgänge und Kurse zu vermeiden und Individualisierung des Einzelnen voranzustellen (vgl. Robeck 2012, S. 8-9). Dadurch kann es erst gelingen, dass sich jedes Individuum mit den eigenen, jeweils unterschiedlichen sozialen Bedingungen zu anderen Menschen in Beziehung setzen kann. Somit hat diese neue Herangehensweise der Heterogenität Auswirkungen auf die Bildungsprozesse und zugleich auch auf den Unterricht (vgl. Robeck 2012, S. 9).

Im Zuge der Diskussion um die UN-Konvention „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ hat ein stärker normativ geprägter Begriff von Inklusion Verbreitung gefunden. Dieses Übereinkommen der Vereinten Nationen wurde im Dezember 2006 verabschiedet. (vgl. Degener et al. 2016, S. 1).

Hinter diesem Begriff Inklusion steht ein konkretes Menschenbild. Dieses Menschenbild würdigt die Unterschiedlichkeit der Menschen, also trägt dem bereits genannten Begriff der Heterogenität Rechnung (vgl. Zickgraf u. Lenser 2013, S. 94). Dieser normative Inklusionsbegriff lässt sich von dem eingehend betrachteten analytischen Inklusionsbegriff dahingehend unterscheiden, dass das Individuum bei der normativen Betrachtungsweise im Fokus steht und sich nicht wie die analytische Dimension aus systemtheoretischer, analytischer Sicht auf das System richtet.

Insbesondere das Menschsein zeichnet sich erst dadurch aus, dass es durch Verschiedenheit geprägt ist und sich eben nicht in bestimmte Verhaltensmuster drängen lässt. Insbesondere diese Zuschreibung des Menschseins ist jedoch nicht als Schwäche zu verstehen, sondern gerade darin besteht das kreative Potenzial (vgl. Zickgraf u. Lenser 2013, S. 93). Die damit verbundenen Annahmen hinsichtlich der Heterogenität haben zudem erhebliche Auswirkungen auf die Schule als Organisation (vgl. Robeck 2012, S. 9). Das Konstrukt Schule hat sich heute verändert. Dies bezieht sich nicht lediglich auf private Schulen, sondern auch auf öffentliche Ganztagschulen, auf denen innovative neue Modelle erprobt werden. Die damit verbundenen Annahmen hinsichtlich der Heterogenität haben erhebliche Auswirkungen auf die Schule als Organisation (vgl. Robeck 2012, S. 9). An den Schulen sind mittlerweile nicht nur Lehrerinnen und Lehrer vorzufinden, sondern auch Künstlerinnen und Künstler, die mit in den Schulalltag einbezogen werden und den Kindern neue, künstlerische Horizonte eröffnen sollen (vgl. Zickgraf u. Lenser 2013, S. 96). Diese kulturelle Diversität an Ganztagschulen und die Einbeziehung der künstlerischen Aspekte sind dabei ebenfalls wesentliche Bestandteile von Inklusion (vgl. Zickgraf u. Lenser 2013, S. 93).

Moderne Integration setzt demnach auf Teilhabe, das Verständnis von Integration ist somit die Förderung von Teilhabe und das Ziel ist nicht die Assimilation. An dieser setzt das erweiterte Verständnis der Inklusion an. Inklusion setzt an Regeleinrichtungen an, das Paradebeispiel für eine inklusiv angelegte Institution ist im Bereich der frühkindlichen Bildung der Kindergarten. Es ist ein universelles Angebot, welches für alle Kinder gleichermaßen ausgerichtet ist. Im Hinblick auf die Vorbereitungsklassen als spezifisches Instrument ist dabei jedoch die Fragestellung in den Blick zu nehmen, ob universelle Angebote ausreichend sind, um das Ziel der Bildungsintegration zu erreichen, oder ob vorläufige Separation teilweise notwendig ist, sofern diese nicht in einer segregierenden Sackgasse mündet.

3.2. Zwischenfazit

Das Kapitel greift die verschiedenen Begriffe der Inklusion, Integration sowie Exklusion und Segregation auf und stellt dar, inwiefern sich die Begrifflichkeiten voneinander abgrenzen. Die Inklusion steht dabei hinsichtlich der heutigen Bildungspolitik im Fokus. In diesem Zusammenhang wurden die Unterscheidungen zwischen dem analytischen und dem normativen Inklusionsbegriff in diesem Kapitel herausgearbeitet. Während Inklusion im analytischen Kontext eine Platzierung von Akteurinnen und Akteuren in sozialen Systemen im Sinne einer Statureinnahme meint, steht hinter dem normativen Inklusionsbegriff ein konkretes

Menschenbild. Dieser Inklusionsbegriff entstand im Zuge der Diskussion um die UN-Konvention „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“.

Bei der Beschreibung der beiden möglichen Bezüge der Sozialintegration durch das Aufnahmeland und die hergebrachte ethnische Umgebung werden vier Fälle voneinander differenziert. Die Mehrfachintegration in beide Kontexte gleichzeitig, die Marginalität als das Fehlen jeder Sozialintegration, die Assimilation als die Sozialintegration in das Aufnahmeland und die Segmentation als die Sozialintegration in die Herkunftsgesellschaft.

Hinsichtlich der Förderstrategien geht es im Kontext der Sozialintegration demnach darum, eine Mehrfachintegration der Zielgruppe zu erzielen. Diese Forschungsarbeit geht dabei der Frage nach, inwiefern durch universelle bzw. spezifische Förderstrategien diese angestrebte Mehrfachintegration erreicht werden kann und wie dies in der Praxis konkret ausgestaltet werden kann. Bedeutsam sind dabei die Terminologien der Segregation sowie vorläufige Separation im Rahmen spezifischer Förderstrategien voneinander abzugrenzen.

Da im Fokus dieser Forschungsarbeit das Mittel, also die passgenauen Förderstrategien, und nicht lediglich das Ziel der Platzierung im analytischen Sinne stehen, wurde für diese Arbeit der Begriff der universellen Förderstrategie gewählt. Mit universellen Strategien sind im Kontext dieser Forschung die Strategien gemeint, welche sich nicht an eine spezifische Gruppe, sondern an alle richtet. Im Folgenden sollen verschiedene konzeptionelle Ansätze von Förderstrategien dargestellt werden.

3.3. Konzeptionelle Ansätze von Förderstrategien

Einleitend wurde die Inklusions- und Integrationsdebatte um die Begrifflichkeiten der Segregation, Exklusion, Integration und Inklusion sowie die vier Dimensionen der Sozialintegration dezidiert beleuchtet. In diesem Kapitel sollen die darin eingebetteten Konzepte von Förderstrategien in ihren unterschiedlichen Ansätzen bearbeitet werden. Zuerst wird der Anti-Bias-Ansatz dargestellt, der an der Haltung der Beteiligten ansetzt, darauffolgend die frühkindlichen Maßnahmen als Einflussfaktoren im Bildungssystem, die jedoch aufgrund ihrer Universalität oftmals an ihre Grenzen stoßen. Zuletzt folgt das Konzept der vorbeugenden Sozialpolitik, die den präventiven kooperativen Ansatz verfolgt und an den Regelinstitutionen ansetzt.

3.3.1. Anti-Bias-Konzept

Diese Forschungsarbeit erhebt zunächst den Anspruch einer dezidierten Analyse der bei der Zielgruppe der Sinti und Roma wirkenden Mechanismen. Neben der besseren Adaption der Einrichtungen und deren Angebote an sich verändernde Bildungserfordernisse ist eine Steigerung der Problemlöse- und Lernfähigkeit der Organisationen in Bezug auf Aspekte der Heterogenität und Gleichheit anzustreben (vgl. Gomolla 2010, S. 84). Die zugrunde liegende Literatur plädiert dafür, dass Individuen und Organisationen ihre eigenen Handlungsmuster auf Einseitigkeiten sowie Diskriminierung überprüfen und sich auch auf Veränderungen einlassen sollten (vgl. Gomolla 2010, S. 84). Ihre Deutungen der bestehenden und der wünschbaren Situation sollen dabei explizit dargestellt und untereinander ausgetauscht werden. Im Anschluss daran sind Vereinbarungen bezüglich dieser Situationsdeutungen und der erforderlichen Maßnahmen zu treffen, die in konkrete Aktionen umgesetzt werden. Dabei sind neu entstehende Situationen wiederum einem gemeinsamen Deutungsprozess zu unterziehen (vgl. Gomolla 2010, S. 85). Eine solche Arbeit erfordert langfristige Perspektiven, externe Vorgaben und Richtlinien sowie den Einbezug externer Expertinnen und Experten. Außerdem setzt diese Form der Schulentwicklung sowohl dialogische als auch konflikt- und partizipationsorientierte Arbeitsweisen voraus (vgl. Gomolla 2010, S. 85). Es gibt Ansätze, die Diskriminierung entgegenwirken sollen und diese Diskriminierung bewusst zu machen und explizit zu thematisieren, wie z.B. der „Anti-Bias-Ansatz“.

Der Anti-Bias-Ansatz wird hier als Interventionsansatz indirekter Diskriminierungsmechanismen aufgegriffen. Der Ansatz ist querschnittsorientiert. Entscheidend ist dabei, dass der Anti-Bias-Ansatz nicht die Funktion erfüllt, Institutionen zu gestalten, sondern setzt vielmehr an der Haltung der Beteiligten an. Im Zusammenhang dieser Forschungsarbeit setzt der Anti-Bias-Ansatz insbesondere an indirekten institutionellen Diskriminierungsformen und insbesondere an den nicht-intendierten Diskriminierungsformen an. Der Anti-Bias-Ansatz fokussiert das Bewusstmachen von Handlungen, wodurch indirekte und nicht intendierte Diskriminierung vermieden werden soll. Auswirkungen kann dieser Ansatz jedoch auch auf offene strukturelle Diskriminierungsformen haben, z.B. sobald strukturelle Diskriminierung bewusst gemacht und thematisiert wird, um durch diese Vorgehensweise zukünftige diskriminierende Erscheinungsformen zu vermeiden.

Der Begriff „Bias“ lässt sich aus dem Englischen mit „Voreingenommenheit“ „Vorurteil“, „Neigung“, oder auch „Schieflage“ übersetzen. Bei dem Anti-Bias-Ansatz handelt es sich um ein normatives Konzept, welches von Louise Derman-Sparks begründet wurde (vgl. Schmidt

2009, S. 23). Der Begriff „Bias“ wurde gewählt, um auszudrücken, dass sich der Ansatz gegen jegliche Form von Ausgrenzung und Diskriminierung richtet, Anti-Bias soll dabei verdeutlichen, dass eine lediglich nicht-ausgrenzende Haltung nicht ausreicht und eine Passivität impliziert, die beim Beobachten einer diskriminierenden Handlung ein Nicht-Einschreiten legitimiert (vgl. Schmidt 2009, S. 23). „Anti“ hat somit den Anspruch auszusagen, dass es sich bei dem Anti-Bias-Ansatz um einen aktivierenden Ansatz handelt, der zum Einschreiten auffordert, sobald man Diskriminierung und Ausgrenzung beobachtet bzw. wahrnimmt (vgl. Schmidt 2009, S. 23). In Deutschland wurde der Anti-Bias-Ansatz im Rahmen des Projektes „Kinderwelten“ zuerst als „Ansatz vorurteilsfreier Arbeit“ übersetzt.

Nach weiteren Überlegungen kamen die Mitwirkenden jedoch zu dem Fazit, dass diese Übersetzung nicht zutrifft, da vorurteilsfrei eine pädagogische Illusion darstellt und keine Form der kritischen Selbstreflexion ermöglicht (vgl. Schmidt 2009, S. 24). Seitdem wird im Rahmen des Projektes die Übersetzung „Ansatz vorurteilsbewusster Arbeit“ herangezogen (vgl. Schmidt 2009, S. 24). Mit dem Projekt „Kinderwelten“ fokussiert und verfolgt das Institut für den Situationsansatz in der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin seit 2000 das Ziel der vorurteilsbewussten Fortbildung der Fachkräfte in Verbindung mit Projekten zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (vgl. Gomolla 2010, S. 85). Qualität bedeutet hier die Anpassung der pädagogischen Angebote und der Praxis in Kindertageseinrichtungen mit den Erfordernissen der Einwanderungsgesellschaft (vgl. Gomolla 2010, S. 85). Dieser Aspekt lässt sich auf die bereits dargestellten Erkenntnisse beziehen, dass Kindertageseinrichtungen oftmals von denen, die diese am Nötigsten brauchen, nicht in Anspruch genommen werden und die Angebote aufgrund der Universalität der Kindertageseinrichtungen nicht zu den Bedarfen der Zielgruppe passt.

Der Anti-Bias-Ansatz verbindet Erkenntnisse zur Identitätsentwicklung kleiner Kinder, institutioneller Diskriminierung sowie Strategien zur Selbst- und Praxisreflexion der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Gomolla 2010, S. 86). Dabei werden folgende zwei Handlungsebenen miteinander verbunden. In der pädagogischen Arbeit mit den Kindern wird der frühe konstruktive Umgang mit den Sachverhalten zu Differenz, Gleichheit und Diskriminierung fokussiert. Dabei stehen die vier Bildungsziele Stärkung der Ich- und Bezugsgruppenidentität, Kennenlernen von Vielfalt und Empathie, Thematisierung und Kritisierung von Einseitigkeiten sowie aktives Widersprechen gegen Diskriminierung im Vordergrund (vgl. Gomolla 2010, S. 86). Darüber hinaus zielt die Diversitäts- und diskriminierungsbewusste Organisationsentwicklung darauf ab, strukturelle Barrieren, die für Kinder mit bestimmten Voraussetzungen den Zugang zu den Angeboten der

Kindertageseinrichtungen unzugänglich machen und somit ihre Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten einschränken, sichtbar zu machen und auszuhebeln (vgl. Gomolla 2010, S. 86). Der Begriff der Haltung nimmt in der Anti-Bias-Arbeit einen bedeutsamen Stellenwert ein, weil der eigene Auseinandersetzungsprozess mit Diskriminierung die Grundlage für die Arbeit mit diesem Ansatz darstellt (vgl. Schmidt 2009, S. 57). Das Kernanliegen der Arbeit nach dem Anti-Bias-Ansatz ist demnach, pädagogische Handlungsräume zu schaffen, die hinsichtlich der Gestaltung von Räumen, Strukturen, Materialien und Kommunikation dahingehend ausgerichtet sind, dass alle Beteiligten gleiche Möglichkeiten der Identifikation, Zugehörigkeit, Teilhabe und Wertschätzung erfahren (vgl. Gramelt 2016, S. 307). Um dies zu ermöglichen, ist die Offenlegung, Reflexion und Einbeziehung der vielfältigen Dispositionen und Lebenserfahrungen der gesamten Schülerschaft unverzichtbar (vgl. Gramelt 2016, S. 307). Die Grundannahme ist, dass die Schule ohne diese bewusste Gestaltung von Handlungsräumen gesellschaftlich bestehende Zuordnungen von Zugehörigkeit und Ausgrenzung reproduziert (vgl. Gramelt 2016, S. 307). Pädagoginnen und Pädagogen werden auf der einen Ebene für Schieflagen sowie ihren eigenen Beitrag an diesen sensibilisiert und anschließend darin unterstützt, den eigenen Handlungsraum vorurteilsbewusst sowie vielfaltsbewusst zu gestalten (vgl. Gramelt 2016, S. 310). Darüber hinaus bekommen die Kinder die Möglichkeit, eine Vielzahl von Geschichten zu erfahren, um die um sie herum existierende Vielfalt und Heterogenität kennenzulernen und sich mit dieser wohlfühlen. Außerdem sollen sie ein Gefühl für Fairness und die Möglichkeit, sich für diese einzusetzen, gewinnen (vgl. Gramelt 2016, S. 310).

Zum Abschluss an dieses Kapitel liegt die Frage nahe, welche möglichen Förderstrategien sich aus den verschiedenen zu identifizierenden Diskriminierungsmechanismen ergeben könnten. Der Anti-Bias-Ansatz verhilft zwar dazu, Benachteiligung bewusst zu machen und gegenzusteuern. Jedoch zeigt das Kapitel dezidiert auf, dass institutionelle Diskriminierung im Handeln von Organisationen begründet liegt und bestimmte, auf die „Normalbiografie“ ausgerichtete Handlungen von Organisationen sich für Personen mit anderen Bedingungen diskriminierend auswirken. Daher ist es notwendig die Förderstrategien für die Zielgruppe der Sinti und Roma darzustellen und im empirischen Teil dieser Arbeit in den Interviews abzufragen, welche Förderstrategien tatsächlich und wie umgesetzt werden, wie diese Strategien von den Fachkräften bewertet und aus Sicht der Nutzerforschungsperspektive letztendlich von der Zielgruppe angenommen werden.

3.3.2. Maßnahmen frühkindlicher Bildung als Einflussfaktoren im Bildungssystem

Die frühkindlichen Maßnahmen sind ein Ansatz in unserem Bildungssystem, der bereits im sehr frühen Alter ansetzt und zugrunde legt, dass die Bildungsbiografie nicht erst mit dem Eintritt in die Schule beginnt. Hinsichtlich der frühkindlichen Maßnahmen als Einflussfaktoren auf die Bildungsteilhabe und Bildungspartizipation ist insbesondere die Integrations- bzw. Inklusionsdebatte heranzuziehen. Die Tageseinrichtungen für Kinder bilden beispielsweise ein Fundament, Kinder auf ihrem Werdegang zu begleiten und auf die nachfolgende Schulzeit vorzubereiten. Bei diesem Angebot handelt es sich jedoch oftmals um ein universelles Angebot für alle Kinder mit einem einheitlichen Anmeldeverfahren. Studienergebnisse haben aufgezeigt, dass das universelle Angebot oftmals an den Menschen vorbeigeht, die am meisten von dem Angebot profitieren würden. In Zusammenhang mit der Thematik mit dieser Forschungsarbeit ist daher zu diskutieren, inwiefern ein solches Angebot im Einzelfall ggf. nicht ausreicht, da es die Bedarfe der Zielgruppe nicht im ausreichenden Umfang adressieren kann.

Frühkindliche Bildungs- und Erziehungseinrichtungen befinden sich bereits seit Beginn des 19. Jahrhunderts, wo sie erstmals gegründet wurden, in der Doppelfunktion innerhalb des Gesellschaftssystems, denn sie erfüllen sowohl einen Bildungs- als auch einen sozialpädagogischen Auftrag (vgl. Högrefe 2014, S. 51). Das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung hat sich dahingehend entwickelt, dass die Erwartungen und Anforderungen an Kindertageseinrichtungen weiter zunehmen und diese eine Vielzahl von unterschiedlichen Funktionen erfüllen sollen (vgl. Högrefe 2014, S. 51). Das Bundesjugendkuratorium hat in diesem Zusammenhang Ziele identifiziert, die sich auf der bildungspolitischen Ebene in Form von der Aktivierung von Bildungsreserven, auf der sozialpolitischen Ebene mit dem Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie auf der kindespolitischen Ebene mit der Gestaltung eines zufriedenstellenden Kinderlebens verorten lassen (vgl. Högrefe 2014, S. 51). Auch ein wirtschaftspolitischer Aspekt im Sinne des wirtschaftlichen Wohlergehens und der Wettbewerbsfähigkeit der Gesellschaft kommt dabei zum Tragen. An dieser Stelle steht ebenfalls die Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Fokus, mit dem Ziel, eine höhere Wachstumsrate durch die Aktivierung des Arbeitsmarktpotenzials umzusetzen (vgl. Högrefe 2014, S. 52).

An dieser Stelle wird, mit Verweis auf das Konzept der vorbeugenden Sozialpolitik, welches in einem späteren Kapitel dieser Forschungsarbeit dargestellt wird, auf einen präventiven

Charakter hinsichtlich frühkindlicher Bildungsangebote hingewiesen. Der Leitgedanke bezieht sich auf vorbeugende Maßnahmen mit dem Ziel der Verhinderung oder Abwendung unerwünschter Entwicklungen (vgl. Böttcher et al. 2014, S. 108). Der Ansatz des präventiven Handelns wird insbesondere durch Forschungsergebnisse aus den Bereichen der Hirnforschung, Neurobiologie und Verhaltensforschung gestützt, die auf die Bedeutung von früher Förderung hinweisen (vgl. Böttcher et al. 2014, S. 108). Einen neuen Denkanstoß bieten die Darstellungen von Böttcher et al., die Analysen zum beobachtbaren Ausbau universeller frühkindlicher Bildungsangebote zulassen. Den Studienergebnissen zufolge hat der Ausbau dieser universellen frühkindlichen Bildungsangebote keine Auswirkungen auf die durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Böttcher et al. 2014, S. 115). Um dieses erst einmal überraschende Ergebnis zu interpretieren, lassen sich zwei mögliche Erklärungsansätze heranziehen. Auf der einen Seite wäre es möglich, dass insbesondere diese Kinder, die am meisten von außerfamiliärer frühkindlicher Bildung profitieren würden, diese Angebote nicht in Anspruch nehmen und nicht an diesen Angeboten partizipieren. Somit scheitern selbst eigentlich wirksame Interventionen durch das Verfehlen der Zielgruppe (vgl. Böttcher et al. 2014, S. 115).

Dies kann tatsächlich von Erkenntnissen gestützt werden, dass u.a. in Deutschland benachteiligte Kinder mit einem besonderen Bedarf eher in geringem Ausmaß an vorschulischer Bildung teilhaben (vgl. Böttcher et al. 2014, S. 115). Darüber hinaus ist es möglich, dass universelle Angebote hinsichtlich ihrer Ausgestaltung nicht den individuellen Bedürfnissen benachteiligter Kinder entsprechen, sogar dann, wenn diese partizipieren (vgl. Böttcher et al. 2014, S. 115-116).

Im Zusammenhang mit dieser identifizierten Problematik lässt sich die Thematik dieser Forschungsarbeit heranziehen, die die Debatte spezifische versus universelle Förderangebote- und Strategien betrachtet. Es ist an dieser Stelle zu benennen, dass aus den Erkenntnissen hinsichtlich der Inanspruchnahme von Angeboten argumentiert werden kann, dass der Bedarf spezifischer Angebote zum Beispiel dann gegeben sein kann, wenn universelle Angebote nicht oder nicht ausreichend greifen.

Man könnte zwar grundsätzlich die Annahme aufstellen, dass der Kindergarten ein geeignetes Instrument sein könnte, Bildungsungleichheiten zu adressieren und diesen entgegenzuwirken (vgl. Müller et al. 2014, S. 35). Hinsichtlich des Zugangs zu Bildung wurde jedoch in einer Vielzahl von Untersuchungen belegt, dass die Herkunft von Kindern einen Einfluss auf Bildungsentscheidungen hat. Das lässt sich insbesondere an Übergängen im Schulsystem veranschaulichen, da Kinder aus sozial benachteiligten Familien nach der Grundschule seltener

auf das Gymnasium wechseln als Kinder aus privilegierteren Familien bei gleichen Noten (vgl. Müller et al. 2014, S. 35).

3.3.2.1. Unterrepräsentanz von Kindern aus sozial benachteiligten Familien und mit Migrationshintergrund in frühkindlichen Bildungsangeboten

Sozial oder ethnisch-kulturell bedingte Entscheidungen hinsichtlich des Besuchs einer Kindertageseinrichtung wurden bislang weniger untersucht (vgl. Müller et al. 2014, S. 35). Eine Studie von Van Lancker (2013) kam jedoch zu einem in diesem Kontext sehr bedeutsamen Ergebnis. Er vergleicht die Nutzung frühkindlicher Bildungsangebote für Kinder unter drei Jahren auf der Grundlage des European Union Surveys on Income and Loving Conditions aus dem Jahr 2009 (vgl. Müller et al. 2014, S. 35). Diese Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass die formale Vollzeitbetreuung sich zwischen den verschiedenen Ländern erheblich unterscheidet. Deutschland gehört dabei mit 40% zu den Ländern, die eine überdurchschnittlich hohe Betreuungsquote realisieren (vgl. Müller et al. 2014, S. 35). Es sind jedoch deutliche Unterschiede innerhalb der gesellschaftlichen Schichten sichtbar. Kinder aus Familien mit niedrigerem Einkommen nehmen die Angebote seltener in Anspruch als finanziell privilegiertere und besser gestellte Familien (vgl. Müller et al. 2014, S. 35). In Deutschland besuchen ca. 61% der privilegierteren Kinder, jedoch lediglich etwa 38% der benachteiligten Kinder in Vollzeit eine formale Kinderbetreuung (vgl. Müller et al. 2014, S. 35). Somit sind die Kinder, die am stärksten von den Bildungsangeboten profitieren würden, am ehesten ausgeschlossen (vgl. Müller et al. 2014, S. 35). In der Forschung von Müller et al. wird der Fragestellung nachgegangen, ob die Dauer der Teilnahme an frühkindlichen Bildungsangeboten abhängig vom Elternhaus ist. Verglichen werden dabei u.a. der sozioökonomische Status und der Migrationshintergrund (vgl. Müller et al. 2014, S. 36). Die Ergebnisse decken auf, dass das Geburtsland der Eltern ein entscheidender Faktor ist. Wenn beide Eltern im Ausland geboren sind und somit ein doppelter Migrationshintergrund vorliegt, besuchen 11% der Kinder keinen Kindergarten (vgl. Müller et al. 2014, S. 39). Wenn nur ein Elternteil im Ausland geboren ist, besuchen 5% der Kinder keinen Kindergarten, wenn beide Eltern in Deutschland geboren sind, liegt der Anteil der Kinder, die keinen Kindergarten besuchen, bei lediglich 2% (vgl. Müller et al. 2014, S. 39). Bei der Sprache als Merkmal für Migrationshintergrund bestätigen sich die Ergebnisse (vgl. Müller et al. 2014, S. 39). Somit ist abzuleiten, dass der Missstand aufzudecken ist, dass Kinder aus prekären Verhältnissen oder

mit Migrationshintergrund den Kindergarten weniger und kürzer besuchen. Insbesondere die Kinder, die den Kindergarten dringend benötigen, nehmen das Angebot am wenigsten in Anspruch (vgl. Müller et al. 2014, S. 45). Somit wird der Kindergarten in der Literatur eher als kein geeignetes sozialpolitisches Instrument beschrieben, um Bildungsungleichheiten zu adressieren. Es ist eher davon auszugehen, dass der Kindergarten später beobachtbare Bildungsungleichheiten verfestigt (vgl. Müller et al. 2014, S. 45). An dieser Stelle lässt sich der Anknüpfungspunkt zu universellen versus spezifischen Maßnahmen aufzeigen. Es muss gefragt werden, warum Zielgruppen, die die inklusiven Angebote, wie z.B. den Kindergarten, besonders unterstützend benötigen, oftmals nicht an diesen partizipieren. Daher wird in dieser Forschungsarbeit der Fragestellung nachgegangen, inwiefern, neben universellen Förderstrategien, auch spezifische Strategien gefragt sind, um die Bedarfe von Zielgruppen explizit zu adressieren.

3.3.2.2. Zielgruppenorientierung – Das Erreichen spezifischer Zielgruppen

Darüber hinaus ist es denkbar, dass universelle Angebote in ihrer derzeitigen Konzeption und Ausgestaltung nicht an die Bedarfe der Zielgruppe andocken und nicht den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechen, selbst dann, wenn die Zielgruppe an den Angeboten partizipiert (vgl. Böttcher et al. 2014, S. 115-116). Es lassen sich in diesem Kontext die beiden Problematiken universeller Strategien benennen, das Erreichen der Nutzung der Angebote und das Abdecken der zielgruppenspezifischen Bedarfe.

Auch in Böttcher et al. wird die Ausgestaltung der Maßnahmen hinterfragt, da die Studienergebnisse einen Hinweis auf Defizite bei der Umsetzung von Angeboten geben (vgl. Böttcher et al. 2014, S. 119). Diese Aufdeckung und anschließende Behebung der Defizite scheint jedoch daher als aussichtsreich, da es für eine erfolgreiche Programmatik und mögliche Modifikationsunternehmungen von Angeboten notwendig sein wird (vgl. Böttcher et al. 2014, S. 119). Insbesondere machen Böttcher et al. deutlich, dass Ansätze oftmals universell ausgelegt sind und sich eher durch ein intuitives Verständnis auszeichnen und sich daher weniger an einer konkreten Definition von Zielgruppen, Zielen und Maßnahmen orientieren (vgl. Böttcher et al. 2014, S. 119). Aus diesem Grund greift diese Forschungsarbeit auf die Nutzerforschungsperspektive zurück und untersucht im empirischen Teil, inwiefern die Zielgruppen Angebote nutzen mit dem Ziel herauszudestillieren, was dazu führt, dass bestimmte Förderstrategien angenommen werden und andere nicht und inwiefern die

Förderstrategien zu den Bedarfen der Zielgruppe passen und insbesondere, was die Bedarfe der Zielgruppe sind.

Es wird der Anspruch erhoben, etwas über die individuellen Lebenswelten der Zielgruppe herauszufinden, um einen Beitrag zu leisten, bedarfsgerechte Angebote und Maßnahmen formulieren zu können. Dabei steht stets das Spannungsfeld zwischen Spezifikation und dadurch ggf. Diskriminierung und Integration im Raum, welches es zu diskutieren gilt. Oftmals mangelt es genau an einem zielgerichteten Programm, das nach Böttcher auf einer Bedarfseinschätzung basieren muss, um überhaupt das Problem zu identifizieren, auf das es reagieren soll (vgl. Böttcher et al. 2014, S. 119). Laut Böttcher et al. fehlt es an einem zielgerichteten Programm, welches neben einer Bedarfsschätzung die Zielgruppe klar benennen muss, die Arbeit auf operativer Ebene konkretisiert und ein Ziel definiert (vgl. Böttcher et al. 2014, S. 119). Die Kalkulation der personellen, finanziellen und zeitlichen Ressourcen sowie die Fragestellung, wie die Zielgruppe erreicht werden kann, muss dabei auch im Fokus des Erkenntnisinteresses stehen (vgl. Böttcher et al. 2014, S. 119).

Bezieht man diese Erkenntnisse auf die in dieser Arbeit thematisierte Zielgruppe der Sinti und Roma, lassen sich eine Vielzahl von Herausforderungen identifizieren, mit denen die Zielgruppe konfrontiert wird. Kommen beispielsweise die Eltern aus einem anderen Bildungsmilieu, sprechen selbst kaum oder gar kein Deutsch, so haben auch die Kinder wesentlich schwierigere Startbedingungen, da sie kaum von informeller Bildung in ihrem sozialen Umfeld profitieren konnten und erst einmal die deutsche Sprache lernen müssen. Diese Herausforderungen vollziehen sich meist durch die gesamte Schullaufbahn. Mit jedem Übergang wird ein neuer Grundstein für den weiteren Bildungsweg gebaut. Durch das gegliederte Schulsystem erfahren die Kinder und Jugendliche unterschiedliche Lernumwelten, was zur Folge hat, dass die Schere zwischen den Leistungsstärkeren und den Leistungsschwächeren immer größer wird (vgl. Neuhoff 2008, S. 43). Dabei kommt es immer mehr zu einer Vermischung sowie Verstärkung der individuellen Ausgangslage und der institutionellen Bedingungen (vgl. Neuhoff 2008, S. 43-44). Gleichzeitig kann es aber auch dazu führen, dass den Leistungsschwächeren die Möglichkeit gegeben wird, in ein Lernumfeld zu gelangen, in dem sie optimaler gefördert werden können.

Problematisch werde es jedoch an der Stelle, wo eine mangelnde Schulbildung der Eltern und fehlende Bildungsaspirationen als negativ-prognostische Kriterien gedeutet werden, die auch bei guten Schülerinnen und Schülern die Eignung für höhere Schulformen in Frage stellen (vgl. Dravenau u. Groh-Samberg 2013, S. 113). Diese Darstellungen lassen die Erkenntnis zu, dass es ggf. nicht immer ausreicht, ein universelles Angebot für alle zu machen, ohne spezifische

Problemlagen und die Ansprache bestimmter Zielgruppen zu berücksichtigen. Insbesondere die Darstellungen, dass oftmals die Zielgruppen, die die Angebote besonders benötigen, diese nicht annehmen, bieten Denkanstöße hinsichtlich der Notwendigkeit, das Regelsystem mit spezifischen Angeboten zu ergänzen. Diese Überlegungen lassen sich insbesondere auf die Zielgruppe der Sinti und Roma transferieren, die von negativen Erfahrungen mit Institutionen berichten und ggf. diese bei uns selbstverständlichen Bildungsinstitutionen wie z.B. Kindergärten etc. nicht kennen. Im Zusammenhang der Bildungsintegration der Roma und einer bedarfs- und zielgruppenorientierten Förderung machte die Europäische Kommission mit dem „EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020“ bereits einen Aufschlag.

Im Folgenden wird das Konzept der vorbeugenden Sozialpolitik aufgegriffen, welches an der in diesem Abschnitt thematisierten Problemlage ansetzt und beschreibt, wie Regelinstitutionen unterstützt werden müssen, um ihrem Auftrag, eine Integration durch Bildung zu erzielen, nachkommen zu können.

3.3.3. Integration durch Bildung als Element vorbeugender Sozialpolitik

Der Ansatz der vorbeugenden Sozialpolitik betrachtet die Thematik aus der Perspektive der förderpolitischen Diskussion. Während der Anti-Bias-Ansatz an der Haltung ansetzt, greift das Konzept der vorbeugenden Sozialpolitik den kooperativen Ansatz auf und setzt an den Regelinstitutionen an. Die vorbeugende Sozialpolitik legt zugrunde, dass Regelinstitutionen Kooperationen mit Fachkräften sowie spezialisierten Institutionen benötigen. Dabei liegt der Ansatz, Integration durch Bildung zu erzielen, zugrunde. Die vorbeugende Sozialpolitik ist inklusiv ausgerichtet und zielt auf Mehrfachintegration ab, kann jedoch durchaus auch spezifische Elemente enthalten, um das übergeordnete Ziel der Mehrfachintegration effektiv erreichen zu können.

Der Sozialstaat ist einer Vielzahl von Herausforderungen in der Bildung ausgesetzt, aufgrund dessen eine stärker vorbeugend ausgerichtete Politik zwingend erforderlich ist. Nur durch eine vorbeugende Politik kann gewährleistet werden, dass die individuellen Potenziale in der Gesellschaft gestärkt werden können, denn sowohl die Gesellschaft, als auch die Individuen und die Politik sind vom sozio-ökonomischen Strukturwandel, u.a. Globalisierung, demografischer Wandel und Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt betroffen (vgl. FES 2014, S. 2). Die Systeme sozialer Sicherung befinden sich somit derzeit in Bewegung. Eine Vielzahl von Entwicklungstendenzen, darunter u.a. auch die Individualisierung und Ökonomisierung

gewannen im wissenschaftlichen Kontext immer mehr Bedeutung und sind dezidiert analysiert worden (vgl. Brettschneider u. Klammer 2017, S. 141). Der Zusammenhang zwischen Förderstrategien am Beispiel der Zielgruppe der Roma und dem Konzept der vorbeugenden Sozialpolitik. Der Kontext zu dem Thema dieser Forschungsarbeit wird durch dieses Kapitel noch einmal deutlich: der Ansatz dieser ist „Integration durch Bildung“, dabei wird die Zielgruppe der Sinti und Roma in den Blick genommen. Wie bereits in den vorherigen Kapiteln deutlich geworden ist, handelt es sich bei dieser Zielgruppe um eine, die mit besonderen Problemlagen belastet ist und viele Herausforderungen mit sich bringt, insbesondere im Hinblick auf den Aspekt der Bildung. Durch die belasteten Lebenslagen, in denen sie sich befinden, sind deren Teilhabe- und Entwicklungschancen, im Gegensatz zur Mehrheitsgesellschaft, deutlich minimiert. Das Konzept der vorbeugenden Sozialpolitik setzt genau an dieser Stelle an und beabsichtigt, biografie- und bedarfsorientiert und insbesondere auch durch niederschwellige und diskriminierungsfreie Angebots- und Fördermöglichkeiten zu intervenieren. In dieser Arbeit werden Förderstrategien im Hinblick auf den Anti-Bias-Ansatz und unterschiedliche Förderstrategien untersucht. Auch wird die Zielgruppe selbst befragt und es wird analysiert, inwiefern die Förderstrategien zu den Lebenswirklichkeiten der Zielgruppe passen und an diese andocken. Diese Vorgehensweise trifft daher explizit den Kerngedanken des Konzeptes der vorbeugenden Sozialpolitik. Auch nimmt das institutions- und ressortübergreifende Handeln auf kommunaler Ebene dabei eine große Bedeutung ein, da es nicht ausreicht, wenn einzelne Akteurinnen und Akteure aneinander vorbei agieren. Das Konzept vorbeugender Sozialpolitik verdeutlicht auch, dass ein abgestimmtes, vernetztes Handeln auf kommunaler Ebene erst einen entscheidenden Beitrag zur Implementierung des vorbeugenden Gedankens beitragen kann. Auch dieser Aspekt soll in Form eines Ausblickes in dieser Arbeit thematisiert werden.

Im Gegensatz zur klassischen Sozialpolitik geht es nicht lediglich darum, punktuelle Maßnahmen zu entwickeln und einzelne Politikfelder in den Blick zu nehmen, sondern vielmehr um eine Infrastruktur, die es ermöglicht, Akteurinnen und Akteure sowie Ressourcen miteinander zu verzahnen (vgl. FES 2014, S. 6). Mit den Ansätzen des Konzeptes der vorbeugenden Sozialpolitik sollen passive standardisierte Strukturen aufgebrochen werden, und es soll versucht werden, den Fokus auf die individuellen Lebenslagen der Menschen zu richten (vgl. FES 2014, S. 8). Insbesondere in Zusammenhängen von Zuwanderung, unabhängig, ob es dabei um diskriminierte und vertriebene Roma oder Kriegsflüchtlinge geht, ist dieser Aspekt von besonderer Bedeutung, denn jeder dieser Menschen bringt eine eigene Lebensgeschichte, Leiderfahrungen und Stärken sowie Schwächen mit, denen es zu begegnen gilt. Niemand kann

so behandelt werden wie der andere, da die formellen, strukturellen und persönlichen Bedingungen bei jeder Zuwanderin und jedem Zuwanderer grundsätzlich verschieden sind, da es sich, insbesondere auch bei den Roma, um völlig heterogene Gruppen handelt. Es gilt dann, nicht zu kompensieren, sondern die Individuen dazu befähigen und diese zu bestärken, ihre Potenziale zu entfalten und sich in einem dynamischen System weiterentwickeln zu können (vgl. FES 2014, S. 8).

Insbesondere der Titel der Arbeit „Bildung integriert“ macht die Verzahnung mit dem Konzept der vorbeugenden Sozialpolitik deutlich, da die Vernetzung der Bereiche Bildungs- und Sozialpolitik in diesem Konzept eine wichtige Position einnimmt.

Das Konzept lieferte daher die Vorlage für die Grundidee dieser Arbeit und zeigt die Aktualität der Thematik auf, dass vorbeugend und nicht erst nachsorgend gefördert werden muss, ein Anliegen, das im Hinblick auf Zuwanderung der Menschen mit Sinti- und Roma-Hintergrund in dieser Arbeit untersucht wird.

3.3.3.1. Die Grundintention einer vorbeugenden Sozialpolitik und Formen der Prävention

Der Grundgedanke der vorbeugenden, präventiven Sozialpolitik bestehe laut vorliegender Literatur darin, dass es effektiver und auch normativ angemessener ist, die Entstehung von sozialen Problemen vorbeugend zu vermeiden und nicht erst nachträglich zu kompensieren, wenn die Probleme bereits vorliegen (vgl. Brettschneider u. Klammer 2017, S. 144). Im Kern geht es bei der vorbeugenden Sozialpolitik darum, die Menschen zu einem selbstbestimmten Leben zu befähigen (vgl. FES 2014, S. 2).

An dieser Stelle soll dabei auf folgende Definition von Prävention zurückgegriffen werden. Unter Prävention werden die Interventionen verstanden, deren Zielsetzung es ist, gesellschaftlich negativ bewertete und daher unerwünschte Ereignisse, Zustände, Verhaltensweisen oder Entwicklungen so weit wie möglich zu vermeiden, zu verzögern bzw. weitestgehend ihre negativen Wirkungen abzuschwächen (vgl. Brettschneider u. Klammer 2017, S. 145). Mögliche Differenzierungen des Präventionsbegriffs treffen dann noch einmal die Unterscheidung zwischen verschiedenen Interventionszeitpunkten und personeller Reichweite. Hinsichtlich der personellen Reichweite von Präventionsmaßnahmen kann dann zwischen universeller Reichweite, was die Gesamtbevölkerung inkludiert, selektiver Reichweite, was lediglich spezifische Risikogruppen inkludiert, und indizierter Reichweite,

wodurch nur Personen mit manifesten Problemen erreicht werden, unterschieden werden (vgl. Brettschneider u. Klammer 2017, S. 145).

Darüber hinaus ist es notwendig, zwischen den Klassifizierungen der Primär-, Sekundär und Tertiärprävention zu unterscheiden (vgl. Stöbe-Blossey 2018, S. 107). Unter Primärprävention werden allgemeine Beratung, Information mit aufklärender und sensibilisierender Funktion zur Vermeidung von Problemen gefasst. Sekundärprävention sind Hilfen im Einzelfall zur Unterstützung in Risikosituationen und unter Tertiärprävention werden Maßnahmen zur Vermeidung von Folgeschäden gefasst (vgl. Stöbe-Blossey 2018, S. 107).

Primäre Prävention zielt somit auf lebenswerte und stabile Verhältnisse ab, die es nicht zu Konflikten und Krisen kommen lassen, während sekundäre Prävention auf vorbeugende Hilfen in den Situationen abzielt, die „erfahrungsgemäß belastend seien und zu Krisen heranwachsen können“ (Wohlgemuth 2009, S. 66). Der primären Prävention kommt dann u.a. die Aufgabe zu, sozialpolitische sowie kommunalpolitische Aktivitäten zur Gestaltung von Lebensverhältnissen, Angeboten zu Bildung und Gestaltung von Lebensräumen bereitzustellen bzw. zu entwickeln, um die Adressatinnen und Adressaten dabei zu unterstützen, sich unter individualisierten Bedingungen mit vielfältigen Lebensentwürfen auseinanderzusetzen und diese ggf. für sich auch umzusetzen (vgl. Wohlgemuth 2009, S. 66). Sekundäre Präventionsaktivitäten fokussieren Situationen, in denen die Professionellen ein Konflikt- und Krisenpotential wahrnehmen und setzen dort an, um ggf. auftretende Krisen und Konflikte zu verhindern (vgl. Wohlgemuth 2009, S. 66). Primäre Prävention lässt sich im Kontext des Ermöglichens einordnen, während sekundäre Prävention im Zusammenhang des Vermeidens und Verhinderns verortet werden kann (vgl. Wohlgemuth 2009, S. 66).

Primäre Prävention zielt auf einen gelingenden Alltag ab, während sekundäre Prävention eine krisenhafte Entwicklung in herausfordernden Situationen, wie z.B. Umbruchsituationen verhindern soll (vgl. Wohlgemuth 2009, S. 70). Die Orientierung an sowie der Respekt vor der Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten sowie die Unterstützung bei der Umsetzung individueller Lebensentwürfe stehen im Zentrum, sodass dieser Aspekt erst einmal mehr im Fokus steht als der verhindernde (vgl. Wohlgemuth 2009, S. 70).

Die Trennung von tertiärer Prävention und Intervention wird im pädagogischen Kontext oftmals diskutiert und ist wenig trennscharf. Tertiäre Prävention beinhaltet jedoch die Intention, eine „Chronifizierung von Problemlagen“ zu vermeiden bzw. zu verhindern und somit trotz der ggf. stark interventiven Konnotation der Hilfe weitere eventuell schwerwiegendere Eingriffe zu verhindern (vgl. Wohlgemuth 2009, S. 27-28). Dennoch bleibt die Abgrenzung an dieser Stelle herausfordernd.

Diese Klassifizierungen greifen auf Kategorien zurück, die bereits Anfang der 1960er Jahre in der Medizin entwickelt wurden. Unter primärer Prävention werden nach Caplan Maßnahmen gefasst, die an den Faktoren ansetzen, die ggf. psychische Erkrankungen auslösen, während sekundäre Prävention Programme umfasst, die der Reduzierung der Erkrankten im Sinne einer medizinisch therapeutischen Versorgung der Erkrankten dienen, um somit die Zahl der Erkrankten in der Gesellschaft zu senken. Tertiäre Prävention umfasst Maßnahmen der Rehabilitation, die das soziale Leben in der Gesellschaft trotz Erkrankung sichern sollen (vgl. Wohlgemuth 2009, S. 27).

Der Stellenwert der Primärprävention sowie die Erwartungen an Programme der Primärprävention haben deutlich an Bedeutung gewonnen, da mit diesen bereits Maßnahmen der Sekundär- und Tertiärprävention sowie der „expost-Strategien“ reduziert werden können (vgl. Stöbe-Blossey 2018, S. 107). Je früher Maßnahmen einsetzen, desto besser ist es demnach langfristig. Einzelfälle insbesondere hinsichtlich Zuwanderung zeigen jedoch, dass Primärprävention die am Einzelfall orientierte Sekundär- und Tertiärprävention nicht ersetzen kann. In diesem Kontext existieren Debatten im Zusammenhang der Schulverweigerinnen und Schulverweigerern. Eine Gruppe von Jugendlichen mit einem besonders hohen Risiko für schulabsentes Verhalten wird durch die an Schulen ansetzenden Maßnahmen der Primärprävention nicht erreicht. Für diese Jugendlichen geht es dann vielmehr um eine Vermeidung von sich aus dem Schulabbruch ergebenden Folgeproblemen (vgl. Stöbe-Blossey 2018, S. 110).

Darüber hinaus kam im Jahr 2015 mit dem Zuzug von Geflüchteten eine große Anzahl von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in das nordrhein-westfälische Schulsystem (vgl. Stöbe-Blossey 2018, S. 110). Viele wiesen eine durch Flucht unterbrochene Bildungskarriere sowie Sprachbarrieren auf und waren durch die oftmals völlig anderen Schul- und Ausbildungssysteme in ihren Herkunftsländern geprägt. All diese Einflussfaktoren führten dazu, dass ein spezifischer Bedarf an Beratung und Unterstützung dieser Zielgruppe notwendig war (vgl. Stöbe-Blossey 2018, S. 110). Daher wurden, wie Stöbe-Blossey darlegt, im Jahr 2016 zusätzliche Angebotsformen entwickelt, mit denen auf die Bedarfe der Zielgruppe reagiert wurde (vgl. Stöbe-Blossey 2018, S. 110). Dies zeigt noch einmal explizit, dass die verschiedenen Präventionsformen einander nicht ersetzen können und die Primärprävention nicht zwingend in jedem Fall greifen kann. Übertragbar ist diese Debatte um spezifische Bedarfe insbesondere hinsichtlich der Thematik der zugewanderten Menschen aus Südosteuropa, die ebenfalls oftmals mit schwierigen Ausgangsbedingungen in unser Bildungssystem kommen und in vielen Fällen unterbrochene Bildungskarrieren aufweisen. Im

Zusammenhang mit spezifischen und integrierenden Maßnahmen ist dann zu diskutieren, inwiefern ein Schonraum fernab der Regelschule z.B. notwendig ist, wenn es für Maßnahmen der primären Prävention bereits zu spät ist und nur noch Sekundär- oder Tertiärprävention greifen kann.

Laut nationalen und internationalen Studien gibt es in Deutschland einen engen Zusammenhang zwischen den Bildungs- und Aufstiegschancen und der sozialen Herkunft. Dieses Abhängigkeitsverhältnis kann dazu führen, dass Armut und geringe Bildung von Generation zu Generation weitervererbt wird (vgl. Schroeder 2012, S. 64). Um diesen Zusammenhang aufzubrechen gilt es, frühe Unterstützungssysteme zu schaffen (vgl. Schroeder 2012, S. 64).

Die vier Politikfelder der vorbeugenden Sozialpolitik beinhalten im Fokus Familien-, Bildungs-, Gesundheits- und Arbeitsmarktpolitik, denn diese Politikfelder stehen in engem Bezug zueinander und können daher nicht losgelöst voneinander betrachtet werden (vgl. Schroeder 2012, S. 64). Zu den wichtigsten Anwendungs- und Handlungsfeldern der präventiv-investiven Sozialpolitik gehören daher die Bereiche Kinder, Jugend und Familie, Bildung und Ausbildung, Behinderung und Inklusion sowie Migration und Integration. Darüber hinaus sind jedoch auch Handlungsfelder in der Gesundheits-, der Alten- und Pflegepolitik sowie der Arbeitsmarktpolitik im Kontext der vorbeugenden Sozialpolitik bedeutsam (vgl. Stöbe-Blossey 2017, S. 10). Insbesondere die Investitionen in Kinder seien die beste gesellschaftliche Vorsorge, die man tätigen kann (vgl. FES 2014, S. 2). Tätigt man diese Investition in die Kinder nicht, könne dies laut der vorliegenden Darstellungen zu unerwünschten und höchst folgenschweren Effekten führen, die sich bereits im Schul- und Jugendalter zeigen und sich dann durch die gesamte Bildungsbiografie ziehen (vgl. Schroeder 2012, S. 57). Dabei beginnt rechtzeitige Vorsorge bereits von der Geburt an und begleitet die Menschen in allen Stationen ihrer Biografie, auch noch über den Berufseinstieg hinaus (vgl. FES 2014, S. 1).

Im Hinblick auf die Thematik dieser Forschungsarbeit findet insbesondere die Säule der Bildungspolitik eine besondere Berücksichtigung, denn an dieser Stelle wird auch der starke Einfluss des Bildungsaspektes auf alle anderen Bereiche deutlich. Dieses Phänomen zeigte sich bereits darin, dass ein hohes Bildungsniveau der beste Schutz vor der Erwerbslosigkeit ist (vgl. Schroeder 2012, S. 68). Insbesondere vorsorgende Bildungspolitik endet nicht mit dem Schulabschluss, sondern ist in allen Stufen des gesamten Lebens präsent (vgl. Schroeder 2012, S. 69). Um einer Erwerbstätigkeit nachgehen zu können, muss ein erfolgreicher Besuch vorgelagerter Bildungsinstitutionen vorausgesetzt werden (vgl. Schroeder 2012, S. 176). Durch die entsprechenden Unterstützungssysteme und -mechanismen im vorschulischen und schulischen Werdegang bis hin zum Einstieg in das Berufsleben können diese Voraussetzungen

durch eine vorsorgende Sozialpolitik unterstützt werden. Dadurch besteht die Möglichkeit, teure Übergangssysteme und Arbeitslosigkeit zu vermeiden bzw. zu minimieren (vgl. Schroeder 2012, S. 176). Schafft man es nicht, die Kinder und Jugendlichen bei dem Erreichen eines hohen Bildungsniveaus zu unterstützen, kann das u.a. zu schlechten Abschlüssen bzw. gar keinen Abschlüssen, Reparaturen im Bildungssystem, Gesundheit- und Kriminalitätskosten sowie Steuerverlusten führen (vgl. Schroeder 2012, S. 57-58). Diese Auflistung, die noch weitergeführt werden könnte, zeigt auf, dass die Kosten, die entstehen, wenn man keine vorsorgenden Maßnahmen ergreift, im Endeffekt deutlich höher sind als vorbeugende Investitionskosten. Die Unterstützung beim lebenslangen Lernen muss auch Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen inkludieren, auch muss die gezielte Förderung von Zuwanderinnen und Zuwanderern gewährleistet werden. Denn schafft man es, gute Schulabschlüsse zu fördern, würde das nicht nur das Wirtschaftswachstum fördern, sondern auch dazu beitragen, soziale Ungleichheiten abzumildern (vgl. Schroeder 2012, S. 70). Der vorbeugende Sozialstaat setzt daher auf die frühe Prävention durch präzise Investition. Bildungspolitik kann einen positiven Beitrag für eine neue sozialpolitische Wirksamkeitspolitik leisten und ist ein zentrales Fundament des vorsorgenden Sozialstaates (vgl. Schroeder 2012, S. 180). Er kann die Schwächen des nachsorgenden Sozialstaates identifizieren und dessen soziale Reparaturkosten senken (vgl. FES 2017, S. 1). Somit wird deutlich, wie weitreichend und bedeutend dieser vorbeugende Ansatz ist. Der Fokus liegt daher in besonderem Maße auf Kindern und Jugendlichen, die sich in belastenden Lebenslagen befinden, besondere Herausforderungen mitbringen und deren Teilhabe- und Entwicklungschancen systematisch gesichert werden sollen. Das Erreichen dieser besonderen Zielgruppe kann nur durch möglichst niederschwellige und diskriminierungsfreie Ausgestaltung der Hilfezugänge und Angebote gewährleistet werden. Dies muss auch insbesondere bei der in dieser Arbeit erforschten Zielgruppe der Roma gewährleistet werden (vgl. Brettschneider u. Klammer 2017, S. 148).

Verankert ist dieser Ansatz in der Sozialdemokratie und fordert mehr Inklusion und Integration (vgl. FES 2017, S. 1). Es bedarf ein Sozialstaatsmodell, welches auf derzeitige Entwicklungen und Veränderungen reagiert, die Kernbestandteile dieses Modells müssen daher in Form einer vorbeugenden und ermöglichenden Infrastruktur realisiert werden (vgl. FES 2014, S. 3). Um dieses Ziel umzusetzen, ist keine Abkehr vom nachsorgenden Sozialstaat notwendig, denn es besteht eher der Bedarf, bereits bestehende Strukturen auszubauen und weiterzuentwickeln (vgl. FES 2014, S. 3). Der vorsorgende Sozialstaat ist auf den Rahmen des monetär kompensierenden und nachsorgenden Sozialversicherungsstaates angewiesen, denn ohne die finanzielle Absicherung bei z.B. Unfall oder Krankheit ist ein moderner Sozialstaat nicht

funktionsfähig (vgl. Schroeder 2012, S. 59). Dennoch muss gleichzeitig die realistische Perspektive eingenommen werden, dass präventive Ausgaben sich weder gleich in sichtbaren Erfolgen niederschlagen, noch kurzfristig Ausgaben im nachsorgenden Bereich reduziert würden, denn die Strategie der Umsteuerung ist ein längerfristiges Projekt und ist, wie die vorliegenden Ausführungen darlegen, nicht kurzfristig zu bewältigen (vgl. Schroeder 2012, S. 60-61).

Der Konsens muss also dementsprechend stärker dahingehen, dass bedarfs- und biografieorientiert gehandelt wird, dies ist jedoch nur in Kooperationen und Netzwerken effektiv möglich (vgl. Brettschneider u. Klammer 2017, S. 149). Vorbeugende Sozialpolitik soll eine ganzheitliche Betrachtung von Lebenslagen und Ressourcen fokussieren und Übergänge im Lebenslauf näher beleuchten, denn insbesondere Übergänge in Lebensläufen, wie z.B. den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, oder von der Schule in den Berufsalltag, bergen eine Vielzahl von Risiken zu Bildungsabbrüchen (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 10). Der integrierte Ansatz erfordert daher die genannte Verknüpfung verschiedener, nicht nur sozial-, sondern auch bildungspolitischer Politikfelder (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 10).

3.3.3.2. Vorbeugende Sozialpolitik in der Praxis

Ein Praxisbeispiel für das Konzept der vorbeugenden Sozialpolitik stellt die „Präventionskette“ (Bsp. „Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor“) dar.

Im Jahr 2011 startete in Nordrhein-Westfalen die Regierung der ehemaligen Ministerpräsidentin Hannelore Kraft damit, die Strukturen und Ressourcen für eine vorbeugende Sozialpolitik zu schaffen und die dafür notwendigen Kooperationen und Partner zu identifizieren (vgl. FES 2014, S. 5). In Zusammenarbeit mit der Bertelsmann Stiftung wurde ein kommunenbasiertes Netzwerk aufgebaut – „Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor“. Durch diese neuen Strukturen konnten die Grundlagen gestellt werden, dass ein Lernnetzwerk und Wissenstransfer mit einer ganz neuen Qualität geboten werden kann (vgl. FES 2014, S. 5). Dies brachte insbesondere den interkommunalen Austausch und eine optimierte Verständigung und Zusammenarbeit der Kommunen untereinander voran (vgl. FES 2014, S. 5). Dabei geht es insbesondere um die Implementation einer von Geburt an ansetzenden integrierten institutions- und ressortübergreifend organisierten kommunalen Präventionspolitik sowie um ein möglichst lückenloses Netz von Unterstützung, Beratung und Betreuung. Die Präventionsketten zielen dabei darauf ab, allen Kindern und Jugendlichen

unabhängig des sozialen Status ihrer Familie gleiche Teilhabechancen zu ermöglichen und einer Verfestigung ihrer Benachteiligung aktiv vorzubeugen (vgl. Brettschneider u. Klammer 2017, S. 148). Um dieses Ziel durchzusetzen, verfolgen Präventionsketten einen intersektoralen und interprofessionellen Ansatz. Sie führen zu einer Verbindung von Aktivitäten und Angeboten unterschiedlicher Professionen aus verschiedenen Handlungsfeldern, Ebenen und Ressorts zusammen und beziehen diese strategisch, konzeptionell und auch operativ aufeinander. Die Hauptherausforderung besteht dann darin, die Angebote und Akteurinnen und Akteure sowie Netzwerke zusammenzuführen, um zu ermöglichen, dass dies in einem aufeinander abgestimmten Handeln in Form einer integrierten kommunalen Gesamtstrategie mündet (vgl. Brettschneider u. Klammer 2017, S. 148). Die Institutionen des Sozialstaates haben in den meisten Fällen nur eine begrenzte Reichweite. Die Institutionen bieten eine Reihe unterschiedlicher Leistungen an, haben jedoch keinen Einfluss darauf, ob diese in der Praxis auch angenommen werden (vgl. Schroeder 2012, S. 78). Netzwerke können dann eine Scharnierfunktion übernehmen und eine Brücke zwischen den Menschen und den Institutionen bilden, um so Kooperations-, Hilfe-, und Entfaltungsmöglichkeiten in einem sozialen Rahmen zu eröffnen (vgl. Schroeder 2012, S. 78-79).

An dieser Stelle sollen die beiden Modelle der nachsorgend-reparierenden Sozialpolitik und der vorbeugend-aktivierenden Sozialpolitik gegenübergestellt werden, um die Unterschiede herauszudestillieren.

Die Grundidee des „Vorsorgenden Sozialstaates“ ist bereits seit den 1970er Jahren verbreitet, zu dieser Zeit waren die Debatten von Ideen zur „Qualität des Lebens“ inspiriert (vgl. Schroeder 2012, S. 56). Daraus wurde aber bis zum Ende des Jahrtausends keine konzeptionelle Formulierung (vgl. Schroeder 2012, S. 56-57).

Die nachsorgende Sozialpolitik repariert eher Folgeprobleme und setzt an der Stelle an, wenn bereits Problematiken bestehen, während vorbeugende Sozialpolitik vorbeugende und passgenaue Lösungen sucht (vgl. FES 2014, S. 4). Die nachsorgende Sozialpolitik ist eher monetär ausgerichtet, die vorbeugende Sozialpolitik kennzeichnet sich hingegen dadurch, dass sie stärker infrastrukturell basierend agiert (vgl. FES 2014, S. 4). Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass das nachsorgende Modell eher versucht, Defizite zu kompensieren, die vorbeugende Sozialpolitik jedoch den Fokus darauf legt, Chancen zu fördern (vgl. FES 2014, S. 4). Die nachsorgende Sozialpolitik legt den personenzentrierten Fokus und agiert passiv, während die vorbeugende Sozialpolitik Individuen im Kontext des Sozialraums betrachtet und aktiv agiert (vgl. FES 2014, S. 4). Auch gründe die nachsorgende Sozialpolitik auf einem veralteten, traditionellen Familienbild und betrachte die Männer in der Familie als Ernährer und

die Frauen als Hausfrauen, die sich um Haus und Kinder kümmern, während die vorsorgende Sozialpolitik die Bewegungen der Emanzipation berücksichtige und einen partnerschaftlichen Ansatz verfolge, der keine klare Rollenverteilung innerhalb der Familie vorgebe (vgl. FES 2014, S. 4). Der weiterentwickelte Sozialstaat müsse u.a. aufgrund der hohen Erwerbsorientierung der Frauen stärker frauen-, mütter-, und kinderzentriert ausgerichtet werden und sich weniger auf den Mann als den alleinigen Ernährer der Familie beziehen (vgl. Schroeder 2012, S. 64).

Darüber hinaus agiert das nachsorgende Modell segmentiert in einzelne Politikfelder und fokussiert die hauptamtlichen Expertinnen und Experten, während der vorbeugende Ansatz einen kooperativen Ansatz verfolgt, der sich auch dadurch auszeichnet, dass er eine Kooperation von Haupt- und Ehrenamt anvisiert (vgl. FES 2014, S. 4). Ein bedeutsamer Unterschied der beiden Modelle liegt darüber hinaus darin, dass die nachsorgende Sozialpolitik statuszentriert und integrativ agiert, der vorbeugende Ansatz hingegen agiert, was insbesondere im Hinblick auf Zugewanderte eher realistisch und praxisorientierter ist, inklusiv sowie aufstiegs- und dynamikorientiert (vgl. FES 2014, S. 4). Es wird im vorbeugenden Ansatz somit vorausgesetzt, dass grundsätzlich jeder seine Situation durch die richtige Begleitung und Förderung verbessern kann und niemand langfristig an seinen Status gebunden ist. Zuletzt schwäche die nachsorgende Sozialpolitik die Gesellschaft und Wirtschaft und wird als Belastung für diese angesehen, während die vorbeugende Sozialpolitik, laut Darstellungen der Friedrich-Ebert-Stiftung, diese stärken und fördern könne (vgl. FES 2014, S. 4).

Durch diese Gegenüberstellung beider Modelle werde die Bedeutung der vorbeugenden Sozialpolitik deutlich. Insbesondere unter Berücksichtigung der heutigen Gesellschaft, die u.a. durch Zuwanderung geprägt ist, sind vorbeugende Konzepte von besonderer Bedeutung. Dennoch muss an dieser Stelle auch reflektiert werden, dass der präventive Ansatz das nachsorgende Konzept keinesfalls ersetzen kann. Beispielsweise in Bezug auf ältere Menschen und Pflege muss Nachsorge betrieben werden, denn auch eine intensive Präventionsarbeit kann diese Notwendigkeit nicht verhindern. Es ist somit festzustellen, dass die Konzepte situativ betrachtet werden und ergänzend eingesetzt werden müssen.

3.3.3.3. Präventive Politik im Mehrebenensystem

Der Föderalismus bietet grundsätzlich Optionen, um auf unterschiedliche ökonomische und soziale Unterschiede spezifische sozialpolitische Antworten zu geben. Dadurch ist es auch möglich, auf regionale Besonderheiten und Herausforderungen einzugehen, was in einem

zentralstaatlich organisierten System deutlich schwieriger wäre (vgl. Schroeder 2012, S. 62). Die einzelnen Länder können dadurch als „Laboratorien“ fungieren, um die besten Lösungsmöglichkeiten für bestimmte Probleme zu finden (vgl. Schroeder 2012, S. 62-63).

Insbesondere in den letzten Jahren haben die Kommunen als Handlungs- und Bezugsebene sozialpolitischer Gestaltung an Bedeutung gewonnen (vgl. Brettschneider u. Klammer 2017, S. 141-142). Es besteht ein wachsender sozialer Problemdruck in belasteten Quartieren auf der einen Seite und eine Aufgabenübertragung seitens der Bundes- und Landespolitik auf der anderen Seite. Die Kommunen sehen sich somit von beiden Seiten einem erheblichen Druck ausgesetzt, was dazu führt, dass sie sich gleichzeitig mit einer erweiterten Struktur- und Steuerungsverantwortung konfrontiert sehen (vgl. Brettschneider u. Klammer 2017, S. 142). Die vorsorgende Sozialpolitik hat somit einen zentralen Ort, die Kommune bzw. das Wohnquartier (vgl. Schroeder 2012, S. 63). Den Kommunen kommt somit eine sozialpolitische Schlüsselrolle für den vorsorgenden Sozialstaat zu (vgl. Schroeder 2012, S. 183).

Es wird jedoch deutlich, dass die Kommunen offensichtlich mit der alleinigen Entwicklung und praktischen Umsetzung vorbeugender Sozialpolitik überfordert wären, daher stehen all die Entwicklungen, die sich auf kommunaler Ebene abspielen, in enger Kooperation mit den Ländern, dem Bund und der EU (vgl. Schroeder 2012, S. 63). Zudem sollte auch die stärkere Einbindung der Kommunen in übergeordnete Strategien weiterhin forciert werden. Dies sollte dann, laut der vorliegenden Ausführungen, nicht nur durch ihre Verbände umgesetzt werden, sondern auch durch die konkret handelnden operativen Akteurinnen und Akteure, die die Strategien auch auf ihre Praxistauglichkeit vor Ort überprüfen können (vgl. Schroeder 2012, S. 183).

Diese Unterstützungen sind für die Kommunen zwingend notwendig, denn sie müssen gleichzeitig mit der chronischen Krise der Kommunalfinanzen umgehen und Wege finden, mit ihren knappen, insbesondere finanziellen Ressourcen, agieren zu können (vgl. Brettschneider u. Klammer 2017, S. 143-144). Diese Ressourcenknappheit zwingt viele Kommunen u.a. zum Abbau von freiwilligen Leistungen. Diese Situation führt dann zunehmend zu ungleichen Ressourcenausstattungen bzw. interkommunalen Ungleichheiten der Städte und Gemeinden (vgl. Brettschneider u. Klammer 2017, S. 143-144). Die Literatur stellt dar, dass die Kommunen durch die ihnen übergeordneten Instanzen des Mehrebenensystem unterstützt werden, indem sie u.a. rechtliche Rahmenbedingungen schaffen, Programme finanzieren sowie koordinierende Funktionen übernehmen (vgl. Schroeder 2012, S. 63). Dies lässt sich in der Realität jedoch kritisch bewerten, da nicht davon auszugehen ist, dass diese Unterstützung grundsätzlich bereitgestellt werden kann.

Mit dem erweiterten Handlungsauftrag der Kommunen und dem damit verbundenen funktionalen Bedeutungszuwachs der kommunalen Sozialpolitik sind jedoch nicht nur Herausforderungen, sondern auch Hoffnungen verbunden (vgl. Brettschneider u. Klammer 2017, S. 144). Diese Hoffnungen richten sich u.a. auf die Stärkung demokratischer und partizipativer Elemente, z.B. hinsichtlich des Konzeptes der Bürgerkommune, denn durch diese demokratisch-partizipativen Elemente können konkrete Bedarfslagen der örtlichen Bevölkerung stärker berücksichtigt werden und somit auch zu einer Stärkung der demokratischen Teilhabe der Bevölkerung führen (vgl. Brettschneider u. Klammer 2017, S. 144).

Im Bereich der Sozialpolitik gewinnen präventive, vorbeugende Konzepte immer mehr an Bedeutung. Insbesondere auf europäischer Ebene findet man dazu unter dem Stichwort der „Sozialinvestitionen“ Belege dafür, dass ein konsequenter Wechsel von einer nachsorgend-kompensatorischen zu einer vorsorgenden und „investiven“ Sozialpolitik gefordert wird (vgl. Brettschneider u. Klammer 2017, S. 144). Der vorsorgende Sozialstaat ist somit ein föderaler Staat mit verteilten Verantwortlichkeiten. Die Arbeitsteilung der unterschiedlichen Glieder kann sich auch zu einem Ergebnis- und Ideenwettbewerb um die beste vorsorgende Politik entwickeln (vgl. Schroeder 2012, S. 63). Dieser Grundgedanke ist jedoch oftmals in der Praxis nicht umsetzbar, denn der politische Alltag ist dann doch oftmals geprägt durch bürokratische Schwerfälligkeit, verschiedene Fehlanreize und durch nicht immer zielführende Kooperationen (vgl. Schroeder 2012, S. 63). Aber auch für diese Themen und Problematiken müssen Lösungen bereitgestellt werden, um diesen entgegenzuwirken, insbesondere auch deshalb, weil bei vielen Maßnahmen der Geldanteil, der bei den Adressaten sozialstaatlicher Transferleistungen ankommt, nur einen Teil der Ausgaben ausmacht (vgl. Schroeder 2012, S. 63). Einen noch größeren Teil machen oftmals administrative Kosten aus. Daher ist es auch notwendig, dass ein vorsorgender Sozialstaat auch administrative Strategien entwickelt und das Ziel gesetzt wird, diese Kosten nach Möglichkeit zu minimieren (vgl. Schroeder 2012, S. 63-64). Dennoch bleibt die Idee der vorsorgenden Sozialpolitik das zukünftig anvisierte Ziel. Die Diskurse um einen „neuen Wohlfahrtsstaat“ und einen „dritten Weg“ mit der Kritik am nachsorgenden Sozialversicherungsstaat haben zu einem Bedeutungszuwachs von vorbeugender Sozialpolitik geführt, die Prävention und Inklusion fokussiert (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 10). Gleichzeitig ist jedoch auch an dieser Stelle zu erwähnen, dass es nicht darum geht, eine Auswahl zwischen vorbeugender und nachsorgender Politik zu treffen, sondern präventive Konzepte mit nachsorgender Politik zu kombinieren, da auch präventive Ansätze Nachsorge keineswegs obsolet machen.

3.3.3.4. Vorbeugende Sozialpolitik als Querschnittsaufgabe

Anknüpfend an die Forderung der Verknüpfung von verschiedenen Politikfeldern, insbesondere in den Bereichen „Soziales“ und „Bildung“, muss darauf eingegangen werden, dass es keine allgemein verbindliche Definition der Kriterien zur Abgrenzung von Politikfeldern gibt (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 11). Es lässt sich jedoch die Aussage treffen, dass sich ein Politikfeld dadurch zusammenfassend kennzeichnen lässt, dass es bestimmte Aufgaben innehat und spezifische Governance-Strukturen aufweist (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 11). Als weiteres Merkmal für die Konstituierung eines Politikfeldes gelten die von anderen abgrenzbaren (öffentlichen) Aufgaben und eine gegenüber nicht dazugehörenden Akteurinnen und Akteuren größere Kommunikationsdichte der Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger des jeweiligen Politikfeldes (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 11).

Bei der großen Vielzahl von unterschiedlichen Politikfeldern kann es dann jedoch auch zu einer Politikverflechtung kommen. Von einer sektoralen Politikverflechtung ist dann die Rede, wenn Probleme existieren, die Lösungsbeiträge aus zwei bzw. mehreren Politikfeldern erfordern. In diesem meist langem Prozess können dann neue Politikfelder entstehen. Als Beispiel für einen solchen Prozess gilt die Integrationspolitik, denn in dieser wurden eigene Governance-Strukturen entwickelt. Insbesondere das Programm „Integration durch Bildung“, welches auch Teil des Titels dieser Arbeit ist, zeigt auf, dass die Integrationspolitik auch als neues Politikfeld darauf angewiesen ist, dass Lösungsmöglichkeiten aus dem bildungspolitischen Feld beigesteuert werden (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 11).

Diese Ausdifferenzierung der unterschiedlichen Politikfelder ist ein Ausdruck von Professionalisierung und wird zudem als das Ergebnis staatlicher Bemühungen beschrieben, mit der Zielsetzung, Problemlösungen in einer ausdifferenzierten Gesellschaft voranzutreiben (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 12).

Dennoch ist davon auszugehen, dass insbesondere komplexen und interdependenten Problemlagen nur dann begegnet werden und man diese lösungsorientiert angehen kann, wenn mehrere Politikfelder involviert sind, denn Professionalisierung trägt zu Ausdifferenzierung bei, was wiederum zu Schnittstellen zwischen den unterschiedlichen Politikfeldern führt (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 12).

Die Differenzierung begrenzt jedoch auch die Problemlösungsfähigkeit des Staates bei interdependenten Problemen und macht es zum Teil schwierig, die ganzheitliche Betrachtung der Lebenslagen zu gewährleisten. Mit den politikfeldspezifischen Governance-Strukturen und

eigenen Zuständigkeitsbereichen sind auch eingeschränkte Handlungsoptionen verbunden (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 12). An dieser Stelle ist ein Bezug zur Thematik der Förderstrategien herzustellen, da diese als integrative Querschnittsaufgabe verstanden werden müssen und politikfeldübergreifend zu bearbeiten sind.

Lebenslagen sind somit nicht politikfeldspezifisch zu erfassen, da sie mit einer Vielzahl von Problemlagen verbunden sind. Daher ergeben sich zwingend Schnittstellen zwischen den institutionellen Zuständigkeiten (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 12). Eine Prävention, die sich an der gesamten Lebensbiografie orientiert, erfordert daher die Kooperation von mehreren Akteurinnen und Akteuren. Dieses Phänomen ist insbesondere bei den Übergängen im Lebenslauf zu verzeichnen, da Übergänge einen Wechsel von institutionellen Zuständigkeiten herbeiführen. Aus diesem Grund sind Schnittstellen von einem hohen Koordinierungsbedarf geprägt (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 12). Dadurch hat die Vernetzung und die Vernetzung über die Grenzen der unterschiedlichen Rechtskreise hinweg stetig an Bedeutung zugenommen, denn nur dadurch kann es gelingen, Förderlücken aktiv vorzubeugen bzw. diese zu vermeiden (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 12).

Vorbeugende Sozialpolitik ist daher eine Querschnittsaufgabe und es ist unbedingt notwendig, der Existenz von Schnittstellen Rechnung zu tragen und Strategien zu entwickeln, diese zu bearbeiten (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 12).

3.3.3.5. Querschnittsmanagement als Herausforderung

Um die Fragmentierung aufzubrechen und insbesondere sozial- und bildungspolitische Ansätze miteinander zu vernetzen, setzt das Konzept der vorbeugenden Sozialpolitik insbesondere auf lokale Vernetzung. Beispiele dafür sind z.B. die Entwicklung von Familienzentren in Nordrhein-Westfalen, die Einrichtung kommunaler Integrationszentren, die auch eine Vielzahl von Querschnittsaufgaben bearbeiten, sowie das Programm „Kein Abschluss ohne Anschluss“, welches das Management des Übergangs von der Schule in den Beruf fokussiert (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 13).

Bei den unterschiedlichen Strategien der Vernetzung geht es oftmals darum, die Adressatinnen und Adressaten der unterschiedlichen Regelinstitutionen direkt anzusprechen, um dadurch zu erreichen, dass alle Betroffenen angesprochen werden. Diese Vorgehensweise hat zum Ziel, dass Stigmatisierung vermieden und Kontinuität gesichert wird (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 13). Um dieses Ziel zu erreichen, ist ein hohes Maß an Kooperation zwischen den Koordinierungsstellen, den Fachkräften der Regelinstitutionen sowie weiteren zuständigen

Institutionen, die mit speziellen Problemlagen betraut sind, erforderlich (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 13). Die Arbeitshypothese der vorsorgenden Sozialpolitik nimmt daher an, dass Netzwerke niedrigschwellige Angebote entwickeln können (vgl. Schroeder 2012, S. 181). Netzwerke sollen insbesondere Menschen an helfende Institutionen heranführen und ihre Kräfte stärken, ihre Herausforderungen selbst in die Hand zu nehmen und zu bewältigen. Darüber hinaus können diese auch die Kooperationen zwischen Institutionen, Organisationen und Selbsthilfegruppen vorantreiben (vgl. Schroeder 2012, S. 181). Dazu braucht der vorsorgende Sozialstaat kooperative Strukturen sowie engagierte Mitstreiterinnen und Mitstreiter (vgl. Schroeder 2012, S. 184).

Jedoch gestaltet sich dieser Ansatz in der Praxis nicht immer einfach, denn Kooperation scheitert oftmals an Konkurrenz auf der Arbeitsebene, da das Handeln der einzelnen Akteurinnen und Akteure u.a. durch unterschiedliche Handlungslogiken und gesetzliche Grundlagen geprägt wird (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 13). Auch wenn der kollektive Nutzen durch kooperatives Handeln optimiert werden könnte, stehen andere Verhaltensweisen diesem Nutzen gegenüber. Eigeninteressen führen dann zum Teil eher zu Abgrenzung als zu Kooperation (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 13).

Um jedoch effektiv das Konzept des vorbeugenden Gedankens im Hinblick auf die gesamte Lebensbiografie zu verfolgen, bedarf es im Fokus Kooperation, „eine abgestimmte Fallbearbeitung mit dem Ziel einer integrierenden Problemlösung“ (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 15-16). Darüber hinaus sind jedoch auch die Ebenen der Koordination sowie der Vernetzung mit einzubeziehen (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 15-16).

Diese Ebenen führen jedoch in der Schnittstellenbearbeitung zu den folgenden Konstellationen, die sich aus den Governance-Strukturen der einzelnen Politikfelder ergeben und bei der Bearbeitung von Querschnittsaufgaben zu Problemsituationen führen können. Dies kann z.B. damit begründet werden, dass die verschiedenen Konstellationen bei den beteiligten Akteurinnen und Akteuren zu Interessenlagen führen können, die der Kooperation im Wege stehen können (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 18).

Die drei wesentlichen Konstellationen sind dabei insbesondere die Diffusion, verteilte nicht eindeutig zugeordnete Zuständigkeiten, „Interferenz“, die Überlappung von Zuständigkeiten sowie die „Transition“, Zuständigkeitswechsel, was insbesondere im Übergangsmontoring eine Rolle spielt, da Übergänge u.a. auch einen Wechsel im Rechtsstatus mit sich bringen können (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 25). Diese Situationen führen dann dazu, dass nicht klar ist, wer zuständig ist oder aber unterschiedliche Akteurinnen und Akteure parallel zueinander arbeiten, da sich die Zuständigkeiten überlappen und nicht deutlich wird, wer

welchen Aufgabenteil übernimmt. Ein großes Risiko birgt dann u.a. das Entstehen von sogenannten Doppelstrukturen. Rechtskreise können dann Zusammenhänge kompliziert gestalten, sowohl für die Betroffenen als auch für die involvierten Behörden und Institutionen. Entgegenwirken kann man diesen institutionellen Konstellationen dann nur durch den gezielten Einsatz von Koordinierungsmechanismen, wie z.B. den interaktiven Austausch durch Vernetzung und Kommunikation. Auch ist eine Verknüpfung von Aufgabenfeldern denkbar oder aber Abgrenzung, Anpassung, Verschiebung von Aufgabenfeldern sowie Intervention im Rahmen eines Eingriffs bzw. Appells gegenüber den Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern. Die Steuerungsmedien Wissen und Vertrauen lassen sich dabei einbeziehen, da eine gute Kooperation nur dann Bestand hat, wenn man über die Tätigkeiten des Gegenübers gut informiert ist und diesem vertrauen kann (vgl. Köhling u. Stöbe-Blossey 2017, S. 25).

Das Konzept der vorbeugenden Sozialpolitik soll einen Beitrag leisten, Armut zu verhindern und soziale Gerechtigkeit zu stärken. Menschen sollen so früh wie möglich gefördert werden, unabhängig davon, woher sie kommen und welche kulturellen und finanziellen Ressourcen sie aufweisen (vgl. Schroeder 2012, S. 174). Dieser proaktive Förderansatz setzt auf kooperierende Institutionen, Netzwerke und handlungsfähige Akteurinnen und Akteure. Dadurch können dann soziale Folgekosten minimiert und starke übergreifende Unterstützungssysteme gesichert werden (vgl. Schroeder 2012, S. 174).

3.4. Zwischenfazit

Das Kapitel der unterschiedlichen konzeptionellen Ansätze von Förderstrategien hat verschiedene Möglichkeiten der Gestaltung von Konzepten aufgezeigt. Der Anti-Bias-Ansatz wird in dieser Forschungsarbeit als Interventionsansatz bei indirekten Diskriminierungsmechanismen verstanden. Im Hinblick auf die dritte Forschungsfrage, die danach fragt, wie die unterschiedlichen Diskriminierungsmechanismen in Förderstrategien bearbeitet werden, steht der Anti-Bias-Ansatz exemplarisch für einen Ansatz, der die Möglichkeit aufgreift, insbesondere institutionelle Diskriminierungsmechanismen zu adressieren, indem er an der Haltung bei den potenziell Diskriminierenden ansetzt und dadurch die nicht-intendierten Verhaltensmuster offenlegt. Dadurch wird das Bewusstsein geschaffen für das, was Diskriminierung potenziell ausmacht bzw. durch die Betroffenen als Diskriminierung empfunden wird. Oftmals ist den Diskriminierenden nicht explizit klar, dass

ihr Verhalten diskriminierende Effekte hat. Durch den Ansatz an der Haltung der Menschen können dann dauerhaft Denkmuster verändert und Sensibilität geschaffen werden.

Die Diskussionsansätze und Studienergebnisse der Nutzung durch frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote zeigten, dass die Zielgruppe, die am meisten von den Angeboten profitieren würde, diese oftmals selbst nicht in Anspruch nimmt. Diese Ergebnisse machen noch einmal die Relevanz und Bedeutung dieser Forschungsarbeit deutlich und weisen darauf hin, dass universelle Angebote, die nicht zielgruppenorientiert ausgerichtet sind, möglicherweise zum Teil nicht ausreichen. Dies löst die Debatte der spezifischen Angebote als Ergänzung und Brückenfunktion zum Regelsystem aus.

Die Ansätze zur vorbeugenden Sozialpolitik setzen an den Regelinstitutionen an und fokussieren Kooperationen zwischen den Regelsystemen und Fachkräften bzw. spezifische Institutionen. Grundsätzlich steht im Konzept der vorbeugenden Sozialpolitik die Inklusion in das Regelsystem im Fokus, die Kooperation mit spezifischen Angeboten kann dabei für das Erreichen dieses übergeordneten Ziels jedoch durchaus in Betracht gezogen werden. Diese Zusammenarbeit kann einen Schonraum im Übergang in das Regelsystem bieten und einen Beitrag leisten, die Zielgruppe auf dieses vorzubereiten.

Die Mehrfachintegration der Zielgruppe steht bei diesem Ansatz im Fokus. Das Konzept der vorbeugenden Sozialpolitik legt zudem zugrunde, dass Regelinstitutionen in Kooperationen treten und bei Bedarf auch unterstützt werden müssen, um ihr Bildungsziel zu erreichen.

Die verschiedenen Ansätze zeigen des Weiteren auf, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, sich der Debatte um spezifische und universelle Förderstrategien und Angeboten zu nähern. Grundsätzlich wird jedoch auch ersichtlich, dass sich die verschiedenen Angebote nicht gegenseitig ausschließen und die Konzepte nur losgelöst voneinander umzusetzen sind. Es ist durchaus denkbar, dass Konzepte, die an der Haltung der Fachkräfte ansetzen, mit dem Konzept der vorbeugenden Sozialpolitik zu kombinieren sind, sodass beide Konzepte, die an der Haltung und an den Regelinstitutionen ansetzen, parallel umzusetzen sind.

Im folgenden Kapitel wird nun die Zielgruppe dezidiert in den Blick genommen, um die theoretischen Überlegungen konkret auf diese anwenden zu können und einen Überblick über die Lebensbedingungen zu bekommen, mit denen die Zielgruppe konfrontiert ist.

4. Die Debatte um „Armutszuwanderung“ in Deutschland

In Deutschland werden die Begriffe „Sinti“ und „Roma“ oftmals mit der Debatte um Armutszuwanderung in Beziehung gesetzt. Die im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft überdurchschnittlich hohe Armut und Arbeitslosigkeit sowie schlechte Wohnverhältnisse und niedriger Bildungsstand der Minderheit der Roma werden als Herausforderung im Hinblick auf den europäischen Integrationsprozess betrachtet (vgl. Brüggemann 2011, S. 189-190). Grundsätzlich besteht eine große Diskrepanz zwischen dem gesamteuropäischen Anspruch und südosteuropäischer Realität (vgl. Sändig u. Baumgartner 2003, S. 163). Die Kommunen werden in diesem Kontext vor zahlreiche Herausforderungen gestellt. Diese Herausforderungen werden dann von rechtspopulistischen Strömungen thematisiert (vgl. Cudak 2017, S. 155). Dies kann man u.a. auf eine zunehmende Kulturangst in Bezug auf Einwanderungsfragen innerhalb des EU-Europas zurückführen, jedoch sei diese Kulturangst in der Bundesrepublik Deutschland besonders aus dem Grund ausgeprägt, da die Schere zwischen Arm und Reich immer größer wird (vgl. Cudak 2017, S. 154-155).

Am 22. Januar 2013 wurde durch das Positionspapier des Deutschen Städtetags „zu den Fragen der Zuwanderung aus Rumänien und Bulgarien“ eine Diskussion über „Armutszuwanderung“ und „Sozialtourismus“ in Gang gesetzt (vgl. Geiges et al. 2017, S. 10). Das Positionspapier legt zugrunde, dass man auf gravierende Fehlentwicklungen vor Ort hinweisen müsse, die die kommunale Ebene sehr stark belasten. Daher sei ein koordinierendes Zusammenwirken von Bund, Ländern und der europäischen Ebene unbedingt notwendig (vgl. Geiges et al. 2017, S. 10). Im Fokus stehe dabei keine Abschottung vor Zuwanderung, vielmehr geht es um die Gelingensbedingungen von Integration (vgl. Geiges et al. 2017, S. 10). Der Städtetag kritisierte, dass der Eintritt von den Ländern Bulgarien und Rumänien zu früh geschah, zu sehr ökonomisch bedingt war und man die soziale Komponente unzureichend betrachtet habe. Zwar sei die Zuwanderung der Menschen von dort aufgrund ihrer prekären Situationen vor Ort nachvollziehbar, die Defizite der Menschen im Hinblick auf Bildung, Arbeit und Sprache seien jedoch sehr groß (vgl. Geiges et al. 2017, S. 10). Das Positionspapier legt dar, dass die soziale Lage in den Ländern prekär sei und nennt dabei insbesondere die Bereiche Bildung, Arbeit, Wohnen, Gesundheit, Menschenrechte sowie Minderheitenschutz als defizitär (vgl. Deutscher Städtetag 2013, S. 2). Dabei sei insbesondere die Minderheit der Roma von diesen genannten Defiziten betroffen. Der Deutsche Städtetag führt darüber hinaus aus, dass im gesamten Beitrittsverfahren erhebliche Umsetzungsdefizite zu erkennen seien und sich die Bedingungen

in den Herkunftsländern bis heute nicht oder nur bedingt positiv entwickelt haben (vgl. Deutscher Städtetag 2013, S. 2).

Als Folge der prekären Lebenssituation der Menschen sehen diese dann nur eine Chance darin, in ein anderes Mitgliedsland zu wandern, um dort ihre Lebenssituation nachhaltig zu verbessern (vgl. Deutscher Städtetag 2013, S. 2). Offiziell gemeldet wanderten im Jahr 2007 noch 64.158 Menschen aus Bulgarien und Rumänien ein, im Jahr 2011 erhöhte sich die Zahl schon auf 147.091 Menschen (vgl. Deutscher Städtetag 2013, S. 2).

Die Kommunen fühlen sich im Kontext der multiplen Problemlagen der Zielgruppe alleingelassen, Strukturen und Unterstützung gibt es nur unzureichend (vgl. Geiges et al. 2017, S. 11). Denn die Problematiken, die die Menschen aus ihren Heimatländern mitbringen, setzen sich oftmals in Form von u.a. fehlender Krankenversicherung auch in den Zielstädten fort (vgl. Deutscher Städtetag 2013, S. 3). Der Deutsche Städtetag moniert daher, dass sich die betroffenen Kommunen, in denen sich die zugewanderten Menschen aufhalten, zum Reparaturbetrieb für die Regelungsdefizite der Bundesregierung bei den EU-Beitritten entwickeln (vgl. Deutscher Städtetag 2013, S. 3). Daher wird Handlungsbedarf gesehen, insbesondere aus kommunaler Sicht, da die benannten Problemlagen Auswirkungen auf das kommunale Bildungs-, Sozial- und Gesundheitssystem haben sowie auf den Arbeits- und Wohnungsmarkt und das Gemeinwesen insgesamt (vgl. Deutscher Städtetag 2013, S. 4). Aus diesem Grund sei es aus Sicht des Deutschen Städtetages daher notwendig, dass die Herkunftsländer Maßnahmen zur Verbesserung der Lebenssituation schaffen, sodass Armutszuwanderung unnötig wird. Um den Zuwanderern gute Lebensperspektiven zu schaffen, benötigen die Städte jedoch Rahmenbedingungen, die entsprechendes kommunales Handeln ermöglichen (vgl. Deutscher Städtetag 2013, S. 4).

Die Debatte um „Armutszuwanderung“ zeigt auf, dass es sich bei der Thematik um ein sehr vielfältiges Feld handelt und viele Themenkomplexe miteinander verwoben sind. Auch handelt es sich bei dem Diskurs um „Armutszuwanderung“ um ein Politikfeld, welches sehr kontrovers und polarisierend behandelt wird und gleichzeitig strukturelle und kulturelle Dimensionen beinhaltet (vgl. Geiges et al. 2017, S. 16-17). Es lassen sich insbesondere drei Konfliktdimensionen kennzeichnen, die rechtlich-politische Konfliktdimension, die im Kern den Status der Zuwanderinnen und Zuwanderer sowie das Beschäftigungsverhältnis und den Aufenthaltstitel kennzeichnet, die soziale Konfliktdimension, die insbesondere die Bereiche Ausbildung, Wohnen, Gewalt, Kriminalität und – was in dieser Arbeit im Fokus stehen soll – Bildung beinhaltet (vgl. Geiges et al. 2017, S. 17). Die kulturelle Konfliktdimension beinhaltet Fragen nach der kulturellen Entfaltung der Zuwanderinnen und Zuwanderer sowie nach dem

Umgang mit dieser kulturellen Vielfalt (vgl. Geiges et al. 2017, S. 11). Diese Dimensionen sind jedoch nicht losgelöst voneinander zu betrachten, denn sie alle tangieren die Debatte um „Armutsmigration“ auf unterschiedliche Weise. Daran wird erneut die Komplexität sowie das hohe Maß an Anschlussfähigkeit der Thematik an andere Konfliktfelder ersichtlich (vgl. Geiges et al. 2017, S. 17). Auch das Konfliktfeld der ethnischen Zugehörigkeit der Roma ist entscheidend, denn auf diesem stehen Phänomene der sozialen Zuschreibung, Diskriminierung, Projektion und Vorurteile in engem Zusammenhang. Sie prägen wechselseitiges Handeln sowie soziales Verhalten (vgl. Geiges et al. 2017, S. 17).

An dieser Stelle soll aber darauf hingewiesen werden, dass die Thematik in dieser Forschungsarbeit nicht lediglich die Roma als Zielgruppe fokussieren soll, sondern die gesamte Zielgruppe der Sinti und Roma. Darüber hinaus erhebt diese Arbeit den Anspruch, die Thematik differenziert und exemplarisch und nicht lediglich im Kontext der Zuwanderung aus Südosteuropa zu betrachten. Im Folgenden wird ein Überblick über die Identität, zwischen Selbst- und Fremdbezeichnungen gegeben, um der Komplexität hinter der Thematik gerecht zu werden.

4.1. Sinti und Roma - eine Auseinandersetzung mit den Begriffen zwischen Selbst- und Fremdbezeichnungen, Identität und Historie

Sinti, Roma, Rom, Romni, Sinto Sintiza, Romanes? Im folgenden Kapitel werden diese und weitere Begrifflichkeiten differenziert voneinander betrachtet und es wird die Unterscheidung zwischen Sinti und Roma erläutert sowie deren Herkunft und Historie dezidiert in den Blick genommen. Angehörige der Minderheit der Roma sind in sehr vielen Ländern Europas, u.a. in Ungarn, Österreich und Mazedonien vertreten, die größte Zahl machen die Länder Rumänien und Bulgarien aus. Eine der Gründe, warum die Situation der Roma eine internationale Thematik wurde, war der Wandel der osteuropäischen Länder und der Abriss der eisernen Vorhangs, der zu größeren Roma-Communities in den westlichen und östlichen Teilen des Kontinents führte (vgl. Forray u. Kozma 2013, S. 66).

Sinti und Roma gelten als die größte Minderheit in Europa und prägen nun seit sechshundert Jahren die europäische Kultur mit bzw. sind maßgeblich an der Entstehung dieser beteiligt (vgl. Fings 2016, S. 9). Deutsche Sinti und Roma prägen die Mehrheitskultur sehr stark mit. Dies drückt sich beispielsweise in Bereichen der Musik, des Theaters oder der bildenden Kunst aus (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 13). Insbesondere die Musik haben Sinti und Roma in den letzten Jahrhunderten stark beeinflusst. Sie fügten ihre traditionellen Elemente in die jeweils

landesüblichen Tänze mit ein und kreierte somit ganz eigene Stile (vgl. Reinhardt 2015, S. 261). Darüber hinaus komponierten Sinti und Roma selbst, diese Werke reichten von Jazz bis hin zu Klassik. Zwar ist ihr Einfluss unter Musikwissenschaftlern unbestritten, jedoch ist dieser nur schwer belegbar (vgl. Reinhardt 2015, S. 261). Dies begründet sich damit, dass Notenschreiben unter den Sinti und Roma weniger üblich war, musikalische Werke wurden daher aus dem Gedächtnis weitergegeben. Dies hatte somit zur Folge, dass Urheberschaften lediglich in selten Fällen nachweisbar waren (vgl. Reinhardt 2015, S. 261). Sie sind somit keinesfalls Fremde in unserem Land, jedoch werden sie sowie ihre Prägung hinsichtlich unserer Kultur in vielen Fällen nicht wahrgenommen (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 13). Bevor jedoch die Minderheit quantitativ betrachtet wird, gilt es, wenn man sich inhaltlich mit der größten Minderheit Europas beschäftigt, den Minderheitenbegriff dezidierter zu beleuchten.

Um den Begriff „nationale Minderheit“ zu definieren, wird hier die „Entschließung des Europäischen Parlaments zum Schutz von Minderheiten und den Maßnahmen gegen Diskriminierung in einem erweiterten Europa“ herangezogen (vgl. Opitz 2007, S. 31-32). In diesem Zusammenhang bezeichnet der Ausdruck nationale Minderheit eine Gruppe von Personen im einem Staat, die folgende Kriterien aufweisen: Sie sind im Hoheitsgebiet dieses Staates ansässig und sind dessen Staatsbürger, sie halten „langfristige, feste und dauerhafte“ Verbindungen zu diesem Staat aufrecht, sie sind in ausreichender Weise repräsentativ, auch wenn ihre Zahl quantitativ geringer ist, als die der übrigen Bevölkerung, sie weisen besondere „ethnische, kulturelle, religiöse oder sprachliche Merkmale“ (Opitz 2007, S. 32) auf und wollen ihre Identität hinsichtlich charakteristischer Merkmale aufrechterhalten.

Nach Schätzungen des Europarates leben ca. elf Millionen Sinti und Roma in den insgesamt 47 Staaten Europas, etwas mehr als die Hälfte von ihnen leben in den Staaten der Europäischen Union (vgl. Fings 2016, S. 9). In Deutschland leben derzeit schätzungsweise 70.000-140.000 Sinti und Roma (vgl. Trauschein 2014, S. 1). Die alteingesessene, autochthone Minderheit der Sinti und Roma lebt bereits seit dem 14. Jahrhundert auf deutschen Gebieten und besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. Trauschein 2014, S. 1-2). Ihre Zahl wird auf ca. 70.000 geschätzt. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass es sich bei diesen Zahlen lediglich um Schätzungen handelt, die tatsächliche Zahl kann deutlich abweichen, da sich u.a. zahlreiche Angehörige der Minderheit nicht als diese zu erkennen geben.

Die Bundesregierung legt zugrunde, dass es 60.000 deutsche Sinti und 10.000 deutsche Roma gibt (vgl. Trauschein 2014, S. 1-2). Seit dem Jahr 1995 sind deutsche Sinti und Roma als nationale Minderheit in Deutschland durch die Unterzeichnung des „Rahmenübereinkommens des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten“ anerkannt (vgl. Trauschein 2014, S. 23).

Die dänische Minderheit, die Friesen und das sorbische Volk in Deutschland gelten als weitere Minderheiten (vgl. Trauschein 2014, S. 23).

4.1.1. Roma, Sinti und „Zigeuner“ – eine Erläuterung und Reflexion der Terminologien

Die Bezeichnungen, die gesellschaftlich und medial weitestgehend dominieren, um Angehörige der Minderheit zu bezeichnen, sind „Zigeuner“, „Sinti“ und „Roma“ (vgl. Meyer 2013, S. 16). Insbesondere um den Begriff „Zigeuner“ gibt es bei den Minderheitenvertreterinnen und Minderheitenvertretern selbst keinen Konsens. Es ist darauf hinzuweisen, dass dieser Begriff in der vorliegenden Forschungsarbeit nicht als Bezeichnung verwendet wird, sondern lediglich in Anführungszeichen, wenn dieser in den Befragungen von einem Interview selbst verwendet wurde oder aus Literaturquellen wiedergegeben wird.

Der Zentralrat Deutscher Sinti und Roma, zu dem mehrere Landesverbände, das Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma sowie weitere regionale Mitgliedsvereine gehören, stellt die größte Interessensvertretung der Sinti und Roma dar (vgl. Meyer 2013, S. 16). Dieser wurde im Jahr 1982 als Dachorganisation der Landesverbände mit der Geschäftsstelle in Heidelberg gegründet. Die Hauptaufgabe des Zentralrats besteht darin, die Interessen der Minderheit auf nationaler und internationaler Ebene zu vertreten (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 13-14). Zu den wichtigsten Errungenschaften der politischen Arbeit gelten dabei u.a. die Anerkennung des nationalsozialistischen Völkermordes an den Sinti und Roma sowie eine durch Landeshärtere Regelungen verbesserte Entschädigungspraxis, wie es u.a. in Nordrhein-Westfalen der Fall ist (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 13-14).

Der Zentralrat hat grundsätzlich die Aufgabe, die Sinti und Roma als eine der vier nationalen Minderheiten zu vertreten (vgl. Benz 2014, S. 49). Auch die Angehörigen der Minderheit, die aus anderen Ländern der EU oder aus Drittländern kommen und unterschiedlichen Formen der Ausgrenzung ausgesetzt sind, werden durch den Zentralrat unterstützt und vertreten (Benz 2014, S. 49).

Der Vorsitzende des Zentralrats, Romani Rose, lehnt den Begriff „Zigeuner“ strikt ab und begründet dies damit, dass der Begriff diskriminierend ist und sich dazu eignet, Vorurteile weiter zu schüren. Er stellt die Forderung, dass Angehörige der Minderheit mit ihrer Selbstbezeichnung angesprochen werden, dies begründet er mit dem Zusammenhang zur eigenen Identität (vgl. Meyer 2013, S. 16). Die Bezeichnung „Roma“ wurde auf dem Roma Weltkongress in Göttingen im Jahr 1981 offiziell als Terminus für die internationale

Selbstbezeichnung festgelegt (vgl. Kraemer 2009, S. 7). Auch in anderen Ländern gab es den Diskurs darüber, das Wort Roma anstatt „Gypsy“ zu verwenden, was aus dem englischen Sprachraum übersetzt, ebenfalls „Zigeuner“ bedeutet (vgl. Fings 2016, S. 14). Demnach ist „Zigeuner“ eine Fremdbezeichnung, dessen etymologische Herkunft allerdings nicht eindeutig geklärt ist (vgl. Fings 2016, S. 14). Der Begriff wird jedoch auf das altgriechische Wort „Athinganoi“, eine agnostische Gruppe in Westanatolien, auf das persische Wort „Cinganch“, Musiker, Tänzer, beziehungsweise auf „Asinkan“, Schmiede, auf das alttürkische „Clgän“, arm oder auf die falsche Zuschreibung, also aus Ägypten stammend, zurückgeführt (vgl. Fings 2016, S. 14). Im Kontext der Studie um die Bildungssituation geben 57,47 % der befragten Angehörigen der Minderheit an, dass sie mit der Fremdbezeichnung „immer ein Problem haben“, 25,67% geben an, dass es „auf den Kontext ankomme“ (Klein 2011, S. 48).

Natascha Winter, Vorsitzende der Sinti-Allianz Deutschland, plädierte jedoch für die Verwendung des Begriffs mit der Begründung, dass „Zigeuner“ aufgrund des Mangels eines neutralen und von allen „Zigeunern“ akzeptierten Überbegriffs, die einzig richtige historische Bezeichnung darstellt (vgl. Meyer 2013, S. 16-17). Auch gibt es noch heute einige Angehörige, die den Begriff „Zigeuner“ als Eigenbezeichnung wählen, da sie diesen als Teil ihrer persönlichen Identität verstehen und damit auch Ressourcen verbunden sehen, wie z.B. „Zigeunermusik“, was sich in ihrer Kultur maßgeblich auszeichnet (vgl. Fings 2016, S. 14).

Lange Zeit wurden „Zigeuner“ in Mitteleuropa weder nach völkischen noch nach rassistischen Merkmalen betrachtet, vielmehr charakterisierte man sie anhand ihrer „zigeunerischen Lebensart“ und kennzeichnete sie damit, dass sie „nomadisierend“ leben (vgl. Heinz 1999, S. 162). Wer diese Lebensart veränderte bzw. aufgab, war aus der Sichtweise der Polizei und der Verwaltung dann kein „Zigeuner“ mehr, insbesondere deshalb, weil über einen langen Zeitraum weitreichende Assimilationsprozesse zu beobachten waren. Diese Sichtweise wurde auch von der „Zigeunerforschung“ übernommen, die im 19. Jahrhundert verstärkt aufkam (vgl. Heinz 1999, S. 162). Demnach hörte ein „Zigeuner“ dann auf „Zigeuner“ zu sein, wenn er ansässig wurde und ein bestimmtes Gewerbe betrieb. Auch würde er im Laufe der Zeit seine Muttersprache vergessen, die Sprache des Volkes, unter dem er lebt, annehmen und wolle darüber hinaus auch nicht mehr als „Zigeuner“ gelten (vgl. Heinz 1999, S. 163).

Die Duden-Definition des Begriffs „Zigeuner“ beinhaltet, dass es sich bei „Zigeunern“ um Angehörige einer über viele Länder verstreut lebende und meist nicht sesshafte Volksgruppe handelt (vgl. Meyer 2013, S. 17). Da die Begriffe „Zigeuner“ und „Zigeunerin“ durch den Zentralrat Deutscher Sinti und Roma als diskriminierend angesehen werden, wird die gesamte Volksgruppe demnach als Sinti und Roma bezeichnet (vgl. Meyer 2013, S. 17). Der Ausdruck

„Sinti und Roma“ ist jedoch nur ein Spezifikum in Deutschland (vgl. Jochem 2010, S. 46). Die männliche Form von Sinti, für die im deutschsprachigen Raum lebende Volksgruppe, lautet Sinto, die weibliche Sintiza. Roma ist die Bezeichnung für die im europäischen Raum lebende Volksgruppe. Männliche Angehörige der Volksgruppe bezeichnet man als „Rom“, weibliche als Romni (vgl. Meyer 2013, S. 17). Wie die Wortwahl, die im Duden vorzufinden ist, bereits aussagt, wird zwischen den Angehörigen der Volksgruppe, die im deutschsprachigen Raum und die im europäischen Raum leben, unterschieden.

Sinti und Roma sind somit als zwei unterschiedliche Gruppen zu betrachten und es bedarf einer wissenschaftlichen Trennung der Begrifflichkeiten. Die Doppelbezeichnung kennzeichnet insbesondere unterschiedliche Zeitpunkte der Zuwanderung (vgl. Trauschein 2014, S. 11). Sinti nennen sich die Angehörige der Minderheit, die seit 600 Jahren in den deutschsprachigen Ländern beheimatet sind (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 13). Sie sind somit die größte und auch älteste Minderheit, die in Deutschland bzw. in den deutschsprachigen Ländern leben. Es ist jedoch darauf zu verweisen, dass auch Sinti durchaus erst später zugewandert sein können. Der Begriff „Roma“ wird in Deutschland oftmals für später zugewanderte Gruppen verwendet (vgl. Trauschein 2014, S. 11). Die gemeinsame Bezeichnung durch die Begrifflichkeit „Sinti und Roma“ entwickelt sich in Deutschland in den 1990er Jahren im Zuge ihrer Bürgerrechtsbewegung (vgl. Bachmann et al. 2007, S. 16).

Aufgrund der schwierigen Trennung der beiden Gruppen hinsichtlich ihres Zuwanderungszeitpunktes zielt diese Forschungsarbeit, wie einleitend thematisiert, darauf ab, als Adressaten der Förderstrategien die allochthone Minderheit in den Blick zu nehmen, unabhängig davon, ob es sich um Sinti oder Roma handelt. Darüber hinaus wurden auch Mitglieder der autochthonen Minderheit befragt, da auch diese Auskünfte zu Diskriminierungserfahrungen geben können und Gruppen, sowohl autochthon als auch allochthon, an den untersuchten Förderstrategien partizipieren.

Die Geschichte der Zuwanderung der ausländischen Roma nach Deutschland begann Mitte des 19. Jahrhunderts (vgl. Trauschein 2014, S. 20-21). Die Ursachen für die Zuwanderung lagen in ökonomischen und politischen Umbrüchen auf dem Balkan und der Abschaffung der Leibeigenschaft 1855 in der Moldau sowie 1856 in der Walachei (vgl. Trauschein 2014, S. 20-21).

Im Rahmen dieser Arbeit wurden auch einige Personen mit einem Sinti-Hintergrund befragt, da auch diese Gruppe Beachtung finden soll und man die Bedarfe dieser Gruppe in den Blick nehmen sollte. Auf Basis der vorangegangenen Definitionen und Erläuterungen der Termini, zielt diese Dissertation hinsichtlich der Debatte um spezifische und inklusive Förderstrategien

darauf ab, die allochthone Zielgruppe in den Blick zu nehmen. Dies ist damit begründet, dass diese im Fokus die Adressaten von Förderstrategien sind.

4.1.2. Die Heterogenität der Minderheit

Es muss dabei explizit betont werden, dass die Thematisierung der Minorität auch deswegen schwerfällt, da es sich nicht um eine homogene Gruppe handelt, sondern um eine, die sehr stark von Heterogenität geprägt ist (vgl. Fings 2016, S. 9). Auch die Angehörigen der Minderheit sind noch einmal differenziert voneinander zu betrachten, da sie unterschiedlichen regionalen, nationalen Gruppen angehören und auch sprachlich unterschiedliche Dialekte sprechen (vgl. Fings 2016, S. 9). Die Lebensentwürfe und individuellen Biografien sind so unterschiedlich, wie auch die der Mehrheitsgesellschaft und jeder anderen Minderheit (vgl. Fings 2016, S. 9). Bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts dominiert im Hinblick auf die Geschichte der Roma und Sinti die Perspektive der Mehrheitsgesellschaft (vgl. Fings 2016, S. 9). Meist kommen die vorliegenden Quellen aus dem polizeilich-politischen oder ethnologisch-rassistischen Diskurs und überliefern daher keine Auskunft hinsichtlich der Lebenssituationen und individuellen Perspektive der Angehörigen der Minderheit selbst (vgl. Fings 2016, S. 9).

Außerhalb von Deutschland werden alle Subgruppen als Roma zusammengefasst (vgl. Jocham 2010, S. 46). Die Subgruppen unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht, in erster Linie jedoch kulturell. Insbesondere müssen die Gruppen unterschieden werden, die bereits im 15. Jahrhundert nach Westeuropa kamen. In Spanien heißen sie Calé, in Deutschland Sinti und in Frankreich die den Sinti zugehörigen Manouches (vgl. Jocham 2010, S. 46). Unter den Roma in Osteuropa haben sich Gruppen herausgebildet, die sich aufgrund des ausgeübten Berufs unterscheiden lassen (vgl. Jocham 2010, S. 46).

Die Sprache „Romanes“ ist allen Roma gemeinsam (vgl. Jocham 2010, S. 47). Rechnung tragen muss man jedoch den vielfältigen Dialekten, die diese Sprache kennzeichnen. Die Sprache „Romanes“ ist weitreichend selbstständig, mit eigener Grammatik und eigenem Wortschatz (vgl. Schenk 1994, S. 17). Auch gibt die Übersetzung ihrer Eigenbezeichnung Rückschlüsse über ihre eigene Wahrnehmung.

„Rom“ heißt in der Sprache „Romanes“ Mann oder Ehemann. Im deutschsprachigen Raum sind die Selbstbezeichnungen Sinti und Roma gebräuchlich. Der Ursprung des Wortes „rom“ ist jedoch nicht völlig geklärt. Wissenschaftler des 19. Jahrhunderts, die sich mit der Herkunft und Sprache der Roma auseinandergesetzt haben, vertraten den Standpunkt, dass sich der Name von

„doma“ oder „domba“ ableitet, der niedrigsten indischen Kaste (vgl. Tomašević et al. 1989, S. 25). Zu dieser zählten u.a. Musiker und Sänger (vgl. Tomašević et al. 1989, S. 25).

Die Sprache der Roma, „Romanes“, auch Romani Chib genannt, da „chib“ Sprache oder Zunge bedeutet, ist ein zentrales Merkmal der Identität der Roma (vgl. Fings 2016, S. 15). Sie ist Kulturgut und würde durch mündliche Überlieferungen über viele Generationen bewahrt (vgl. Fings 2016, S. 15). Die Sprache selbst wird nur innerhalb der Familie oder zur Kommunikation mit anderen Roma verwendet. Die Besonderheit der Sprache ist, dass sie anders als andere Sprachen in keinem Land als Amtssprache verwendet wird. Ein weiteres Merkmal der Sprache besteht darin, dass es keine vereinheitlichte Schriftsprache gibt (vgl. Fings 2016, S. 15). Bis in das frühe 20. Jahrhundert wurde die Sprache nicht verschriftlicht, somit war es über viele Jahre eine nur oral verbreitete Sprache (vgl. Jocham 2010, S. 47). Auch hatten die Wanderungen der Roma einen großen Einfluss auf die Sprache „Romanes“, denn die jeweiligen Aufenthaltsländer prägten die Sprache (vgl. Jocham 2010, S. 47). Die Sprache „Romanes“ kennzeichnet sich somit durch eine ausgeprägte Sprachenvielfalt und lässt sich in viele verschiedene Dialekte unterteilen (vgl. Fings 2016, S. 16). Die unterschiedlichen Nuancen in der Sprache skizzieren die starke Heterogenität der Minderheit auch noch einmal im Hinblick auf die Sprache. Außerdem wird in der Literatur dargelegt, dass der Sprache, neben dem familiären Umfeld, auch eine wichtige identitätsstiftende Funktion zukommt. Der gesellschaftliche und mediale Antiziganismus, der in einem weiteren Kapitel näher beleuchtet wird, erschwert den Prozess der Identitätsstiftung jedoch (vgl. Demir 2012, S. 11).

Das Wort Rom ist in allen Dialekten der Sprache „Romanes“ bekannt, es ist daher zum alten Sprachbestand zu zählen (vgl. Fings 2016, S. 11). Sinti ist als Selbstbezeichnung der deutschsprachigen Minderheit jedoch erstmals Ende des 18. Jahrhunderts belegt und hat somit keinen voreuropäischen Ursprung (vgl. Fings 2016, S. 11). Somit lässt sich die These widerlegen, dass sich das Wort „Sinti“ von der heute zu Pakistan gehörenden Provinz Sindh ableiten lässt (vgl. Fings 2016, S. 11).

Bei den west-, mittel- und osteuropäischen Roma lässt sich folgende Differenzierung feststellen: die Roma-Gruppen, die sich ca. 500 Jahre im Gebiet des heutigen Rumäniens aufhielten, sprechen Vlax-Dialekte. Diese sind sehr stark von der rumänischen Sprache geprägt (vgl. Jocham 2010, S. 47). Die Roma-Gruppen, die bereits im 15. Jahrhundert nach West- und Mitteleuropa weiterzogen, sprechen Non-Vlax-Dialekte, dazu zählen u.a. die Dialekte der Sinti (vgl. Jocham 2010, S. 47). Die Gruppenidentität der Sinti hat sich aufgrund ihrer langen Zugehörigkeit zum deutschsprachigen Raum gebildet (vgl. Fings 2016, S. 11). Die Abgrenzung gegenüber Nicht-Roma ist für die Identitätsbildung der Roma konstitutiv. Als Gadje, in der

männlichen Form Gadjö und in der weiblichen Form Gadjä, werden von ihnen Angehörige der Mehrheitsgesellschaft bezeichnet (vgl. Fings 2016, S. 12). In der Übersetzung in die deutsche Sprache bedeutet es Bauer, Mann oder auch Mensch und ist nur für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft in der Nähe gebräuchlich. Gadjä aus anderen Ländern werden mit ihrer jeweiligen Nationalität, also Serben, Kroaten etc. bezeichnet (vgl. Fings 2016, S. 12).

Ein wichtiges Charakteristikum der Minderheit ist jedoch die ausgeprägte Solidarität zur Gemeinschaft sowie die weitreichende Bindung an das Familiensystem. Die Familie bildet somit ein enges Unterstützungsnetzwerk (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 10). Die Funktion der Familie besteht in der materiellen und sozialen Versorgung ihrer Mitglieder, dazu gehören u.a. die Sicherung des Lebensunterhaltes und die Betreuung Kranker (vgl. Brombach 1995, S. 47).

Wie die bisherigen Ausführungen zur Zielgruppe zeigen, ist ersichtlich, dass es sich um eine sehr heterogene Gruppe handelt. Dies zeigt sich auch bei der Betrachtung der Religion, denn eine einheitliche Religion lässt sich nicht herleiten, da die Religionszugehörigkeit in einem hohen Maße mit der Mehrheitsreligion des Landes, in das die jeweilige Strömung eingewandert ist, korrespondiert. Ein großer Teil der Sinti ist beispielsweise katholisch, viele Roma in Serbien, Bosnien und der Türkei sind muslimischen Glaubens (vgl. Jocham 2010, S. 47). In der Vergangenheit wurden Sinti und Roma aufgrund der Verfolgung zum Teil gezwungen, ihren Glauben abzulegen (vgl. Frese 2011, S. 17). Formal betrachtet besitzen sie keine eigene religiöse Identität, dennoch behielten sie zahlreiche Elemente ihrer indischen Herkunft, auf die im folgenden Kapitel noch eingegangen wird, bei (vgl. Frese 2011, S. 17). Das Wort „Brauch“ nimmt bei den Roma keine Rolle ein, bzw. existiert in ihrer Sprache überhaupt nicht. Stattdessen werden Verhaltensregeln traditionell durch die Vorfahren überliefert (vgl. Tomašević et al. 1989, S. 23).

4.1.3. Der historische Hintergrund – Herkunft und Ursprung der Sinti und Roma

Eine große Problematik hinsichtlich der Rekonstruktion des geschichtlichen Hintergrundes der Zielgruppe besteht darin, dass das Wissen über die Historie der Sinti und Roma sehr gering ist und viele Stereotype und Ressentiments den Blick auf die Angehörigen der Minderheit sowie die Politik gegenüber der Minderheit prägen (vgl. Fings 2016, S. 9).

Die vorhandenen geschichtlichen Zeugnisse stammen oftmals von Verfassern, die eine ablehnende Haltung gegenüber der Minderheit aufwiesen (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S.

16). Von den Roma selbst gibt es keine historischen Dokumentationen (vgl. Jocham 2010, S. 41).

Es gibt die unterschiedlichsten Theorien über die Herkunft der Sinti und Roma. Eine Theorie ging davon aus, dass die Sinti und Roma ursprünglich aus Ägypten gekommen seien (vgl. Meyer 2013, S. 19).

Im Mittelalter galten „Zigeuner“ als anerkannte Christenpilger, die mit einer Sonderstellung ausgestattet waren, das Wandern der „Zigeuner“ erklärte man anhand des Bildes der Flucht der Heiligen Familie nach Ägypten (vgl. Winckel 2002, S. 15). Ein Grund, weshalb diese Theorie Anhänger fand, war der Sachverhalt, dass Ägypten insbesondere im Mittelalter den Ruf hatte, das Land der Magier zu sein und wahrsagende Roma passten gut in diesen Kontext (vgl. Meyer 2013, S. 19-20). Dieses Bild, welches man von den „Zigeunern“ hatte, wurde jedoch im Laufe der Jahre umgekehrt und sie wurden zu Verfluchten und Ungläubigen degradiert, da sie angeblich der Heiligen Familie die Herberge untersagten (vgl. Winckel 2002, S. 15). Das Umherziehen der Menschen wurde daraufhin damit begründet, dass sie aufgrund des Verrats zum Umherziehen verdammt sind (vgl. Winckel 2002, S. 15). Man durfte den „Zigeunern“ daraufhin weder Almosen geben noch eine Herberge für sie anbieten.

Eine weitere Annahme bestand darin, dass Sinti und Roma ein Gemisch aus verschiedenen Völkern darstellen, die aus der sesshaften Gesellschaft und aus der Wildnis geflohen seien (vgl. Meyer 2013, S. 20). Keine dieser Theorien ließen sich bis zur zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts schlussendlich belegen. Erst zu diesem Zeitpunkt konnte durch sprachwissenschaftliche Untersuchungen die Herkunft der Sinti und Roma aus Indien nachgewiesen werden (vgl. Meyer 2013, S. 20).

Der Linguist Johann Christian Christoph Rüdiger veröffentlichte im Jahr 1782 den Aufsatz mit dem Titel „Von der Sprache und Herkunft der Zigeuner aus Indien.“ Darin wies er die sprachwissenschaftliche Verwandtschaft der Sprache „Romanes“ mit den indischen Sprachen nach und somit die Herkunft der Sinti und Roma aus Indien (vgl. Meyer 2013, S. 20). Dieses Werk ist nicht nur ein teilweise kritischer Spiegel der zeittypischen, romantisierenden Vorurteile gegenüber der Minderheit, sondern auch die erste sprachwissenschaftliche Studie (vgl. Heinschink u. Cech 2013, S. 53).

Ein Jahr später, 1783, verglich der Historiker Heinrich Moritz Gottlieb Grellmann in seiner Studie ebenfalls die Sprache „Romanes“ und kam zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. Meyer 2013, S. 21). Grellmanns Aufzeichnungen im Hinblick auf die Minderheit sind jedoch höchst umstritten. Grellmann etablierte mit seinen Denkmustern erstmals ein rassistisches Bild gegenüber den „Zigeunern.“ In seinem Werk „Historischer Versuch über die Zigeuner“

konstruierte er ein ethnografisches Portrait des „Zigeuners“ (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 20). Er fasste überlieferte Ressentiments und Stereotype zusammen und zog daraus Schlüsse über den Lebensstil und das Wesen der Minderheit (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 20). Grellmann forderte u.a., dass der Staat den „Zigeuner“ solange erziehen und reglementieren soll, bis er in den nachfolgenden Generationen aufgehört hat, „Zigeuner“ zu sein (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 20). Grellmann betitelte die „Zigeuner“ als Nachkommen eines orientalischen Nomadenvolkes. In diesem Begriff sind die Bedeutungen „fremdes Volk“ und „fahrendes Volk“ zusammengefasst (vgl. Solms 2007, S. 16-17). Grellmann postulierte zudem, dass die „Zigeuner“ nicht lediglich unwillens, sondern aufgrund ihrer Abstammung auch unfähig seien, sich an die soziale Ordnung der Sesshaftigkeit anzupassen (vgl. Solms 2007, S. 17). Von diesem Zeitpunkt an wurden die dämonischen, kriminellen Eigenschaften, die den Sinti und Roma zugeschrieben wurden, mit ihrer orientalischen Rasse begründet (vgl. Solms 2007, S. 17). Grellmann gelang es jedoch, seine Erkenntnis nachhaltig in der öffentlichen Meinung zu positionieren (vgl. Heinschink u. Cech 2013, S. 54). Diese Ausführungen zeigen die tief verwurzelte strukturelle Diskriminierung der Menschen auf, die maßgeblich von Stereotypen, Vorurteilen und sogar Feindbildern geprägt war.

Im 19. Jahrhundert untersuchte dann der Sprachwissenschaftler August Friedrich Pott die in das „Romanes“ aufgenommenen Lehnwörter aus anderen Sprachen und stellte fest, dass das „Romanes“ auch Elemente der griechischen und persischen Sprache enthält (vgl. Meyer 2013, S. 21). Auf Grundlage dieser neu gewonnenen Erkenntnisse erstellte Pott eine Karte, die die mögliche Wanderroute der Sinti und Roma skizziert. Diese stellte sich jedoch umstritten dar, da davon ausgegangen wurde, dass es eher unwahrscheinlich ist, dass sich eine geschlossene Gruppe gemeinsam auf die Wanderung in den Westen begibt (vgl. Meyer 2013, S. 21). Es erscheint wahrscheinlicher, dass verschiedene Gruppen auf unterschiedlichen Wegen von Indien in den Westen gelangt sind und man die genaue Route somit nicht mittels einer Karte rekonstruieren kann (vgl. Meyer 2013, S. 21).

Der Sprachforscher Ralph L. Turner konnte die Einordnung, dass Romani Chib eine Verwandtschaft mit dem Sanskrit aufweist, anhand vergleichender phonetischer Studien weiter präzisieren (vgl. Heinschink u. Cech 2013, S. 53). Er fand heraus, dass es frühe Verbindungen der Romani Chib zu zentralindischen Sprachgruppen vorlag. Dies führte zu der Schlussfolgerung, dass sich die Vorfahren der Sinti und Roma im zentralindischen Raum aufgehalten hatten, bevor sie in den Nordwesten des indischen Subkontinents zogen (vgl. Heinschink u. Cech 2013, S. 53).

Die indische Herkunft gilt somit aufgrund von Sprachvergleichen als erwiesen, weiterhin umstritten bleiben aber der genaue Zeitraum der Abwanderung, die Lage des Herkunftsgebiets zwischen Nordindien und Persien und die Wanderwege (vgl. Vossen 1983, S. 18).

Die meisten Forscher sind sich jedoch darüber einig, dass die Abwanderung nicht in einer großen geschlossenen Gruppe stattgefunden hat, sondern in kleineren Gruppen zu jeweils unterschiedlichen Zeitpunkten. Des Weiteren gelten als Motive für die Abwanderung äußere Faktoren, wie Vertreibung und Verfolgung. Die Abwanderung ist als Überlebensstrategie der Menschen zu bewerten (vgl. Vossen 1983, S. 18). Einen wichtigen historischen Einschnitt für die Sinti und Roma ist durch den afghanischen Fürsten Mahmud von Ghazni gekennzeichnet, denn dieser eroberte im 11. Jahrhundert die nordwestindischen Regionen Panjab, Sindh und Rajastan (vgl. Demir et al. 2011, S. 27). Die dort lebende Bevölkerung geriet in die Sklaverei und wurde aus dem Gebiet vertrieben. Diese Ereignisse haben zu den ersten Migrationsbewegungen der Sinti und Roma geführt (vgl. Demir et al. 2011, S. 27). In Europa wurden sie daraufhin geduldet, diese Periode endete jedoch mit den Reichstagen von 1496 und 1498 (vgl. Demir et al. 2011, S. 27-28). Angesichts der osmanischen Expansion wurden Sinti und Roma für vogelfrei erklärt, da sie nun als türkische Spione sowie Feinde der Christenheit galten (vgl. Demir et al. 2011, S. 28). Die Lebensweise der Sinti und Roma wurde in Europa nicht toleriert, bis heute wurden die Differenzen zwischen den kulturellen Wertvorstellungen und Traditionen der Roma nicht überwunden. Daher ist es umso erstaunlicher, dass sie viele Elemente ihrer Kultur erhalten konnten (vgl. Frese 2011, S. 16). Als staatenloses Volk besitzen, so führt die vorliegende Literatur aus, die Angehörigen der Minderheit eine mehrschichtige Identität, so sind sie beispielsweise Angehörige einer Sinti-Gruppe und zugleich Angehörige der Mehrheitsbevölkerung (vgl. Frese 2011, S. 16). Diese Aussage ist insbesondere im Hinblick auf die Ausführungen von Esser bedeutsam, der die vier Dimensionen der Sozialintegration beleuchtet. Die mehrschichtige Identität, von der in der Literatur die Rede ist, spricht hierbei für eine Mehrfachintegration von Teilen der Zielgruppe.

Dabei sind Kulturwandel, Kulturkontakt und interkulturelle Beziehungen entscheidende Merkmale der Kultur dieses Volkes (vgl. Frese 2011, S. 16). Es muss noch einmal explizit betont werden, dass diese Darlegungen keinesfalls auf alle Menschen mit einem Sinti- oder Roma-Hintergrund zutreffen und nur einen Abriss aus unterschiedlichen Überlieferungen aufzeigen.

4.2. Sinti und Roma im Nationalsozialismus – Eine verfolgte Minderheit

Insbesondere im Hinblick auf das Kapitel zum Antiziganismus, welches im Weiteren bearbeitet wird, muss deutlich gemacht werden, welche Stellung die Zeit des Nationalsozialismus für diese Thematik und die damals verfolgten Menschen hat. Bezieht man sich dabei auf Max Horkheimer, muss der, der den Antisemitismus erklären will, den Nationalsozialismus meinen. Gleiches gilt auch für den Zigeunerhass. Wer also den Antiziganismus erklären will, muss Bezug auf den NS-Völkermord an den Sinti und Roma nehmen (vgl. Maciejewski 1996, S. 9). Ohne dass man dem Nationalsozialismus Bedeutung schenkt, bleibt das Phänomen des Antiziganismus bedeutungslos und nicht greifbar (vgl. Maciejewski 1996, S. 9). Daher muss diese Thematik innerhalb dieses geschichtlichen Abschnittes ebenfalls bearbeitet werden.

Sinti und Roma galten immer als unerwünschte Minderheit und wurden in Deutschland bereits zwischen 1407 und 1933 ausgegrenzt und auch gezielt verfolgt (vgl. Meyer 2013, S. 38). Bereits seit Mitte des 19. Jahrhunderts wurden systematisch Akten über Sinti und Roma angelegt, man unterwarf sie sogenannten Umerziehungsversuchen, u.a. wurden beispielsweise Wandergewerbescheine verweigert und die Kinder wurden in Heimen untergebracht. Seit ca. Anfang des 20. Jahrhunderts sollten nach Möglichkeit alle Sinti und Roma registriert werden, dazu wurden Lichtbilder gemacht und Fingerabdrücke genommen (vgl. Scholz 2009, S. 26). Das „Zigeuner- und Arbeitsscheuengesetz“ der Weimarer Republik aus dem Jahr 1926 verhinderte zudem, dass Sinti und Roma sesshaft wurden. Außerdem hatte es zum Ziel, die Traditionen und Lebensformen der Zielgruppe zu zerstören (vgl. Meyer 2013, S. 38). Darüber hinaus legitimierte es – ohne Vorliegen einer Straftat – Maßnahmen gegen reisende und auch sesshafte Sinti und Roma. Durch die Machtübernahme der Nationalsozialisten wurden diese Zustände dann weiter verschärft (vgl. Meyer 2013, S. 38).

Insbesondere im Nationalsozialismus setzte sich dann diese Entwicklung fort. Die preußische Verwaltungspraxis, die durch Kontrolle und Erfassung und Fernhaltung „unerwünschter Elemente“ gekennzeichnet war, wurde durch die rassistische Ideologie ersetzt (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 23). Diese fand ihren Höhepunkt in der systematischen Vernichtung aller, die von den Nationalsozialisten als Volksschädlinge definiert wurden (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 23). Nachdem die Sinti und Roma, neben den Juden, als einzige regelmäßige „Fremdrasse“ unter die Nürnberger Rassengesetze fielen, begann ein systematisch praktizierter Ausgrenzungsprozess (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 23). Den betroffenen Angehörigen der Minderheit wurden nach und nach ihre Rechte und jegliche Existenzgrundlagen entzogen (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 23). In vielen Städten des Ruhrgebietes und des Rheinlandes

begann die Praktizierung von Isolation. Dies wurde erreicht, indem die betroffenen Menschen gezielt in Sammelunterkünfte gebracht wurden, um sie von der Mehrheitsgesellschaft fernzuhalten (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 23).

Sie mussten u.a. Zwangsarbeit ausüben und waren Bewachungsmechanismen ausgesetzt. Sie mussten stets davon ausgehen, jederzeit deportiert zu werden (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 23). Die Steuerung dieser Praktiken lief im Reichssicherheitshauptamt, welches dem Reichsführer der SS und Chef der Deutschen Polizei, Heinrich Himmler, untergeordnet war, zusammen (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 23). Himmler verfügte im Jahr 1938 in einem Runderlass, „die Regelung der Zigeunerfrage aus dem Wesen dieser Rasse heraus in Angriff zu nehmen“ (Schäfer u. Heilmann 2011, S. 23). Alle Angehörigen der Minderheit der Sinti und Roma im Deutschen Reich, die das 6. Lebensjahr vollendet hatten, mussten nun nach rassenbiologischen Kriterien erfasst werden (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 23). Diese Aufgabe wurde der „Rassenhygienischen Forschungsstelle“ in Berlin übertragen (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 23).

Das Vorgehen wurde durch den Reichsinnenminister Wilhelm Frick so gerechtfertigt, dass die „Deutschblütigkeit“ eine Voraussetzung für das Reichsbürgerrecht bilde und somit alle die Menschen, deren Blut dem deutschen Blut nicht artverwandt sei, keine Reichsbürger werden können (vgl. Krokowski 2000, S. 36). Unter anderem gab es das „Gesetz zum Schutz des deutschen Blutes und der deutschen Ehre“, was besagte, dass eine Ehe nicht geschlossen werden kann, wenn aus ihr eine die „Reinerhaltung des deutschen Blutes gefährdende Nachkommenschaft“ zu erwarten ist, was somit u.a. den Ausschluss von Mischehen zwischen Deutschen und Zigeunern anvisierte (vgl. Vossen 1983, S. 71). In den Gutachten wurden die Betroffenen als „Zigeuner“ oder „Zigeunermischlinge“ nach einem Schema klassifiziert (vgl. Zimmermann 1989, S. 35). Es wurde nach Vollzigeuner bzw. stammechter Zigeuner, Zigeunermischling mit vorwiegend zigeunerischem Blutanteil, Zigeunermischling mit gleichem zigeunerischen und deutschem Blutanteil, Zigeunermischling mit vorwiegend deutschem Blutanteil und Nicht-Zigeuner klassifiziert (vgl. Zimmermann 1989, S. 35).

Neben den Nürnberger Rassegesetzen wurde auch das bereits 1933 erlassene „Erbgesundheitsgesetz“ auf die Sinti und Roma angewendet (vgl. Krokowski 2000, S. 36). Den Sinti und Roma wurde „angeborener Schwachsinn“ unterstellt, was gleichzeitig auch als Begründung für ihre Sterilisation dienen sollte. Die Anträge für die operativen Eingriffe wurden meist von Jugendämtern sowie Gesundheitsämtern gestellt und dann von sogenannten „Erbgesundheitsgerichten“ entschieden (vgl. Krokowski 2000, S. 36).

Ab dem Jahr 1936 wurden die Sinti und Roma zur Zielscheibe staatlicher „rassenhygienischer Forschung“ (Krokowski 2000, S. 37). Robert Ritter, Jugendpsychiater aus Tübingen, übernahm die „Rassenhygienische und bevölkerungsbiologische Forschungsstelle“, dessen Ziel es war, die ideologisch-rassistischen Grundlagen für die nationalsozialistische Verfolgungspolitik gegen die Sinti und Roma zu schaffen (vgl. Krokowski 2000, S. 37). Diese Forschungsstelle wurde u.a. damit betraut, die Rassenzugehörigkeit der einzelnen im Deutschen Reich lebenden „Zigeuner“ zu bestimmen (vgl. Wippermann 1997, S. 157).

Die Hauptproblematik sah Ritter darin, dass der größte Teil der Sinti und Roma zu einer „asozialen“ und „kriminellen Mischlingspopulation“ gehörte. Diese sei nach Ritter daraus entstanden, dass sich die „minderwertigeren“ unter den Sinti mit denjenigen der Nicht-Sinti verbanden, die sozial auffällig seien und in vielen Fällen aus dem „Verbrechermilieu“ (Krokowski 2000, S. 37) stammten. Die Diagnose lautete u.a. dann „erblich bedingte Asozialität“ (Schenk 1994, S. 108).

Die Wissenschaftler gingen sehr gründlich vor und erstellten ausführliche Expertisen. Diese beruhten auf genealogischen Recherchen und anthropologischen Untersuchungen (vgl. Benz 2008, S. 94). Genealogien und psychische Merkmale dienten als Material, auf dessen Grundlage Ritter die Wertigkeit des Erbgutes ermittelte (vgl. Fings 2008, S. 280). Eine eindeutige Identifizierung der „Zigeuner“, bzw. eine Definition, wer als „Zigeuner“ galt, gab es nicht (vgl. Fings 2008, S. 280). Sie galten lediglich wie die Juden als „Fremdrasse“ (vgl. Fings 2008, S. 280).

1936 fanden die Olympischen Spiele in Berlin statt. Die Hauptstadt musste als Vorzeigestadt präsentiert werden und es galt, alle Störfaktoren zeitnah aus dem Weg zu schaffen (vgl. Krokowski 2000, S. 38). Daher errichtete man ein Zwangslager, in das alle Sinti und Roma eingewiesen werden sollten, um sie somit aus dem Stadtbild zu entfernen (vgl. Krokowski 2000, S. 38). Dieses errichtete Zwangslager befand sich in Marzahn, und es lebten zum Teil 600 Menschen auf engstem Raum unter menschenunwürdigen Verhältnissen dort zusammen (vgl. Krokowski 2000, S. 38).

Auf einer Konferenz des Reichssicherheitshauptamtes im Jahr 1939 wurde beschlossen, die im Deutschen Reich lebenden Sinti und Roma zu deportieren. Zum damaligen Zeitraum lebten ca. 30.000 Sinti und Roma im Deutschen Reich (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 24). Die Zahlen der Opfer sind enorm hoch, ca. 24.000 Männer, Frauen und auch Kinder werden ermordet (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 24). Zunächst wurde im April 1940 die Deportation von 2.800 Sinti und Roma veranlasst, im Dezember 1942 mündete dies dann jedoch in der Einweisung aller noch im Reichsgebiet lebenden Angehörigen der Minderheit. Mit diesem Schritt wurde

die systematische Vernichtung der Sinti und Roma, der Völkermord, eingeleitet (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 24). Allein im Konzentrationslager Auschwitz wurden mehr als 20.000 deutsche Sinti und Roma umgebracht (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 24). Sie starben aufgrund von Hunger, Krankheiten oder Brutalitäten, die man ihnen zugefügt hatte (vgl. Krokowski 2000, S. 49).

4.2.1. Entwicklungen, Folgen und Wiedergutmachungsprozesse nach dem Zweiten Weltkrieg

Für die Sinti und Roma hörte auch nach Kriegsende die Verfolgung nicht auf. Das Vermögen, um das die Nationalsozialisten sie brachten, die sogenannte „Rassensteuer“, wurde nur in seltenen Fällen bzw. nur unzureichend zurückerstattet (vgl. Jocham 2010, S. 44). Zudem war den Sinti und Roma sowie den Juden mit dem Reichsbürger- und Blutschutzgesetz die Staatsangehörigkeit aberkannt worden. Nach 1945 erhielten die Rückkehrerinnen und Rückkehrer diese, unter dem Druck der Besatzungsmächte, zurück (vgl. Winckel 2002, S. 39). Dennoch verweigerten bundesdeutsche Behörden, insbesondere in Nordrhein-Westfalen und Bayern, die Rückgabe der deutschen Pässe an diese (vgl. Winckel 2002, S. 39). Um diesen Unannehmlichkeiten mit den Behörden und den damit verbundenen Diskriminierungen zu entgehen, verzichteten einige Sinti und Roma auf ihren deutschen Pass. Dies brachte ihnen jedoch im Hinblick auf ihre Entschädigungsforderungen weitere Probleme ein. Erst als sich der Verband Deutscher Sinti, die Vorläufer-Organisation des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma, einschaltete, gelang es Einzelnen, doch noch an einen deutschen Pass zu gelangen (vgl. Winckel 2002, S. 39-40). Diese Probleme mit den Behörden setzen sich bis in die 80er Jahre fort (vgl. Winckel 2002, S. 40).

Über die Problematik hinsichtlich der Entschädigung hinaus sind auch die psychischen Folgen und Traumata, die durch die Verfolgung im Nationalsozialismus bei den Menschen entstanden sind, nicht zu unterschätzen. In erster Linie widmeten sich die Sinti und Roma dem erneuten Aufbau von Familienstrukturen und dem Verdrängen der prägenden Ereignisse (vgl. Krokowski 2000, S. 54). Doch dies gelang vielen nur schwer oder gar nicht. Sie wurden von immer wiederkehrenden Ängsten heimgesucht (vgl. Krokowski 2000, S. 54). Auch distanzierten sie sich aufgrund der negativen Erfahrungen noch stärker als zuvor von der Mehrheitsgesellschaft. Diese Erfahrungen, Distanzen und Ängste konnten zum Teil bis heute kaum überwunden werden, denn auch Jahrzehnte nach den Erlebnissen sind viele Betroffene

noch immer traumatisiert und konnten das Erlebte nicht verarbeiten (vgl. Krokowski 2000, S. 54).

Über diese Geschehnisse hinaus mündete der Völkermord in einer weiteren traurigen Erkenntnis für die Angehörigen der Opfer des Nationalsozialismus. Der Bundesgerichtshof entschied im Jahr 1956, dass die im Jahr 1938 praktizierten Maßnahmen gegen Sinti und Roma nicht als Rassenverfolgung angesehen werden dürfen, sie seien lediglich als kriminalpräventive Maßnahmen zu interpretieren (vgl. Schäfer u. Heilmann 2011, S. 25). Es wurde darüber hinaus sogar geäußert, dass die faschistische Politik den „asozialen Eigenschaften der Zigeuner“ (Hund 1999, S. 75) gegolten habe.

Ende der 1970er Jahre begann die Bürgerrechtsbewegung der Sinti und Roma, die durch ihre Aktionen zunehmend die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit erlangte (vgl. Winckel 2002, S. 38). Diese wurden auch genutzt, um die Aufmerksamkeit gezielt auf die Diskriminierungen bei der Wiedergutmachung zu lenken. Die öffentlich ausgelöste Debatte veranlasste dann die Bundesregierung im Jahre 1981 dazu, eine außergesetzliche Regelung zu verabschieden, die für die Vergabe von Mitteln an Verfolgte, die nicht-jüdischer Abstammung sind, zur Abgeltung von Härten in Einzelfällen im Rahmen der Wiedergutmachungen gelten sollte (vgl. Winckel 2002, S. 38). Diese Regelung barg jedoch das Problem, dass es viele Sinti und Roma gar nicht erreichte, da diejenigen von der Regelung ausgeschlossen wurden, die schon eine Zahlung erhalten hatten, auch wenn diese sehr gering war, und es schloss des Weiteren die Sinti und Roma aus, die als Kriminelle eingestuft wurden (vgl. Winckel 2002, S. 38). 20 Mio. DM, die für diese Härtefälle vorgesehen waren, hatte das Finanzministerium zu verwalten, jedoch wurden fünf Jahre nach dem Einrichten der Regelung erst 500.000 DM ausgegeben, was vermuten lassen könnte, dass es gar nicht die Intention des Ministeriums war, den Opfern wirklich etwas zukommen zu lassen (vgl. Winckel 2002, S. 39).

Romani Rose, Vorsitzender des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma, äußerte dazu, dass sich die Situation der Minderheit auch noch dadurch erschwert, weil die Mehrheit der Angehörigen der Minderheit aus Angst vor Nachteilen noch immer ihre Identität verbergen (vgl. Benz 2014, S. 52). Darüber hinaus ergänzt er, dass es dringend Persönlichkeiten aus der Minderheit bedarf, die sich zu ihrer kulturellen Identität bekennen, denn erst dadurch ist eine gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik möglich (vgl. Benz 2014, S. 52). Nach Aussage von Romani Rose darf der Staat keinen Unterschied zwischen nationaler und kultureller Identität machen (vgl. Benz 2014, S. 52). Es werde bewusst auf eine 600-jährige Geschichte Bezug genommen, und die deutschen Sinti und Roma würden sich bewusst als solche bezeichnen, um auszudrücken, dass sie zu diesem Land dazugehören (vgl. Benz 2014, S. 52). Rose demonstriert

in seinen Erläuterungen die Abhängigkeit, der die Minderheit unterliegt, dass sich die Gesellschaft auch mit dem Völkermord, der Verfolgung auseinandersetzt (vgl. Benz 2014, S. 52). Er betont die lange Dauer von Jahrzehnten, bis der Völkermord damals im März 1982 von Bundeskanzler Helmut Schmidt offiziell anerkannt wurde (vgl. Benz 2014, S. 52). In der Literatur wird in dem Zusammenhang explizit darauf hingewiesen, dass bis dahin weder in Deutschland noch im Ausland ein Bewusstsein darüber herrschte, dass neben den Juden auch ca. eine halbe Million Sinti und Roma Opfer des Völkermordes geworden sind (vgl. Peritore 2015, S. 185). Während das Bewusstsein für die Ermordung der Juden vorhanden war, wurde das Bewusstsein für die Ermordung der Sinti und Roma über ca. drei Jahrzehnte aus dem Gedächtnis der deutschen Gesellschaft verdrängt (vgl. Peritore 2015, S. 185).

Im Laufe der 90er Jahre beendeten dann die meisten deutschen Bundesländer die rassistische Sondererfassung der Sinti und Roma. Eine Ausnahme bildete jedoch der Freistaat Bayern, dort wurde die Praxis bis ins Jahr 2001 fortgesetzt (vgl. Trauschein 2014, S. 20-21). Einige Vertreterinnen und Vertreter der Angehörigen der Minderheit stellten jedoch die Vermutung an, dass die Polizeibehörden die Kennzeichnung von Sinti und Roma auf inoffiziell Weise weiter fortsetzen (vgl. Trauschein 2014, S. 20-21).

4.2.2. Von der Nachkriegszeit in die Gegenwart – Zuwanderung der Roma nach Deutschland

Zu den in Deutschland beheimateten Sinti und Roma kamen dann Roma als Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten hinzu. Sie migrierten auf Grundlage staatlicher Anwerbung (vgl. Trauschein 2014, S. 21) und stammten hauptsächlich aus den Ländern Serbien, Bosnien und Mazedonien. Der Familiennachzug Anfang der 1970er Jahre erhöhte den Anteil von Roma-Frauen und -Kindern (vgl. Trauschein 2014, S. 21). Einen weiteren Anteil an zugewanderten Roma machten die Asylsuchenden aus, die von den späten 80er Jahren bis zu den frühen 90er Jahren nach Deutschland migrierten. Die Ursache für die größte Zuwanderungs- und Fluchtbewegung lag in den post-jugoslawischen Kriegen und Bürgerkriegen (vgl. Trauschein 2014, S. 21). Diese Gruppe kam insbesondere aus Bosnien, dem Kosovo oder Serbien-Montenegro (vgl. Trauschein 2014, S. 21).

Ein großer Teil dieser Menschen hatte in Deutschland lediglich den Duldungsstatus, dennoch waren sie Zuwanderer mit langen Aufenthaltszeiten. Die Gründe und Ursachen von ihrer Abwanderung waren vielfältig und lagen u.a. in wirtschaftlicher Notlage, Diskriminierung bis hin zu schweren Menschenrechtsverletzungen (vgl. Trauschein 2014, S. 21).

Im Jahr 2004 traten u.a. Polen, Slowenien, die Tschechische Republik, Ungarn und die Slowakei in die Europäische Union ein, Bulgarien und Rumänien folgten im Jahr 2007 (vgl. Trauschein 2014, S. 21). Diese Erweiterung um die genannten Länder brachte eine relevante Veränderung für die Menschen mit sich, denn es war ihnen nun möglich, legal in andere Mitgliedsstaaten der Europäischen Union zu immigrieren (vgl. Trauschein 2014, S. 21). Die in diesen Ländern, insbesondere die in Rumänien und Bulgarien beheimateten Roma, bekamen durch die EU-Erweiterung die Möglichkeit, nach Deutschland einzuwandern, um dort ihre Lebenssituation zu verbessern, da sie in ihren Heimatländern oftmals Diskriminierung und Perspektivlosigkeit ausgesetzt waren (vgl. Trauschein 2014, S. 21).

Diese Ausführungen zeigen deutlich die Situation der Sinti und Roma zu Zeiten des Nationalsozialismus. Es lässt sich in der Literatur nur vermuten bzw. aus Gesprächen rekonstruieren, wie weitreichend die Folgen aus dieser Zeit die Sinti und Roma noch heute prägen. Das Kapitel zeigt deutlich, dass die Sinti und Roma strukturell verfolgt wurden und durch institutionelle Rahmenbedingungen direkt diskriminiert und sogar umgebracht wurden. Das folgende Kapitel greift die Thematik des Antiziganismus aus heutiger Sicht auf.

4.3. Antiziganismus als omnipräsente Problematik

Anschließend an die Darstellung historischer Entwicklungen und Situationen, der die Sinti und Roma ausgesetzt waren, wird im folgenden Abschnitt der Antiziganismus thematisiert, da dieser auch noch in unserer Gesellschaft eine entscheidende Position einnimmt.

Einleitend soll der Begriff Antiziganismus prägnant erläutert werden, da dieser, auch wenn er seit Mitte der 2000er Jahre Verbreitung und Akzeptanz gefunden hat, dennoch höchst umstritten ist (vgl. End 2013, S. 39). In dieser Dissertation wird auf eine bestehende Definition zurückgegriffen, auf die auch Markus End sich bereits in einem Artikel bezieht: „Antiziganismus bezeichnet ein historisch gewachsenes und sich selbst stabilisierendes soziales Phänomen, das eine homogenisierende und essenzialisierende Wahrnehmung sowie Darstellung bestimmter sozialer Gruppen und Individuen unter dem Stigma „Zigeuner“ oder anderer diesem Begriff verwandter Bezeichnungen, eine damit verbundene Zuschreibung spezifischer devianter Eigenschaften an die so Stigmatisierten sowie vor diesem Hintergrund entstehende diskriminierende soziale Strukturen und gewaltförmige Praxen umfasst“ (End 2013, S. 47).

Die Thematik des Antiziganismus gilt dennoch bis heute eher als Tabuthema. Selbst in linken oder antirassistischen Kontexten findet diese Thematik nur selten Beachtung, ungeachtet

dessen, was mit den Sinti und Roma während der Zeit des Nationalsozialismus geschah (vgl. Scholz 2009, S. 24).

In dieser Forschungsarbeit wird zugrunde gelegt, dass der Antiziganismus, der in der Mehrheitsgesellschaft immer wieder in Erscheinung tritt, für negative Synergieeffekte verantwortlich ist. Durch Antiziganismus verlieren die Angehörigen der Minderheit Vertrauen in die Mehrheitsgesellschaft und Exklusionsprozesse können aufgrund dessen begünstigt werden. Die Gegnerschaft gegenüber der Minderheit der Sinti und Roma ist elementar durch Stereotype geprägt, diese haben die Eigenschaft, dass sie in einer komplizierten Welt und komplexen Zusammenhängen einfache Antworten liefern (vgl. Strauß 2001, S. 101). Stereotype haben dabei nicht den Anspruch, Einzelfälle herauszufiltern, sondern pauschalisieren, ein kollektives Feindbild wird somit kreiert (vgl. Strauß 2001, S. 101). Der Antiziganismus, der in einschlägiger Literatur als tradierte Ideologie bezeichnet wird, besteht aus sozialen, religiösen, romantisierenden und rassistischen Elementen sowie auf Vorurteilen über die „diebischen und faulen“ Roma (vgl. Steuten 2017, S. 7).

In diesem Kapitel werden verschiedene Perspektiven beleuchtet. Im Fokus steht dabei die wissenschaftliche Definition und Klärung des Antiziganismusbegriffs. Auch soll darüber hinaus wissenschaftlich der Frage nachgegangen werden, wie es bei Menschen zu antiziganistischen Denkweisen kommt, entsprechende Thesen dazu werden vorgestellt. Zuletzt soll der Antiziganismus im Hinblick auf drei verschiedene Dimensionen betrachtet werden: die historisch-theoretischen Vorbedingungen des Antiziganismus, Antiziganismus in der Gegenwart anhand unterschiedlicher Berichterstattungen und somit auch das Verhältnis von Antiziganismus und Medien.

Der Begriff Antiziganismus wird erst seit den 1970er Jahren verwendet (vgl. Solms 2007, S. 9). Es herrscht daher unter den Wissenschaftlern Einigkeit darüber, dass es sich bei dem Begriff Antiziganismus um einen Neologismus handelt (vgl. Holler 2015, S. 39). Der Begriff „Antiziganismus“ sei der zugrundeliegenden Literatur zufolge in den letzten Jahren zunehmend verbreitet worden. Dennoch sei er in der Wissenschaft eine umstrittene Terminologie (vgl. Holler 2015, S. 39).

Bevor auf die Definitionsmöglichkeiten des Antiziganismusbegriffs eingegangen wird, ist zu erläutern, aufgrund welcher Ursachen der Begriff sowohl in der Wissenschaft als auch von Betroffenen und Selbstorganisationen kritisch diskutiert wird (vgl. Schreiber 2016, S. 211). Die Diskussion, welcher Begriff den Rassismus, der gegenüber Menschen mit Sinti- und Roma-Hintergrund ausgeübt wird, am zutreffendsten betrachtet, ist noch nicht abgeschlossen (vgl. Schreiber 2016, S. 211). Eines der stärksten Argumente gegen den Begriff Antiziganismus sei

dabei der Tatbestand, dass es die stigmatisierende und diskriminierende Bezeichnung „Zigeuner“ inkludiert und die diskriminierende Fremdbezeichnung somit selbst reproduziert (vgl. Schreiber 2016, S. 211). Als alternative Bezeichnungen existieren u.a. Antirromanismus, antiziganistischer Rassismus, oder auch Rassismus gegenüber Sinti und Roma (vgl. Schreiber 2016, S. 211). Die Ausarbeitung einer Definition sei laut der vorliegenden Literatur insbesondere durch den Sachverhalt erschwert worden, dass der Antiziganismuskurs sehr stark von der Debatte der Vergleichbarkeit mit der NS-Verfolgung von Juden und „Zigeunern“ geprägt war (vgl. Holler 2015, S. 39). Romani Rose, der Vorsitzende des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma, gibt jedoch in einem Gespräch an, dass er den Ausdruck Antiziganismus als korrekt einstufe, weil er den Rassismus gegenüber der Minderheit, der bereits aus der Geschichte mit dem Begriff „Zigeuner“ verbunden sei, gut verdeutliche (vgl. Benz 2014, S. 49).

Trotz der Kritik am Antiziganismusbegriff existieren unterschiedliche Definitionsmöglichkeiten. Eine davon beschreibt Antiziganismus als die Einstellung gegenüber den sogenannten „Zigeunern“. Diese negative Einstellung bildet ein breites Spektrum und reicht von Reserviertheit über offene Ablehnung, Ausgrenzung bis hin zu Verfolgung und Vernichtung (vgl. Solms 2007, S. 9). Der Antiziganismus ist eine Ideologie, was bedeutet, dass er jederzeit, wie uns auch die Geschichte lehrt, in feindlichen Aktionen münden kann (vgl. Solms 2007, S. 9). Hinsichtlich der Diskriminierungsmechanismen lassen sich an diesen Beispielen verschiedene Ebenen der strukturellen Diskriminierung identifizieren, da Ablehnung und Ausgrenzung tief in den gesellschaftlichen Strukturen verwurzelt sind.

Antiziganismus wird daher als homogenisierende und essenzialisierende Wahrnehmung und Darstellung bestimmter sozialer Gruppen begriffen, die mit dem Begriff „Zigeuner“ oder anderer stereotype Bezeichnungen in Verbindung gebracht werden (vgl. End 2014, S. 29-30). Darüber hinaus werden diesen Gruppen spezifische Eigenschaften zugeschrieben, auf die sie auch reduziert werden, im Falle des Antiziganismus das „Zigeunerische“ (End 2014, S. 30). Der erste Prozess der Entstehung des Antiziganismus ist die Konstruktion einer Fremdgruppe (vgl. End 2014, S. 30). In dieser Konstruktion, die soziale Phänomene meist negativer Natur in einen Kausalzusammenhang mit der Minderheitengruppe bringt, wird eine kausale Verbindung zwischen der Wahrnehmung solcher Phänomene und deren Bewertung einerseits und deren vermeintlicher Ursache, den Zigeunern andererseits, hergestellt (vgl. Heuß 2005, S. 91).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass der Begriff die kollektive Feindseligkeit gegenüber Angehörigen der Minderheit der Sinti und Roma beschreibt und auf xenophobe Ablehnung und auf Ausgrenzung abzielt und darüber hinaus auf einer Konstruktion

rassistischer Bilder basiert, die weit in die europäische Geschichte reichen (vgl. Lohse 2016, S. 9). Diese negativen Einstellungen und Ressentiments gegenüber Angehörigen der Minderheit setzen sich somit seit Jahrhunderten fort, der Antiziganismus als gesellschaftliches Phänomen findet in unterschiedlichen fachlichen Kontexten, u.a. soziologisch und tiefenpsychologisch, erst verspätet Aufmerksamkeit (vgl. Lohse 2016, S. 9). Auch wenn der Begriff Antiziganismus erst seit den 1970er Jahren verwendet wird, sind die antiziganistischen Vorurteile und Stereotype nicht erst heute und auch nicht während des Faschismus entstanden (vgl. Jocham 2010, S. 54). Es sind jahrhundertelange tradierte Vorurteile, die auf Fremdbildern basieren. Der heutige Antiziganismus richtet sich aber nicht, wie der Name noch vermuten lässt, gegen die abstrakte Konstruktion des „Zigeuners“, sondern gegen die Angehörigen der Minderheit der Sinti und Roma (vgl. Jocham 2010, S. 54). Es ist somit festzustellen, dass der Antiziganismus ein Produkt der Vergangenheit ist, das jedoch erhebliche Auswirkungen auf unsere Gegenwart mit sich bringt (vgl. Jocham 2010, S. 54).

Das Phänomen des Antiziganismus entstand durch gesellschaftliche Prozesse und hat verschiedene Dimensionen (vgl. Jocham 2010, S. 54). Im Fokus lässt sich Antiziganismus jedoch in folgende drei Elemente unterteilen. Er besteht im Kern aus einer homogenisierenden und essenzialisierenden Wahrnehmung sowie Darstellung bestimmter sozialer Gruppen mit dem Stigma des „Zigeuners“ bzw. auch anderen mit diesem Begriff verwandten Bezeichnungen (vgl. End 2015, S. 201). Des Weiteren erfolgt eine Zuschreibung von sozial unerwünschten bzw. von der Norm abweichenden Eigenschaften und darüber hinaus werden auch die vor diesem Hintergrund entstehenden diskriminierenden und stigmatisierenden sozialen Strukturen und auch oftmals gewaltförmigen Handlungsmuster von diesem Begriff inkludiert (vgl. End 2015, S. 201). Letzterer Teil der Definition beschreibt die Elemente, die direkte Auswirkungen auf die Betroffenen haben. Dazu zählen u.a. gesellschaftliche, staatliche und institutionelle Diskriminierungsstrukturen. Die gewaltförmigen Handlungsmuster reichen von verbalen diskriminierenden Äußerungen bis hin zu physischer Gewalt an den Betroffenen (vgl. End 2015, S. 203).

Wie bereits einleitend erwähnt, war der Antiziganismuskurs sehr stark von der Vergleichbarkeit mit dem Antisemitismus geprägt und entstand somit in Analogie zum Antisemitismus, also der negativen Einstellungen gegenüber Juden, dem er jedoch nicht genau entspricht (vgl. Solms 2007, S. 9). Dem Antisemitismus und dem modernen Antiziganismus liegt der Rassismus zugrunde, während der historische Antiziganismus jedoch dem Antijudaismus entspricht (vgl. Solms 2007, S. 9). Während sich der Antisemitismus ebenso wie der Antijudaismus auf das Volk der Juden bezieht, richtet sich der Antiziganismus zum einen

gegen die Ethnie der Sinti und Roma und zum anderen auch gegen Fahrende oder Vaganten (vgl. Solms 2007, S. 9). Grundsätzlich sind Juden und die Sinti und Roma im Hinblick auf ihre Kultur, Sprache und Herkunft komplett verschieden, sie haben jedoch die Umgangsform des deutschen Staates und seiner Bürger mit ihnen, gemein (vgl. Solms 2007, S. 9). Auch kennzeichnen beide Ideologien nicht die wirklichen Sinti und Roma oder Juden, sondern lediglich das vorherrschende gesellschaftliche Bewusstsein, welches Bilder und Stereotype erzeugt, was wiederum auf die Minderheiten projiziert wird (vgl. Solms 2007, S. 9).

Eine Unterscheidung war noch dahingehend festzustellen, dass, während der „Zigeuner“ als unzivilisiert angesehen und stets herabwürdigend betrachtet wurde, die Juden jedoch in der antisemitischen Vorstellung mit Macht und Herrschaft in Verbindung gebracht wurden. Man kann somit auch die These in Erwägung ziehen, dass die „Zigeuner“ viel eher den Vorstellungen von Glück entsprochen haben, nach denen die Massen, insbesondere die einfachen Leute strebten (vgl. Scholz 2009, S. 28). Sie waren den einfachen Leuten durchaus näher als die mächtigen und mit Bildung ausgestatteten Juden. Die Gemeinsamkeit der Betrachtung beider Gruppen lässt sich jedoch in der ihnen zugeschriebenen Eigenschaft des „arbeits scheuen Parasiten“ wiederfinden (vgl. Scholz 2009, S. 28). Auch anhand dieser Ausarbeitungen der Literaturanalyse lassen sich strukturelle Diskriminierungsmechanismen identifizieren. Es kristallisiert sich heraus, dass insbesondere die Gruppe der Sinti und Roma konkreten Vorstellungen und Assoziationen der Mehrheitsgesellschaft ausgeliefert sind und ein Bild über diese Gruppe entsteht, welches zum Nachteil der Betroffenen weitreichende Vorurteile und Stereotype nach sich zieht. Im Folgenden werden verschiedene Ansätze dargestellt, wie es zu diesen Stereotypen kommen kann.

4.3.1. Die Entstehung des „Zigeuner-Stereotyps“ – Eine psychologische Perspektive

Die Fragestellung, welche psychologischen Aspekte bei der Ausbildung des „Zigeuner-Stereotyps“ zum Tragen kommen, wird im Weiteren aufgearbeitet. Es gibt unterschiedliche Auffassungen, die die Ursprünge des „Zigeuner-Stereotyps“ und die Bildung von Feindbildern erläutern.

Die Sündenbockthese beschreibt das Verlangen des Bürgers, dem Staat auf der einen Seite angepasst und zugleich rebellisch zu sein und sich aufzulehnen, welches sich jedoch nicht erfüllen ließ (vgl. Winckel 2002, S. 19-20). Um diesem Spannungsverhältnis entgegenzuwirken, lehnten sich die Bürgerinnen und Bürger gegen die Personengruppen auf

und verhielten sich somit dem Staat gegenüber gleichzeitig unterwürfig (vgl. Winckel 2002, S. 20). Für die Erklärung des Antiziganismusbegriffs greift diese Theorie jedoch zu kurz, da sie für alle ausgegrenzten Menschen gilt und somit nicht spezifisch genug scheint (vgl. Winckel 2002, S.-19-20).

Die projektive Identifikation greift weiter, denn sie betrifft das Innere der Menschen. Die Projektionsfläche ist dabei sekundär und daher variabel. Bei der projektiven Identifikation kommt es zu einem Wechselspiel zwischen dem „Ich“ und der „Außenwelt, wobei die Projektionsfläche dabei festgelegt wird“ (vgl. Winckel 2002, S. 20). Das Eigene, Unterbewusste wird am anderen erfahrbar und dadurch in einem selbst wachgerufen (vgl. Winckel 2002, S. 20). Eigene verdrängte Sehnsüchte, Wünsche und Erfahrungen werden durch den anderen aktiv wieder wahrgenommen, denn der andere zeigt auf, dass sie möglich sind, dass es sie gibt, indem er sie aktiv auslebt (vgl. Winckel 2002, S. 20). Dies kann schmerzhaft sein, da das Verdrängte sichtbar gemacht und vor Augen geführt wird, der andere wird dann ausschließlich mit diesen Dingen identifiziert und abgelehnt (vgl. Winckel 2002, S. 20). In einer starken Ausprägung kann das sogar dazu führen, dass die Vernichtung des anderen angestrebt wird, mit der Hoffnung, dass auch dadurch das Verdrängte beseitigt werden kann (vgl. Winckel 2002, S. 20). Dieser Vorgang kann jedoch nur dann funktionieren, wenn der andere dem eigenen „Ich“ ähnlich ist, trotz der Fremdheit, die besteht (vgl. Winckel 2002, S. 20-21). Dieser Vorgang lässt sich auf die Situation der sich stark veränderten Gesellschaft übertragen, denn die vom bürgerlichen Entwicklungsprozess ausgeschlossenen Sinti werden als gesetzlos freiheitlich umherziehende „Zigeuner“ betrachtet (vgl. Winckel 2002, S. 21). Dieser den Sinti beschreibende Lebensstil repräsentiert jedoch die alte gesellschaftliche Ordnung. Der „Zigeuner“ lebt die Freiheit in einer unreglementierten Form, dabei repräsentiert er die eigenen verdrängten Anteile in Form von u.a. Wünschen und Ängsten, die in der neuen gesellschaftlichen Ordnung keinen Platz mehr haben bzw. nicht ausgelebt werden dürfen (vgl. Winckel 2002, S. 21). Diese Herleitung liefert den Grund dessen, was man den Antiziganismus ohne Sinti und Roma, aber nicht ohne „Zigeuner“ nennen könnte (vgl. Winckel 2002, S. 21). Diese Erklärungsansätze werden gestützt durch die Erfahrungen von Romeo Franz, Geschäftsführer der Hildegard-Lagrenne-Stiftung mit Sinto-Hintergrund. Dieser erläutert in seiner Darstellung, dass den Sinti und Roma oftmals Attribute wie Freiheit und Kreativität nachgesagt werden, dies jedoch mit der Unzufriedenheit vieler Leute mit einer übermäßigen Anzahl von Regeln und Pflichten zusammenhängt (vgl. Franz 2014, S. 45). Auch die Unterstellung des Nomadentums der Sinti und Roma erklärt er mit dem Wunsch vieler Menschen, aus ihrem gelebten Alltag auszubrechen (vgl. Franz 2014, S. 45). Diese

Beobachtungen lassen sich zwar an dieser Stelle nicht verifizieren oder falsifizieren, liefern jedoch dennoch einen praxisnahen Bezug zu den theoretischen Ableitungen. Im Folgenden sollen nun die historisch-theoretischen Vorbedingungen des Antiziganismusphänomens betrachtet werden.

4.3.2. Historisch-theoretische Vorbedingungen des Phänomens

Antiziganismus

Wie bereits durch die vorhergegangenen Dokumentationen ersichtlich ist, sind die antiziganistischen Stereotype aus der Dynamik des westlichen Zivilisationsprozesses und der damit verbundenen sich verändernden Gesellschaftsordnung heraus entstanden (vgl. Winckel 2002, S. 14). Im 15. Jahrhundert wurde das Fundament für eine modernere bürgerliche Gesellschaft gelegt und seit dieser Zeit zeigten sich die gesellschaftlichen Veränderungen in vielen Bereichen (vgl. Winckel 2002, S. 14). Im Zusammenhang zu der Thematik des Antiziganismus dieses Kapitels ist eine entscheidende Veränderung von besonderer Bedeutung, die Entstehung eines neuen bürgerlichen Subjekts, denn insbesondere dieser Prozess wirkte sich auf die Konstruktion von „Zigeuner“ als homogene Gruppe aus (vgl. Winckel 2002, S. 14). Eine relevante Veränderung fand u.a. im Übergang von der Agrar- in die Industriegesellschaft statt (vgl. Winckel 2002, S. 14).

Die Agrarwirtschaft wurde im 18. Jahrhundert nach und nach zurückgedrängt und die industrielle Produktion nahm zu. Durch diese Veränderung entstand ein neues Armenproblem in den Städten, welches durch die Landflucht verursacht wurde. Diese Problematik setzte eine weitere Dynamik in Gang, denn die Denkweise der Menschen veränderte sich hin zur Leistungsgesellschaft, es sollte nur den Menschen Lebensberechtigung zustehen, die Leistung erbrachten (vgl. Winckel 2002, S. 14-15). Die Menschen, die arm waren, wurden verachtet und sie wurden für ihre Situation selbst zur Verantwortung gezogen (vgl. Winckel 2002, S. 15). Die bislang akzeptierten armen Menschen sahen sich nun aufgrund ihrer hohen Anzahl und dem neuen Arbeitsethos mit immer mehr Hass konfrontiert. Dieser Hass richtete sich gegen alle Außenseitergruppen, so wurden die Menschen erst zu Vagabunden, also fahrendem Volk degradiert, dann dem willentlichen Nichtstun bezichtigt und erhielten anschließend Strafen wegen Landstreicherei und Bettelei (vgl. Winckel 2002, S. 15). Mit dieser Stigmatisierung der „vaterlandslosen Müßiggänger“ will der Zigeunerstereotyp nicht von außen kommende Fremde abwehren, sondern vielmehr die eigenen Reihen von den Menschen säubern, die nicht in das Schema der neuen Arbeitsmoral passen und unwillig scheinen, diesem zu begegnen (vgl. Hund

1999, S. 85). Dabei liegt der Fokus auf der Diskriminierung und Ablehnung einer Lebensweise, nicht auf einzelnen Akten des Verbrechens. Den „Zigeunern“ wird unterstellt, dass sie nicht aus persönlicher Not heraus stehlen und umherziehen, sondern aus Leidenschaft (vgl. Hund 1999, S. 85).

Der Hass richtete sich dann immer gezielter gegen die schwächste als fremd wahrgenommene Gruppe unter dem Sammelbegriff „Zigeuner“. Vorübergehend fielen auch Räuber und Diebe in diese Kategorie (vgl. Winckel 2002, S. 15). Wie bereits erläutert, wurden die „Zigeuner“ des Weiteren auch als Ungläubige verdammt und konsequent aus der christlichen Gesellschaft ausgeschlossen, damit fand ein weiterer Schritt des Ausgrenzungsprozesses statt. Obwohl die Gruppe selbst sich als christlich bezeichnete, fand mit der Ausgrenzung ein religiös motivierter Antiziganismus statt, der im Hinblick auf die historischen und theoretischen Herleitungen auch unbedingt Erwähnung finden muss (vgl. Winckel 2002, S. 16).

Über den Ausschluss aus der christlichen Gemeinschaft hinaus markierte die Entstehung der Territorial- und Nationalstaaten ein weiteres relevantes Merkmal im Prozess, denn diese Veränderung brachte eine räumliche Homogenisierung mit sich (vgl. Winckel 2002, S. 16). Diese Homogenisierung begünstigte ein Ausschlussdenken weiter. Das wachsende Vagantentum wurde somit nicht nur ein Problem für die neu entstandene Arbeitsmoral, sondern zugleich auch für die Bildung der Territorial- und Nationalstaaten (vgl. Winckel 2002, S. 16). Ziel war es, ein homogenes Staatsvolk zu schaffen, das fahrende Volk erschwerte jedoch diesen Prozess, da dieser durch die Herumreisenden immer in Frage gestellt wurde (vgl. Winckel 2002, S. 16). Man begründete die Diskrepanz zwischen dem fahrenden Volk und der Mehrheitsgesellschaft nicht anhand äußerer Ursachen, sondern machte das Wesen der Minderheit für ihre Situation verantwortlich (vgl. Winckel 2002, S. 16).

4.3.3. Antiziganismus als gegenwärtiges Phänomen

Laut vorliegender Literatur sei der Begriff Antiziganismus, auch wenn der Begriff als Neologismus verstanden wird, dennoch in seiner Kernproblematik in der Geschichte der Menschen mit Sinti- und Roma-Hintergrund verwurzelt. Romani Rose, Vorsitzender des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma, sagte in diesem Kontext, dass „entscheidende Schritte für alle europäischen Institutionen“ (Allianz gegen Antiziganismus 2017, S. 39) bleiben, um sich genauso mit dem Antiziganismus auseinanderzusetzen wie mit dem Antisemitismus.

Die internationale Allianz gegen Antiziganismus versteht sich als loser Zusammenschluss unterschiedlicher Organisationen, ca. 100 sind es an der Zahl, die sich dafür einsetzen, dass

Sinti und Roma gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilhaben können (vgl. Allianz gegen Antiziganismus 2017, S. 39).

Studien und unterschiedliche wissenschaftliche Belege stellen dar, dass Antiziganismus nicht lediglich ein Phänomen vergangener Jahrzehnte oder gar Jahrhunderte ist, sondern ein noch in der Gegenwart immer präsent Thema bleibt.

Romani Rose stellt gegenwärtig insbesondere das Internet als besondere Gefahr dar (vgl. Benz 2014, S. 56). Die Provider kämen ihrer Verantwortung oftmals nicht nach. Der Zentralrat habe dazu schon einige Initiativen unternommen, denn es wurde bereits mehrmals von rechtsextremen Gewalttätern zur Gewalt gegen Sinti und Roma aufgerufen (vgl. Benz 2014, S. 56-57). Dadurch sehe man eine erhebliche Gefahr für die Demokratie, da sich die Rechtsextremisten europaweit organisieren würden (vgl. Benz 2014, S. 57). Die Gefahr werde noch weiter vergrößert, wenn Banken zusammenbrechen und Existenzängste der Menschen ausgelöst werden, dann gäbe es nach Rose auch eine Form des Populismus in demokratischen Parteien und Regierungen. Dieser schwächt dann die Demokratie und stärkt gleichzeitig aber rechtsextreme Parteien (vgl. Benz 2014, S. 57). Als Beispiele für die Gegenwärtigkeit der Vorurteile gegenüber Sinti und Roma nennt Rose den Sachverhalt, dass insbesondere in Deutschland viele negative Eigenschaften, wie z.B. Betteln etc. genetisch erklärt und pauschalisiert werden (vgl. Benz 2014, S. 58). Diese Pauschalisierungen und Zuschreibung von negativen Eigenschaften, machen in seinen Augen den eigentlichen Rassismus gegenüber der Minderheit aus (vgl. Benz 2014, S. 58). Darüber hinaus skizziert Rose eine enge Verschränkung ethnischer Stereotype mit der Herstellung, Reproduktion und Legitimation sozialer Benachteiligung, denn in Dokumenten und politischen Diskussionen sei immer wieder eine vorgebliche Lebensweise der Roma als Grund für ihre oftmals menschenunwürdigen Lebensbedingungen genannt. Auf diese Weise werden dann die Probleme der Minderheit kulturalisiert (vgl. Scherr 2017, S. 535). Diese Problematik zeigt sich auch in dem Sachverhalt, dass Verhaltens- und Lebensweisen oftmals auf die gesamte Gruppe, also sozusagen ethnisiert werden, obwohl es lediglich Teile der Minderheit betrifft.

Wilhelm Solms stellt darüber hinaus in seinen Aufzeichnungen folgende Erkenntnisse heraus. Bezugnehmend auf Meinungsumfragen gäbe es noch immer einen Antiziganismus. Dabei sei festzustellen, dass dieser nicht nur am rechten Rand der Gesellschaft stattfindet, sondern in allen sozialen Schichten (vgl. Solms 2015, S. 76-77). Die bereits in dieser Arbeit mehrfach angesprochene Überlappung mit dem Antisemitismus wird auch in diesem Kontext benannt, denn Solms stellt einen gravierenden Unterschied zwischen Antiziganismus und

Antisemitismus heraus. Während Antisemitismus gesellschaftlich in hohem Maße verachtet wird, wird Antiziganismus offen ausgesprochen und sogar akzeptiert (vgl. Solms 2015, S. 77). Man kann somit davon sprechen, dass Antiziganismus quasi salonfähig ist, was dazu führt, dass er leicht zu identifizieren und aufzudecken ist, da er nicht nur im Verborgenen stattfindet (vgl. Solms 2015, S. 77). Diese Beispiele zeigen, mit Rückbezug auf die in dieser Forschungsarbeit thematisierten Diskriminierungsmechanismen erneut die strukturelle Verankerung des Antiziganismus. Die hier genannten Darstellungen machen deutlich, dass Antiziganismus sozusagen „salonfähig“ ist und strukturell nahezu akzeptiert wird. Somit ist die Möglichkeit gegeben, dass sich diese Strukturen weiter gesellschaftlich verwurzeln. Strukturelle Diskriminierungsmechanismen können dann greifen. Die Einschätzungen, die aus einem Interview mit Romani Rose herausgegriffen wurden, sowie die Aufzeichnungen von Wilhelm Solms werden im Folgenden durch das „Gutachten Antiziganismus“ (vgl. End 2013a) überprüft und die wichtigsten Ergebnisse werden benannt und diskutiert.

Der Zentralrat Deutscher Sinti und Roma veröffentlichte im Jahr 2006 eine unter deutschen Sinti und Roma durchgeführte Studie (vgl. End 2013a, S. 16). Von den insgesamt 3100 Personen, denen der Fragebogen zugesandt wurde, partizipierten ca. 10 %, also ungefähr 300 Personen (vgl. End 2013a, S. 16). Insgesamt 76% der befragten Personen gaben dabei an, dass sie sich in unterschiedlichem Umfeld, z.B. von Nachbarn oder in Gaststätten, schon einmal Diskriminierung ausgesetzt sahen (vgl. End 2013a, S. 16). Auch die in vielen Zusammenhängen getätigte Einschätzung, dass Angehörige der Minderheit aus Sorge vor Diskriminierung ihre Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit bewusst verschweigen, wird in den Ergebnissen der Untersuchung bestätigt, da eine Vielzahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern dies angaben (vgl. End 2013a, S. 16). Auch hier zeigt sich die strukturelle Diskriminierung explizit, da befragte Personen sogar ihre Identität verschweigen und sich nicht „outen“, um strukturelle Diskriminierung zu umgehen und sich somit selbst zu schützen.

Im Jahr 2007 fragte das Eurobarometer Spezial Nr. 263 Bürgerinnen und Bürger aus allen Ländern der EU zu dem Thema „Diskriminierung in der Europäischen Union“. Diese Studie fokussiert u.a. die Frage, ob die Bürgerinnen und Bürger aus allen Ländern der EU es als Nachteil betrachten, wenn man u.a. der Gruppe der Sinti und Roma angehört (vgl. End 2013a, S. 16). Somit fokussiert die Fragestellung in erster Linie die Einschätzungen der Mehrheitsgesellschaft und wählt eine andere Annäherung an die Thematik. Im Durchschnitt antworteten 77% der befragten Personen, dass sie es als Nachteil einschätzen, der Minderheit der Sinti und Roma anzugehören. Deutschland lag mit 78% genau im durchschnittlichen Trend (vgl. End 2013a, S. 16). Die Ergebnisse lassen die Vermutung zu, dass die Antworten eher

einen Aufschluss über das Bewusstsein für Diskriminierung innerhalb eines Landes aussagen, jedoch weniger über die Diskriminierungssituation vor Ort (vgl. End 2013a, S. 16-17). Diese Vermutung ist auf die Beobachtung gestützt, dass die Länder u.a. Schweden und Dänemark mit einem hohen Wert, also einer vermutlich hohen Sensitivität für Diskriminierung, eine sehr ausgeprägte Antidiskriminierungspolitik aufweisen (vgl. End 2013a, S. 17). Die EU-Staaten Bulgarien und Rumänien, in denen Roma oftmals diskriminiert werden, schätzen die Benachteiligung von Sinti und Roma mit 60% ein und sehen deutlich weniger Nachteile in der Zugehörigkeit zur Minderheit (vgl. End 2013a, S. 17).

Im Jahr 2008 befragte das Eurobarometer Spezial 296 zu Diskriminierung in der Europäischen Union. In diesem Fall wurde nicht mehr lediglich nach der Einschätzung gefragt, sondern die Menschen wurden direkt nach ihrem Wohlfühlgrad bei der Vorstellung von Nachbarn mit anderer ethnischer Herkunft befragt (vgl. End 2013a, S. 17). Gemessen wurde der Wohlfühlgrad anhand einer Skala von 1 bis 10, während 1 sehr unwohl bedeutet, bedeutet 10 sehr wohl. Bei der verallgemeinernden Fragestellung nach einer generell anderen Herkunft betrug der EU-Durchschnitt 8,1, Deutschland liegt mit 7,9 auch an dieser Stelle im durchschnittlichen Trend (vgl. End 2013a, S. 17). Nach Konkretisierung der Fragestellung auf die Angehörigen der Minderheit der Sinti und Roma als Nachbarn sank der EU-Durchschnitt auf den Wert 6,0, in Deutschland 5,8 (vgl. End 2013a, S. 17). Diese Zahlen belegen sehr deutlich die strukturelle Diskriminierungssituation, der Sinti und Roma in Deutschland ausgesetzt sind. Dabei lässt sich auch ein Zusammenhang zur Bildungssituation der Sinti und Roma feststellen, der im weiteren Verlauf der Arbeit dezidiert beleuchtet wird. Die Studie von Daniel Strauß im Hinblick auf die Bildungssituation der Sinti und Roma belegt, dass 57% der befragten Personen keinen Schulabschluss haben und gleichzeitig 81,2% angeben, dass sie Diskriminierungserfahrungen gemacht haben (vgl. End 2013a, S. 17). Zwischen den abgebrochenen Bildungskarrieren und Diskriminierungserfahrungen ist daher ein deutlicher Zusammenhang zu vermuten (vgl. End 2013a, S. 18).

Gestützt werden diese Ergebnisse von einer weiteren Studie, die im Jahr 2011 im Rahmen der Untersuchung zu „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ vorgenommen wurde. Das Projekt des Instituts interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung an der Universität Bielefeld vollzog sich von 2002 für einen Zeitraum von 10 Jahren in einer repräsentativen Umfrage (vgl. End 2013a, S. 18). Das Projekt zielt insbesondere darauf ab, die Gleichwertigkeit aller Menschen sowie die Sicherung ihrer physischen und psychischen Unversehrtheit in den Fokus zu rücken, da sie als Bestandteil zu einer modernen, humanen Gesellschaft gehören (vgl. Heitmeyer 2012, S. 15). Der Begriff „Menschenfeindlichkeit“, der in der Studie gewählt wurde,

zielt darauf ab, das Verhältnis zwischen Gruppen zu charakterisieren und bezieht sich nicht auf ein interindividuelles Feindschaftsverhältnis (vgl. Heitmeyer 2012, S. 16).

Die Studie fokussiert dabei das Ausmaß, in welchen Formen Gruppen von Menschen in der Gesellschaft durch u.a. Abwertung und Diskriminierung gefährdet werden, welche Veränderungen dabei im Zeitverlauf erkennbar sind und welche Erklärungen sich für die menschenfeindlichen Mentalitäten finden lassen (vgl. Heitmeyer 2012, S. 16-17).

Jedoch wurden erst im Jahre 2011 die Fragen mit einbezogen, die die Einstellungen gegenüber den Angehörigen der Sinti und Roma implizieren (vgl. End 2013a, S. 18). Bei dieser Umfrage gaben 40,1% der Befragten an, dass sie ein Problem damit haben würden, wenn sich Sinti und Roma in ihrer Nähe aufhalten würden, 27,7% gaben an, dass Sinti und Roma aus den Innenstädten verbannt werden sollten und 44,2% bejahten die sehr stark antiziganistische Zuschreibung, dass Sinti und Roma zu Kriminalität neigen (vgl. End 2013a, S. 18). Diese Ebene ist noch einmal deswegen besonders bedeutsam, da sie nicht nur die Perspektive der befragten Sinti und Roma in den Blick nimmt, sondern darüber hinaus auch die Perspektive der Mehrheitsgesellschaft. Die strukturelle Diskriminierung lässt sich somit auch aus dieser Perspektive sehr deutlich identifizieren. Es lässt sich an dieser Stelle nur vermuten, dass diese Aussagen auch Auswirkungen auf die individuelle Diskriminierung haben und dass sich Einzelpersonen intendiert oder auch nicht-intendiert auf Basis von Vorurteilen und Stereotypen zu diskriminierenden Handlungen verleiten lassen.

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes veröffentlichte 2014 eine Studie zu den Bevölkerungseinstellungen gegenüber Sinti und Roma. Dazu fragten sie nach den Assoziationen, die man hat, wenn man an „Zigeuner“, wie die Sinti und Roma immer wieder bezeichnet werden, denkt (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2014, S. 47). Die meisten befragten Personen (33,9%) gaben an, dass ihnen am ehesten der Begriff „fahrendes Volk“ einfällt. 12,3% denken an „Betteln, Schnorren“ und 10% an „Klauen, Diebstahl allgemein.“ Diese Ergebnisse zeigen ebenfalls explizit die negativen Konnotationen auf, die die Befragten mit Sinti und Roma haben (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2014, S. 47). Gleichzeitig wird deutlich, dass nur 2,3 % positive Bezüge herstellen und lediglich 1,3% angaben, dass es Menschen „wie du und ich“ sind (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2014, S. 47). Die sehr wenigen positiven Aussagen demonstrieren das Meinungsbild der Befragten und verstärken die negativen Konnotationen der befragten Personen.

Alle exemplarisch angeführten Studienergebnisse zeigen sehr deutlich, dass Antiziganismus in Deutschland weit verbreitet ist. Vorurteile und Antiziganismus sind nicht lediglich vernachlässigbare Randerscheinungen, sondern finden eine weite Verbreitung in der Mitte der

Gesellschaft (vgl. Krause u. Groß 2014, S. 41). Diese empirischen Ergebnisse stellen jedoch nur die eine Seite des Antiziganismus dar. Auf der anderen Seite lassen sich zahlreiche Beispiele direkter Gewalt benennen. Beispielsweise brannten im Jahr 2010 in Gelsenkirchen insgesamt 19 Wohnwagen. 17 der Wohnwagen wurden völlig zerstört. Die Tat ereignete sich in einer Siedlung, in der viele Familien der Angehörigen der Minderheit leben (vgl. End 2013a, S. 25-26). Darüber hinaus wurden auch Gedenkkorte, die an Sinti und Roma erinnern, die während des Nationalsozialismus umkamen, beschmutzt oder sogar zerstört. Ein besonders schwerwiegendes Beispiel stellt dabei das im Dezember 2009 von der Geschichtswerkstatt Merseburg aufgestellte Mahnmal dar, welches bis Januar 2012 bereits sieben Mal geschändet wurde (vgl. End 2013a, S. 26).

4.3.4. Antiziganismus und Medien

Wie in vielerlei Hinsicht bekannt ist, tragen Medien in unserem modernen Zeitalter sehr stark zur Meinungsbildung bei, denn sie informieren und erreichen nahezu jede Bürgerin und jeden Bürger. Neben dem allgemeinen Entertainment haben Medien auch die Funktion der Verbreitung von Nachrichten und leisten einen Beitrag zur politischen Meinungsbildung und der Darstellung politischer Debatten. Aufgrund der enormen Streuweite von Medien und dem großen Medienkonsum durch die Bevölkerung soll in diesem Kontext auch der Zusammenhang von Antiziganismus und Medien beleuchtet werden.

Mit Rückblick auf die Antiziganismusdefinitionen stehen insbesondere zwei Elemente der Definition im Fokus, wenn man das Phänomen Antiziganismus im Hinblick auf die mediale Darstellung fokussiert: die homogenisierende essenzialisierende Wahrnehmung der Personen sowie die Zuschreibung von normabweichenden, sozial unerwünschten Verhaltensmustern und Eigenschaften (vgl. End 2015, S. 201-202).

Einleitend muss dazu erwähnt werden, dass es bereits zahlreiche Arbeiten gibt, die sich mit der diskriminierenden Darstellung von Sinti und Roma in den Medien auseinandersetzen (vgl. End 2015, S. 205). Das früheste und zugleich umfangreichste Projekt, das sich mit dieser Thematik auseinandergesetzt hat, war das DFG-Forschungsprojekt mit dem Titel „Das Bild von Sinti und Roma in der deutschen Lokalpresse“, welches von 1990-1992 durchgeführt wurde (vgl. End 2015, S. 205). Eine Vielzahl der Arbeiten ist quantitativ ausgerichtet, es gibt jedoch auch einige qualitative Arbeiten, die sich mit der Thematik auseinandersetzen. Diese teilen den Konsens, dass eine vorurteilsgeprägte Berichterstattung weit verbreitet ist (vgl. End 2015, S. 206).

Die medialen Debatten um Armutszuwanderung fanden in den Jahren 2009-2011 insbesondere in lokalen Medien statt und fokussierten vereinzelt Städte (vgl. End 2015, S. 206). Die Berichterstattung im Jahre 2009 fokussierte besonders die prekären Wohnverhältnisse, die Berichterstattung im Jahre 2011 hingegen den Straßenstrich in der Dortmunder Nordstadt, während sich die Berichterstattung seit 2012 insbesondere auf eine Immobilie in der Stadt Duisburg konzentriert (vgl. End 2015, S. 206). Armutszuwanderung wird in all diesen Beiträgen als Problematik identifiziert und gleichzeitig mit den Angehörigen der Minderheit der Roma in Verbindung gebracht (vgl. End 2015, S. 206). Dies hat zur Folge, dass ein soziales Problem ethnisiert wird (vgl. End 2015, S. 206-207). Diese Ethnisierung zeigt auf, dass die Medien durch die sehr einseitige Berichterstattung und das Herunterbrechen von Einzelfällen auf die gesamte Gruppe die strukturelle Diskriminierung in der Gesellschaft verschärfen und so einen Beitrag leisten, dass sich Vorurteile und Stereotype gesellschaftlich manifestieren.

Im Allgemeinen ist zu beobachten, dass der mediale Diskurs über die Angehörigen der Minderheit der Sinti und Roma in den letzten Jahren, gekoppelt mit der Debatte um die Migration aus Südosteuropa, stark von Antiziganismus sowie einem ökonomischen Nützlichkeitsprinzip geprägt ist (vgl. Graevskaia 2014, S. 18). Oftmals wird dabei auch aus dem Blick verloren, dass nicht alle Menschen aus Südosteuropa der Minderheit der Roma angehören, dennoch werden sie in vielen Fällen mit den gleichen Vorurteilen und Stereotypen konfrontiert (vgl. Graevskaia 2014, S. 18). Verfolgt man diesen Aspekt weiter, fällt auf, dass in dem nahezu täglichen medialen Diskurs über die Migration aus Südosteuropa, Roma und teilweise auch Sinti mit den Zuwanderinnen und Zuwanderern gleichgesetzt werden (vgl. Graevskaia 2014, S. 18). Durch die teilweise sogar synonyme Verwendung der Begriffe wird der Aspekt, dass Roma und Sinti zum Teil Jahrzehnte oder sogar Jahrhunderte in Deutschland leben, kaum beachtet (vgl. Graevskaia 2014, S. 18). Auch die gemeinsame Verwendung der Begriffe Sinti und Roma mit Überschriften wie „Sinti und Roma aus Bulgarien und Rumänien“ zeigen, dass kaum eine Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten stattgefunden hat (vgl. Graevskaia 2014, S. 18). Es lässt die Vermutung offen, dass Sinti und Roma lediglich als Austausch für das stark negativ konnotierte Wort „Zigeuner“ dient (vgl. Graevskaia 2014, S. 18). An diesen Beispielen wird bereits explizit der angesprochene Aspekt der Homogenisierung der Angehörigen der Minderheit deutlich.

Zusätzlich zu der Homogenisierung und Ethnisierung der Menschen aus Südosteuropa ist ab den Jahren 2013/2014 eine deutliche Differenzierung durch die Medien zu vermerken, der bereits einleitend genannte Begriff des Nützlichkeitsdiskurses. Es wird zwischen „nützlichen Fachkräften aus Südosteuropa“ und „Armutszuwanderinnen und Armutszuwanderern“

unterschieden (Graevskaia 2014, S. 18). Es findet somit eine Einordnung in Klassen statt, wobei Roma meist zu den Armutszuwanderinnen und Armutszuwanderern gezählt werden. Dies ist eine weitere Stigmatisierung der Angehörigen der Minderheit (vgl. Graevskaia 2014, S. 18). Betrachtet man in diesem Kontext die in dieser Dissertation bereits benannten jahrhundertealten Vorurteile des „Zigeuners“ als Müßiggängers, wird deutlich, dass diese Zuschreibung des „armen Zigeuners“ auf diesen alten Stereotypen beruht (vgl. Graevskaia 2014, S. 18). Die Möglichkeit, dass sich unter den Roma auch Fachkräfte und Akademiker befinden, wird selten bis kaum in Erwägung gezogen, anstelle dessen fördern die negativen Zuschreibungen wie „ungebildet“ und „arbeitscheu“ die Vorurteile weiter (vgl. Graevskaia 2014, S. 18). Betrachtet man an dieser Stelle exemplarisch einige Befunde aus der Analyse der Berichterstattung des ZDF-Morgenmagazins vom 20. Februar 2013, so wird deutlich, dass die Verwendung statistischer Daten teilweise defizitär erfolgt. Im Einspieler der Sendung wird ausgesagt, dass 2007 bundesweit 64.000 Menschen eingewandert sind, 2011 seien es dann schon 147.000 gewesen. Die Zahlen wurden dabei unter der Überschrift „Zuwanderung aus Rumänien und Bulgarien“ visualisiert dargestellt (vgl. End 2015, S. 207). Diese Zahlen wurden durch das Positionspapier des Deutschen Städtetages eingebracht, medial verwendet, jedoch auch von vielen Seiten kritisiert (vgl. End 2015, S. 207). Der Mediendienst Integration wies beispielsweise daraufhin, dass die Zahl von 147.000 Menschen lediglich die zugewanderten Menschen beschreibt, ohne jedoch die abgewanderten zu inkludieren, was bedeutet, dass die Zahl nicht die Netto-Zuwanderung darstellt (vgl. End 2015, S. 207). Diese läge dem Mediendienst Migration zufolge bei lediglich 58.530 Menschen, was gerade einmal etwas über einem Drittel der in den Medien dargestellten Summe ausmacht (vgl. End 2015, S. 207-208). Darüber hinaus ist an dieser Stelle erwähnenswert, dass das Rheinisch-Westfälische Institut für Wirtschaftsförderung die genannten Zahlenangaben zur „Unstatistik des Monats“ benannten (vgl. End 2015, S. 209). Als Begründung wird u.a. geliefert, dass in der Berichterstattung alle Zuwanderinnen und Zuwandern aus Rumänien und Bulgarien mit Armutsmigranten gleichgesetzt werden. Der Tatsache, dass von den 2007 aus Rumänien und Bulgarien zugewanderten Menschen 80% Erwerbsbeteiligte sind, 22% hochqualifiziert und 46% als qualifiziert gelten, wird in der Berichterstattung nicht Rechnung getragen (vgl. End 2015, S. 209). Lediglich am Rande wird erwähnt, dass auch Studentinnen und Studenten aus Rumänien und Bulgarien zuwandern (vgl. End 2015, S. 209).

Ein weiterer Aspekt, der bei der medialen Analyse zum Vorschein kommt, ist die Kriminalisierung der prekären Arbeit, in die die Menschen zur Sicherung ihres Lebensunterhaltes gedrängt werden (vgl. Graevskaia 2014, S. 18). Durch die Verwendung von

Schlagworten wie „Bettel- bzw. Putz-Mafia“ werden die Menschen kriminalisiert (vgl. Graevskaia 2014, S. 18).

Auch ist zu beobachten, dass einzelne Menschen nur sehr selten bis gar nicht zu Wort kommen. Die Medien und die Politik ziehen es vor, über die Menschen zu sprechen, anstatt sie selbst zu Wort kommen zu lassen. Auch verallgemeinert man diese durch Begrifflichkeiten wie „Clans“ oder „Sippe“ und provoziert so den Eindruck einer bedrohlichen Gruppe (vgl. Graevskaia 2014, S. 19). Durch mediale Bezeichnungen wie „das Problemhaus“ in Duisburg wird darüber hinaus erzielt, dass die Menschen als Problem wahrgenommen werden (vgl. Graevskaia 2014, S. 19). Diese Beispiele demonstrieren eindrücklich die Zuschreibung von negativen Eigenschaften und Verhaltensmustern.

Hinsichtlich des Aspekts der Kindererziehung deckte eine Diskursanalyse der Duisburger Lokalpresse im Zeitraum 2008-2012 folgende Aussagen auf. Die Kinder von Roma seien verwahrlost und werden von ihren Eltern vernachlässigt, und Eltern würden ihre Kinder im Hinblick auf kriminelle Handlungen missbrauchen (vgl. Graevskaia 2014, S. 19). Diese drei stark negativen Aussagen gehen auf die Polizei und das Ordnungsamt zurück. Neben diesen negativen Aussagen zeigte die Diskursanalyse jedoch auch die positive Aussage auf, dass die Eltern willens seien, ihre Kinder zur Schule zu senden und versuchen, ihnen eine bessere Zukunft zu ermöglichen. Diese positive Aussage lässt sich auf Interviews mit Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern zurückführen (vgl. Graevskaia 2014, S. 19). Während Diskriminierung der Minderheit sowie das Phänomen des Antiziganismus medial thematisch nicht behandelt wird, wird der mediale Diskurs über Sinti und Roma so geführt, dass er einen erheblichen Beitrag leistet, antiziganistische Vorurteile zu reproduzieren und zu fördern (vgl. Graevskaia 2014, S. 20).

Vorliegende Ausarbeitungen weisen darauf hin, dass die Zugehörigkeit zu einer Minderheit sehr stark im Fokus der Berichterstattung steht (vgl. End 2015, S. 225). Dies kann dazu führen, dass Probleme ethnisiert werden. Anstatt dessen wird darauf verwiesen, dass Problematiken in einem gesellschaftlichen und historischen Kontext betrachtet werden und eine Sensibilisierung für antiziganistische Diskriminierung unterstützt werden sollte (vgl. End 2015, S. 225). Die Zuschreibung von Eigenschaften auf eine Ethnie und damit die Pauschalisierung lassen sich als Problematik hinsichtlich der Zielgruppe der Sinti und Roma identifizieren. Zuletzt beschreibt End, dass die untersuchten Reportagen sowie Nachrichten- und Magazinbeiträge sehr stark mit einer Bildsprache arbeiten, wenn sie Themenkomplexe behandeln, die von Roma handeln (vgl. End 2014, S. 217). Auch kommen Kameratechniken zum Einsatz, die den Effekt haben, dass sie bedrohlich wirken und dazu beitragen, dass die Thematik an Bedrohlichkeit gewinnt (vgl.

End 2017, S. 217). Bei Nachbarschaftskonflikten, die in den Medien dargestellt werden und angeblich durch die Roma ausgelöst werden, wird ersichtlich, dass stets empörte Anwohner in der medialen Berichterstattung zu Wort kommen, jedoch nicht die angeblichen Verursacher der Problematiken, die Roma selbst (vgl. End 2014, S. 217-218). Als Erklärungsansätze werden dazu angegeben, dass Journalistinnen und Journalisten oftmals nicht für die Thematik sensibilisiert sind und dies ein möglicher Grund für die Bedienung von Stereotypen ist (vgl. Schreiber 2016, S. 221). Diesem Sachverhalt lässt sich nur entgegenwirken, wenn man auf die Problematik aufmerksam macht, sensibilisiert und konkrete Dinge benennt, die in der Berichterstattung defizitär ablaufen (vgl. Schreiber 2016, S. 221). Darüber hinaus werden im Folgenden Lösungsansätze thematisiert, die einen Beitrag leisten können, Antiziganismus gezielt abzubauen.

4.3.5. Empfehlung zur Bekämpfung von Antiziganismus

Um Antiziganismus wirklich zu verstehen, muss auch dem Sachverhalt Rechnung getragen werden, dass die Argumentation, dass Begriffe wie „Zigeuner-Romantik“ und „Zigeuner-Musik“ mit positiven Assoziationen gekennzeichnet sind und somit keinerlei Diskriminierung darstellen, zu kurz gegriffen ist (vgl. Rosenberg 2014, S. 17). Diskriminierung sei nicht beschränkt auf die Zuschreibung von negativen Aspekten, sondern auch vermeintlich positiven Kennzeichen, wie zum Beispiel Musikalität, denn sowohl positive als auch negative Eigenschaften beschreiben Gruppenmerkmale als unveränderbar und identitätsstiftend (vgl. Rosenberg 2014, S. 17). Diese auch hier erneut zutreffende Pauschalität wird der bereits in dieser Dissertation mehrfach betonten Heterogenität und somit dem Einzelnen nicht gerecht (vgl. Rosenberg 2014, S. 17).

Romeo Franz führt diese Vorüberlegungen weiter aus. Er stellt dar, dass die Rede von den sogenannten „positiven“ Vorurteilen ein Trugschluss sei (vgl. Franz 2014, S. 44). Er skizziert dies beispielhaft am Themenfeld der Musik. Zwar wird Menschen der Zielgruppe der Sinti und Roma Musikalität nachgesagt. Wenn er sich selbst als Sinto auf eine Stelle in einem klassischen Orchester bewirbt, können ihm jedoch wegen seiner Herkunft gleichzeitig die Fähigkeiten Pünktlichkeit, Spielen nach Vorgaben etc. abgesprochen werden (vgl. Franz 2014, S. 44). Er stellt weiterhin dar, dass daher auch einige seiner Verwandten, die im Bereich der klassischen Musik, Oper oder Theater arbeiten, ihre Herkunft aus diesen Gründen verschweigen (vgl. Franz 2014, S. 44-45). Franz moniert sehr stark das stereotype Bild, welches die Menschen von der Minderheit haben, man unterstelle Musikalität und gleichzeitig Faulheit, Betteln und Armut.

Noch immer greifen laut Franz Vorurteile aus dem Mittelalter. Des Weiteren stellt Franz die Problematik heraus, dass Themenkomplexe wie Zuwanderung und Stabilität der sozialen Sicherungssysteme vereinfacht dargestellt und ethnisiert werden (vgl. Franz 2014, S. 46). Als Appell postuliert er, dass man aufhören müsse, Roma und Sinti in die Außenseiterposition zu drängen und ihnen nicht die Schuld an den gesellschaftlichen Problematiken zuweisen dürfe, denn erst dann sei es möglich, sich auf effektivem Wege den wirklichen drängenden gesellschaftlichen Themen zu widmen (vgl. Franz 2014, S. 46).

Diese Forderung skizziert den Übergang zu dem im Gutachten Antiziganismus ausgearbeiteten Empfehlungen zur Bekämpfung der Antiziganismusproblematik, die im Folgenden dezidiert erläutert werden. Grundsätzlich lässt sich laut vorliegender Befunde die Bekämpfung von Antiziganismus in zwei Kategorien unterteilen. Dabei wird die Schlussfolgerung abgeleitet, dass sich Antiziganismus dadurch bekämpfen lässt, dass gesetzliche bzw. andere normative Regeln in Kraft gesetzt und aktiviert werden, die Antiziganismus verbieten oder einschränken (vgl. End 2013a, S. 65). Darüber hinaus wird der Vorschlag eingebracht, Anstrengungen zu unternehmen, gesellschaftliche Aufklärung zu betreiben, um auf diesem Wege antiziganistischen Ansichten entgegenzuwirken. Insbesondere dieser zweite Ansatz setzt an der Haltung und an den strukturellen Diskriminierungsmechanismen an und soll einen Beitrag dazu leisten, strukturell diskriminierenden Denkmustern entgegenzuwirken.

Zuletzt lässt sich die Kategorie des gesellschaftlichen und politischen Handelns als mögliche Bekämpfungsform des Antiziganismus identifizieren (vgl. End 2013a, S. 65). Insbesondere der zweite Aspekt, die Sensibilisierung der Mehrheitsbevölkerung, ist von besonderer Bedeutung. Dazu zählen unterschiedliche Ansätze, die die Intention verfolgen, Einzelpersonen, Journalistinnen und Journalisten sowie z.B. Lehrkräfte an die Thematik heranzuführen und diese für Ressentiments und Vorurteile zu sensibilisieren (vgl. End 2013a, S. 72).

Diese Problematik findet sich bereits in der Aufarbeitung Antiziganismus und Medien, dass mangelnde Sensibilität u.a. der Journalistinnen und Journalisten die Ursache liefert, dass Medien in Teilen antiziganistische Vorurteile bedienen und sogar fördern. Dies zeigt den bestehenden Bedarf, die Gesellschaft mit dem Phänomen zu betrauen. Insbesondere eine unreflektierte Berichterstattung trägt dazu bei, dass sich rassistische Meinungen herausbilden (vgl. Schreiber 2016, S. 221). Durch eine kritisch-reflexive Berichterstattung hingegen könnten antiziganistische Stereotype jedoch dekonstruiert werden. Dadurch kann dann die Perspektive entstehen, dass Prävention im Hinblick auf die Aspekte Ausgrenzung und Diskriminierung betrieben wird (vgl. Schreiber 2016, S. 221). Im Hinblick auf Aufklärung und Sensibilisierung sind die Selbstorganisationen der Sinti und Roma die zentralen Akteure. Ein Problem besteht

u.a. darin, dass die Bundesregierung und andere staatliche Stellen bislang kaum Projekte installiert haben, die die aktive Bekämpfung des Antiziganismus voranbringen (vgl. End 2013, S. 72).

Ein wichtiger Aspekt, um Antiziganismus zu begegnen, besteht darin, Antiziganismus als eigenständige Form des Rassismus zu verstehen und auch als diese anzuerkennen (vgl. End 2013a, S. 84). Antiziganismus äußert sich dabei nicht nur durch den Gebrauch des Wortes „Zigeuner“ oder durch Gewalttaten, sondern kann auch in unterschiedlichen und sehr subtilen Formen in Erscheinung treten (vgl. End 2013a, S. 84). Darüber hinaus muss die Bekämpfung des Antiziganismus als eine Grundlage jeglicher Form der Bekämpfung der schlechten sozio-ökonomischen Situation vieler Roma und Sinti verstanden werden (vgl. End 2013, S. 84). Die in vielen Fällen schlechte Bildungssituation der Roma muss dabei u.a. als Ergebnis der Diskriminierung verstanden werden (vgl. End 2013a S. 84). Auch ist es von besonderer Bedeutung, die Mehrheitsgesellschaft stärker mit einzubeziehen, sodass nicht lediglich die Betroffenen selbst den Kampf gegen Antiziganismus aufnehmen müssen, sondern auch die Mehrheitsgesellschaft stärker in die Prozesse involviert wird (vgl. End 2013a, S. 85). Nicht zuletzt sei es jedoch dann unerlässlich und das gelte auch für die politischen Entscheidungen und Bereiche, die Sinti und Roma betreffen, diese aktiv einzubeziehen, insbesondere in Prozesse der Entscheidungsfindung (vgl. End 2013a, S. 85). Auch solle die Antiziganismusforschung stärker gefördert werden und es wird im Gutachten empfohlen, eine eigene unabhängige Stelle zu schaffen, die die Bundesregierung in Bezug auf alle Fragen und Belange, die sich mit dem Thema Antiziganismus beschäftigen, berät (vgl. End 2013a, S. 86). Darüber hinaus sollen die Funktion und Mechanismen diskriminierender Strukturen besser erforscht werden, um somit die Möglichkeit zu haben, Diskriminierung auf allen Ebenen effektiv zu bekämpfen. Zuletzt wird der einleitend bereits angesprochene Bereich thematisiert, Sensibilisierung für Antiziganismus in allen relevanten Berufsgruppen durchzusetzen, Aufklärungskampagnen zu fördern und nicht zuletzt auch die Auswirkungen von Antiziganismus, also u.a. die sozio-ökonomische Situation der Minderheit zu bekämpfen (vgl. End 2013a S. 86-88). Erst mit der zumindest teilweisen Umsetzung dieser Handlungsempfehlungen kann es dauerhaft und effektiv gelingen, den Antiziganismus jetzt und in Zukunft wirklich zu bekämpfen bzw. diesem entgegenzuwirken. Nicht zuletzt setzt ein nicht abwertender Umgang mit Menschen, die einen Sinti- oder Roma-Hintergrund aufweisen, voraus, dass sich die Bürgerinnen und Bürger in Deutschland ihrer Stereotype sowie ihrer Vorurteile bewusst werden. Auch muss der strukturelle Rassismus und die damit verbundenen Machtverhältnisse benannt und hinterfragt werden. Im Alltag erscheinen negative Bilder,

Vorurteile und Mythen über bestimmte Gruppen als normal, es sind jedoch genau diese Faktoren, die die Grundlage für ausgrenzende Alltagspraktiken darstellen und letztlich bilden sie den Ursprung für rassistische oder antiziganistische Gewalttaten (vgl. Krause u. Groß 2014, S. 41). Im weiteren Kapitel wird nun auf die Situation von Sinti und Roma in Europa eingegangen und die konkreten Problemlagen der Minderheiten werden detailliert beschrieben.

4.4. Erste Umsetzungsmaßnahmen zum Schutz von Sinti und Roma in Deutschland

Die Darstellung der Lebensbedingungen hat deutlich gemacht, dass die Sinti und Roma eine Minderheit sind, die dringend den Bedarf hat, Sicherheit gewährleistet zu bekommen und unterstützt zu werden. Es gibt bereits einige Fortschritte und eingeleitete Maßnahmen, um Antiziganismus und Ausgrenzung entgegenzuwirken und die Zielgruppe der Sinti und Roma zu schützen. Zwei innerhalb Deutschlands sehr bedeutsame Maßnahmen werden an dieser Stelle exemplarisch dargestellt.

4.4.1. Staatsvertrag in Baden-Württemberg 2013

Am 18. Dezember 2013 hat der Landtag Baden-Württemberg die Zustimmung zu dem Vertrag beschlossen, welchen das Land Baden-Württemberg mit dem Verband Deutscher Sinti und Roma, Landesverband Baden-Württemberg, geschlossen hat (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2014, S. 1). Dieser wurde am 28. November 2013 von den Parteien unterzeichnet und trat einen Tag nach seiner Verkündung in Kraft (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2014, S. 1).

Die Präambel des Gesetzes stützt darauf, dass Sinti und Roma seit nun mehr als 600 Jahren zur Kultur und Gesellschaft des Landes Baden-Württemberg gehören und eine anerkannte Minderheit in der Bundesrepublik Deutschland darstellen (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2014, S. 2). Darüber hinaus wird auf den Völkermord der Sinti und Roma eingegangen, der eine beschämende Zäsur in der deutschen Geschichte darstellt, insbesondere auch wegen der späten politischen Anerkennung, Antiziganismus sei zudem auch heute noch verbreitet (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2014, S. 2). Der Vertrag zwischen dem Land Baden-Württemberg, vertreten durch den Ministerpräsidenten und dem Verband der Deutschen Sinti und Roma, Landesverband Baden-Württemberg e.V., vertreten durch den

Vorstandsvorsitzenden, zielt daher darauf ab, das freundschaftliche Zusammenleben zu fördern (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2014, S. 2).

Der Vertrag basiert auf den gemeinsamen Zielen, jegliche Form von Diskriminierung gegenüber Sinti und Roma zu unterbinden und das gesellschaftliche Miteinander unter Achtung der ethnischen, kulturellen und sprachlichen Identität der Minderheit der Sinti und Roma zu verbessern und zu fördern (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2014, S. 2).

Im Artikel 1 des Vertrages sind die gemeinsamen Aufgaben und Ziele benannt, die in Zukunft von beiden Parteien angestrebt und bearbeitet werden, einige werden an dieser Stelle exemplarisch genannt. An erster Stelle steht die Verankerung der Geschichte und Gegenwart von Sinti und Roma in den Bildungsplänen des Landes (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2014, S. 2). Dies hat zum Ziel, dass die Institution Schule die Geschichte der Sinti und Roma so lehrt, dass möglichen Vorurteilen und Stereotypen, die noch immer gesellschaftlich verankert sind, entgegengewirkt wird (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2014, S. 2).

Darüber hinaus soll eine Fortsetzung und Vertiefung der Zusammenarbeit zwischen dem Landesverband Deutscher Sinti und Roma sowie Bildungseinrichtungen des Landes zur Aufklärung über minderheitenfeindliche Vorurteile angeregt werden (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2014, S. 2). Der Ausbau der Zusammenarbeit mit der Landeszentrale für politische Bildung und der Landesarbeitsgemeinschaft der Gedenkstätten in Baden-Württemberg soll ebenfalls angeregt werden, darüber hinaus soll der Erhalt und die Pflege der Grabstätten von Sinti und Roma, die der NS-Verfolgung ausgesetzt waren, sichergestellt werden (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2014, S. 2). Im Hinblick auf die Thematik dieser Forschungsarbeit ist insbesondere relevant, dass der Auf- und Ausbau von ergänzenden Schul-, Bildungs- und Kulturangeboten für junge Sinti und Roma zur Vermittlung ihrer Sprache und Kultur ebenfalls auf der Agenda verankert ist (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2014, S. 2).

Darüber hinaus wird auch die Errichtung einer Forschungsstelle anvisiert, die dazu dient, die Geschichte und Kultur der Sinti und Roma sowie den Antiziganismus zu bearbeiten, um insbesondere die kritische Aufarbeitung der historisch von rassistischen Vorurteilen geprägten Geschichte zu gewährleisten (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2014, S. 2).

Ebenso sollen bleibeberechtigte nichtdeutsche Sinti und Roma in ihrer Integration in die Gesellschaft und die nationale Minderheit unterstützt werden (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2014, S. 3). In Artikel 2 des Vertrags ist verankert, dass das Land und der Landesverband Deutscher Sinti und Roma Baden-Württemberg einen gemeinsamen Rat für „die Angelegenheiten der deutschen Sinti und Roma in Baden-Württemberg“ errichten, der die

Aufgabe hat, u.a. alle Themenfelder zu bearbeiten, die die Angelegenheiten aller deutschen Sinti und Roma im Land Baden-Württemberg betreffen (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2014, S. 3).

Darüber hinaus verpflichtet sich das Land Baden-Württemberg, den Landesverband Deutscher Sinti und Roma Baden-Württemberg zur Erfüllung der gemeinsamen Aufgaben und Ziele ab dem Jahr 2014 mit 500.000 Euro im Jahr finanziell zu unterstützen (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2014, S. 3). Der Landesverband Deutscher Sinti und Roma Baden-Württemberg verpflichtete sich hingegen, mindestens 50.000 Euro für die Integration und gleichberechtigte Teilhabe bleibeberechtigter nichtdeutscher Sinti und Roma in die Gesellschaft und die nationale Minderheit zu investieren (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2014, S. 3). Der Vertrag hatte zunächst eine Gültigkeit von insgesamt fünf Jahren, vom 1. Januar 2014 bis zum 31. Dezember 2018 (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2014, S. 4), wurde jedoch auf weitere 15 Jahre Laufzeit verlängert (vgl. Staatsministerium Baden-Württemberg 2018, o.S.).

Dieser Vertrag zeigt explizit das Vorgehen des Landes Baden-Württemberg im Hinblick auf die Geschichte, Aufarbeitung und Integration von Sinti und Roma. Durch diesen Vertrag sollen elementare Zielsetzungen, insbesondere die verbindliche Thematisierung und Verankerung der Geschichte und Gegenwart der Sinti und Roma in den Bildungsplänen fixiert werden. Somit setzt der Vertrag nicht nur bei der Minderheit selbst, sondern gleichzeitig auch bei der Mehrheitsgesellschaft an. Durch diesen Vertrag bekommt die Verbindlichkeit der Umsetzung eine neue Ausrichtung und es wurden konkrete Ziele formuliert. Im Weiteren geht es vom Süden in den Norden nach Schleswig-Holstein, denn dieses Bundesland rückte im Hinblick auf den Umgang mit der Minderheit der Sinti und Roma ebenfalls in den Fokus.

4.4.2. Verfassungsänderung in Schleswig-Holstein im Jahre 2012

Das Bundesland Schleswig-Holstein nimmt in Bezug auf Sinti und Roma eine ganz bedeutende Position ein. Zwei nationale Minderheiten und eine Volksgruppe sind im Bundesland Schleswig-Holstein beheimatet (vgl. Malloy 2014, S. 3). Die größte Minderheit mit ca. 50.000 Menschen ist die dänische Minderheit, die friesische Volksgruppe wird auf ca. 10.000 Menschen geschätzt. Die Sinti und Roma in Schleswig-Holstein machen eine weitere Minderheit aus, die aus ungefähr 5.000 Menschen besteht (vgl. Malloy 2014, S. 3).

Die dänische sowie die friesische Minderheit finden bereits seit Änderung der Verfassung im Jahre 1990 Erwähnung in der Verfassung des Bundeslandes Schleswig-Holstein. Erst über 20 Jahre später, im Jahre 2012, verabschiedete der Landtag auch die Aufnahme der Minderheit der

Sinti und Roma in die Verfassung. Erst damit hatten diese den gleichen Status wie die anderen genannten Minderheiten (vgl. Malloy 2014, S. 3).

Die Verfassungsänderung am 14. November 2012 baut den Grundstein für viele weitere Aspekte hinsichtlich des Minderheitenschutzes der Sinti und Roma, die im Weiteren ebenfalls vorgestellt werden. Die Verfassung hat erstmals die Sinti und Roma als Minderheit anerkannt, was einen ganz entscheidenden, historischen Schritt im Land Schleswig-Holstein darstellt und als ein Zeichen der Wertschätzung verstanden wird (vgl. Landtag Schleswig-Holstein o.J.). Dieser Schritt geht jedoch weit über den Charakter der Wertschätzung hinaus, da nun auch ihr Schutz offiziell durch die Verfassung gewährleistet ist (vgl. Landtag Schleswig-Holstein o.J., S. 1).

Wörtlich heißt es in Artikel 6 der Verfassung:

„Die kulturelle Eigenständigkeit und die politische Mitwirkung nationaler Minderheiten und Volksgruppen stehen unter dem Schutz des Landes, der Gemeinden und Gemeindeverbände. Die nationale dänische Minderheit, die Minderheit der deutschen Sinti und Roma und die friesische Volksgruppe haben Anspruch auf Schutz und Förderung.“ (Verfassung des Landes Schleswig-Holstein 2014)

Darüber hinaus errichtete das Bundesland Schleswig-Holstein das parlamentarische Minderheitengremium, welches ergänzend agiert. Es wurde unter Vorsitz des Landtagspräsidenten eingerichtet und die Arbeit richtet sich seit der Konstituierung im Jahre 2013 darauf, dass die in der Verfassung verankerten Aspekte erfüllt werden und der Schutz der Minderheiten auch im Alltag gewährleistet wird. Es besteht aus Mitgliedern aller Parteien und Verbandsmitgliedern, wie beispielsweise dem Verband Deutscher Sinti und Roma e.V., (vgl. Landtag Schleswig-Holstein o.J., S. 2). Das Gremium wurde also in Folge der Verfassung eingerichtet, die für die Gründung die Weichen stellte. Die Notwendigkeit solcher Maßnahmen, wie sie nun exemplarisch aus Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg vorgestellt wurden, zeigen die multiplen Problemlagen der Sinti und Roma, die im Folgenden dargestellt werden.

4.5. Die vielfältigen Problemlagen der Minderheit in Europa

Roma sind mit vielfältigen Problemlagen belastet, insbesondere Diskriminierung, Armut, Wohnungsnot und Bildungsarmut, die die Lebenswirklichkeit der Zielgruppe prägen. Der UNDP-Bericht „Die Abhängigkeitsfalle vermeiden“ aus dem Jahr 2003 legte zum ersten Mal statistische Daten offen, die den Beleg dafür liefern, dass eine erhebliche Zahl von Angehörigen der Minderheit der Roma in der EU mit gravierenden Problemen konfrontiert ist (vgl. FRA

2012, S. 8). Zu diesen vielfältigen Problemlagen gehören u.a. Analphabetismus, Säuglingssterblichkeit und Mangelernährung (vgl. FRA 2012, S. 8). Betrachtet man beispielsweise die Situation in Rumänien, da insbesondere von dort viele Menschen mit Sinti- und Roma-Hintergrund zuwandern, wird deutlich, dass sich die schlechten Lebensbedingungen der Menschen über viele Jahre zurückverfolgen lassen. Vielfältige Untersuchungen ergaben beispielsweise, dass die Armutsrate in Rumänien bereits im Jahr 1979 unter den Roma bei 70% lag, die nationale Armutsrate lag dabei im Vergleich bei 31% (vgl. Bercus 2005, S. 29). 5% der Roma in Rumänien haben keine Geburtsurkunde und ca. 4 % besitzen gar keinen Ausweis, auch die Analphabetenquote innerhalb der Bevölkerungsquote ist sehr hoch, 44 % der Männer und 59% der Frauen können nicht lesen oder schreiben (vgl. Bercus 2005, S. 29). Im Folgenden soll ein Abriss über die Lebensbedingungen der Roma in europäischen Ländern gegeben werden.

4.5.1. Armut

Roma gehören nicht nur zu den ärmeren Gruppen, sondern sie sind gleichzeitig auch verstärkt von dem Risikofaktor Armut betroffen. (vgl. Ringold 2000, S. 10). Verschiedene Studien legten dar, dass Roma hinsichtlich des Faktors Armut überrepräsentiert sind (vgl. Ringold 2000, S. 10). Die Daten der World Bank von 1997 wiesen bereits darauf hin, dass allein in Bulgarien über 84% der Roma unter der Armutsgrenze lebten, während die Rate der anderen Nationalitäten zwischen 36 und 40 % lag. In Rumänien stellt sich die Situation vergleichbar dar (vgl. Ringold 2000, S. 10-11). Daran lässt sich verdeutlichen, dass das Armutproblem der Roma kein neues Problem darstellt, sondern seit vielen Jahren kontinuierlich, ohne bedeutende Verbesserung, weiter Bestand hat.

Der European Union Minorities and Discrimination Survey II (EU-MIDIS II) zeigt zudem auf, dass 80% der Roma an der Armutsschwelle ihres Landes leben und jeder dritte Roma ohne Leitungswasser lebt bzw. jedes dritte Roma-Kind in einem Haushalt beheimatet ist, der mindestens einmal monatlich mit Hunger konfrontiert ist (vgl. FRA 2016, S. 9).

Als armutsgefährdete Haushalte werden die Haushalte beschrieben, die ein Äquivalenzeinkommen von unter 60% des verfügbaren nationalen medianen Äquivalenzeinkommens aufweisen (vgl. FRA 2012, S. 25). Eine Pilotumfrage zur Situation der Roma zeigt auf, dass es in allen elf von der Studie erfassten Mitgliedsstaaten einen erheblichen Unterschied beim Anteil von Roma gegenüber Nicht-Roma in armutsgefährdeten Haushalten gibt (vgl. FRA 2012, S. 25). Die Umfrage ergab, dass in diesen EU-Mitgliedsstaaten mindestens acht von zehn Roma armutsgefährdet sind, die höchsten Werte wurden dabei in Frankreich,

Portugal und Italien ermittelt (vgl. FRA 2012, S. 25). In Bulgarien und Rumänien war laut des vorliegenden Berichts das Durchschnittseinkommen der wohlhabendsten 20% der befragten Roma jeweils 12 bzw. 13 mal höher als das Einkommen der ärmsten 20% der befragten Roma (vgl. FRA 2012, S. 25). Diese großen Unterschiede auch innerhalb der Community zeigen noch einmal explizit die komplexe und heterogene Zusammensetzung der Zielgruppen. Die Minderheit der Roma ist somit auch im Hinblick auf die in dieser Forschungsarbeit angestellten Befragungen nicht als einheitliche Gruppe zu verstehen (vgl. FRA 2012, S. 25).

Der UNDP-Bericht aus dem Jahre 2003 hat ergeben, dass eine Vielzahl von Roma Problematiken im Hinblick auf Mangelernährung, Säuglingssterblichkeit und Analphabetismus aufweisen (vgl. FRA 2012, S. 8). Die Aussage dieses Berichts, der einige Jahre zurückliegt, sollte nun hinsichtlich dieser Aspekte erneut auf Gültigkeit überprüft werden. Operationalisiert wurde diese Aussage u.a. mit der Fragestellung, ob jemand im Haushalt im letzten Monat hungrig zu Bett ging, da kein Geld für Lebensmittel vorhanden war (vgl. FRA 2012, S. 25). In den untersuchten EU-Mitgliedsstaaten gaben sowohl Roma als auch Nicht-Roma an, dass sie im vergangenen Monat mindestens eine solche Situation erlebt haben. Der Anteil derer, die eine solche Situation erlebt haben, ist unter den Roma besonders hoch, spielt jedoch auch in den Nicht-Roma-Haushalten eine Rolle (vgl. FRA 2012, S. 25).

Ähnliche Ergebnisse lassen sich auch unter dem Begriff der „erheblichen materiellen Entbehrung“ greifen, die einen Schlüsselindikator für Europa 2020 charakterisiert (vgl. FRA 2012, S. 25). Mit Hilfe dieses zusammengesetzten Indikators kann die Wohnsituation und die wirtschaftliche Entbehrung erfasst werden (vgl. FRA 2012, S. 25). Die Daten der regionalen Umfrage des UNDP, der Weltbank und der Europäischen Kommission zur Situation der Roma legten offen, dass 70-90% der Roma unter Bedingungen der erheblichen materiellen Entbehrung leben (vgl. FRA 2012, S. 26).

4.5.2. Diskriminierung

Eine sehr weitreichende Problemlage der Zielgruppe der Roma ist die Diskriminierung, mit der sie im großen Maße konfrontiert werden. Ein signifikanter Anteil der Roma gibt im Kontext von Diskriminierungserfahrungen an, in den letzten zwölf Monaten vor der Umfrage diskriminierende Behandlung aufgrund der ethnischen Herkunft erfahren zu haben (vgl. FRA 2012, S. 27). Dieser Anteil liegt zwischen relativ geringen 25% in Rumänien und etwa 60% in Griechenland, Italien, Polen und der Tschechischen Republik (vgl. FRA 2012, S. 27). Zu Deutschland ist an dieser Stelle keine Aussage zu treffen, da Deutschland im Rahmen der elf

europäischen Mitgliedsstaaten nicht untersucht wurde. Diese Darstellungen dienen ergänzend dazu, die Situation der untersuchten Zielgruppe in den anderen Mitgliedsstaaten darzustellen. Es wird in diesem Kontext in Deutschland auch von einem „Rassismus durch die Hintertür“ gesprochen. Eine große Anzahl der Deutschen gibt an, keine Roma als Nachbarn zu wollen (vgl. Komitee für Grundrechte und Demokratie e.V. 2013, S. 7). Angegeben wurde, dass man nicht mit Menschen in der Nähe leben möchte, die mit so vielen Personen auf kleinstem Raum zusammenleben würden und gleichzeitig ihr Geld noch mit Müllsammeln verdienen müssten (vgl. Komitee für Grundrechte und Demokratie e.V. 2013, S. 7). Unterstrichen werden diese Erkenntnisse mit der Studie zu „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ von Heitmeyer, die im vorherigen Kapitel bereits vorgestellt wurde. Diese Werte einer repräsentativen Umfrage illustrieren die Formen der Diskriminierung der Sinti und Roma in Deutschland sehr explizit und machen diese auch numerisch greifbar. Diese Diskriminierung begleitet die Roma somit von ihren Heimatländern zu uns nach Deutschland und endet auch hier nicht, im Gegenteil. Viele Stereotype kommen durch diese Studie zum Tragen und zeigen die Assoziationen, die Menschen im Zusammenhang mit Roma knüpfen. Gleichzeitig darf jedoch auch nicht aus dem Blick genommen werden, dass die Zielgruppe der Sinti und Roma, wie auch die empirischen Befunde zeigen, hinsichtlich ihrer Bildungs- und Wohnungssituation sowie Armut oftmals keine gleichberechtigte Teilhabe im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft erfahren. Die Befunde werden im Folgenden dargestellt.

4.5.3. Wohnungsnot

Diese sehr ablehnende Haltung kann die prekären Wohnverhältnisse einiger Menschen wiederum begünstigen – eine Art Teufelskreis beginnt, da Roma nicht nur als Nachbarn, sondern oftmals gleichzeitig als Mieter abgelehnt werden. Als Schlüsselindikator für die Wohnqualität gelten u.a. die Verfügbarkeit von persönlichem Wohnraum (vgl. FRA 2012, S. 22). Auch in diesem Zusammenhang lassen sich große Unterschiede zwischen Roma und Nicht-Roma erkennen, denn die Befunde zeigen auf, dass sich in Roma-Haushalten durchschnittlich mehr Personen ein Zimmer teilen als in Nicht-Roma-Haushalten (vgl. FRA 2012, S. 22). Auch spielt der Mangel an Grundausstattungen eine erhebliche Rolle. Zu den Grundausstattungen eines jeden Haushaltes zählen Küche, Toilette, Dusche oder Bad (vgl. FRA 2012, S. 23). Insbesondere in Bulgarien, Rumänien und der Slowakei lebt die Mehrheit der befragten Roma in Haushalten, in denen mindestens eines dieser Grundausstattungs-elemente fehlt (vgl. FRA 2012, S. 23). In der Literatur wird jedoch darauf hingewiesen, dass es in Bulgarien und

insbesondere Rumänien auch bei Nicht-Roma-Haushalten oftmals an einer dieser Grundausstattungen mangelt (vgl. FRA 2012, S. 23).

Auch in Deutschland werden die sogenannten „Problemhäuser“ oder „Schrottimmobilien“ oftmals im politischen Diskurs thematisiert und bekommen medial aufgeladene Aufmerksamkeit. Es werden Bilder von verwahrlosten Häusern und vielen Menschen auf viel zu engem Raum gezeigt. Die Chance auf eine durchschnittliche Wohnung in einem angenehmen Umfeld bleibt ihnen somit oftmals verwehrt, da die Vermieterinnen und Vermieter sie störend für die anderen Mieter ansehen könnten, eben weil diese keine Roma als Nachbarn möchten. Auch hinsichtlich der Wohnungsnot muss erneut auf die unterdurchschnittlichen Lebensbedingungen der Sinti und Roma im Allgemeinen eingegangen werden (vgl. Trauschein 2014, S. 53). Nicht nur die Armut spielt eine Rolle, sondern auch die Diskriminierung beim Zugang zu privatem Wohnungsbau (vgl. Trauschein 2014, S. 53). Der Bundesregierung nach leben daher Menschen derselben ethnische Gruppe häufig in abgegrenzten Gemeinschaften unter sich, da dies explizit ihrem Wunsch entsprechen würde. Man gehe davon aus, dass es Sinti und Roma vorzögen, separat in ihrer Gemeinschaft zusammenzuleben (vgl. Trauschein 2014, S. 53).

4.5.4. Bildungsarmut

Bildung entscheidet über die weiteren Perspektiven des Einzelnen und ist eine Grundvoraussetzung für das Finden einer angemessen entlohnten Beschäftigung (vgl. FRA 2012, S. 12).

Eine bedeutsame Problemlage, die besondere Bedarfe nach sich zieht und im Kontext dieser Arbeit im Fokus steht, ist die oftmals bestehende Bildungsarmut der Sinti und Roma. Auch diese Problematik ist selbstverständlich nicht auf die gesamte Zielgruppe zu übertragen, da es auch in der Community durchaus Aufsteiger mit einem Schulabschluss gibt, die einer Beschäftigung nachgehen. Das Konzept der Bildungsarmut wurde von Jutta Allmendinger (vgl. Allmendinger 1999) in die deutschsprachige Debatte zur Bildungsforschung eingeführt, ist dabei jedoch keineswegs ein neues Phänomen (vgl. Brüggemann 2011, S. 191). Dieses Konzept, welches als Definition von Bildungsarmut auch in dieser Arbeit zugrunde gelegt wird, orientiert sich an der Handlungs- und Teilhabefähigkeit (vgl. Brüggemann 2011, S. 191). „Als bildungsarm wird der Teil einer Bevölkerung bezeichnet, der ein normativ bestimmtes Maß an Bildung nicht erreicht hat.“ (Brüggemann 2011, S. 191) Als relativ bildungsarm werden demnach Personen eingeordnet, die bezogen auf ihren Durchschnittswert verhältnismäßig

schlecht abschneiden. Als absolut bildungsarm gelten die Personen, die einen gesetzten Mindeststandard nicht erreichen, z.B. weder lesen noch schreiben können (vgl. Brüggemann 2011, S. 191).

Insgesamt filtern die Umfrageergebnisse heraus, dass im Durchschnitt weniger als ein Drittel der Roma in den EU-Mitgliedsstaaten einer bezahlten Beschäftigung nachgeht, jede dritte befragte Person der Minderheit gibt an, arbeitslos zu sein (vgl. FRA 2012, S. 12). Die Ergebnisse der Umfrage in den EU-Mitgliedsstaaten zeigen, dass sich Roma-Kinder im Hinblick auf den Bildungserfolg sehr stark im Nachteil befinden und im Anschluss an die Schulpflicht lediglich 15% der befragten Erwachsenen der Roma-Minderheit die Sekundarstufe II oder eine Berufsausbildung abschließen (vgl. FRA 2012, S. 12). Im UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes, das von allen EU-Mitgliedsstaaten ratifiziert wurde sowie durch Artikel 14 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union wird das Recht auf Bildung geschützt (vgl. FRA 2012, S. 12). Dennoch bleibt eines der gravierendsten und ungelösten Probleme in osteuropäischen Ländern die Bereitstellung eines Bildungssystems, welches Roma-Kinder nicht diskriminiert und einen gleichen Zugang zu allen Bildungseinrichtungen durch die gesamte Bildungsbiografie, vom Kindergarten bis zur Universität, gewährleistet (vgl. Sändig u. Baumgartner 2003, S. 164).

Im Hinblick auf den Schulbesuch weisen die Ergebnisse ähnliche Unterschiede zwischen Roma und Nicht-Roma auf, zeigen jedoch auch Unterschiede zwischen den EU-Mitgliedstaaten auf. Mindestens 10% der Roma-Kinder im Alter von 7-15 Jahren, die in Griechenland, Rumänien, Bulgarien, Italien oder Frankreich leben, gehen nicht zur Schule. Diese besuchen dann entweder noch eine Vorschule, sind noch nicht eingeschult, pausieren oder brachen die Schule ab bzw. sind schon erwerbstätig (vgl. FRA 2012, S. 14). Auch lässt sich im Hinblick auf die Thematik Schulabsentismus erkennen, dass Roma und Nicht-Roma, die in unmittelbarer Nähe zu Roma leben, im Alter von 7-15 Jahren die Schule besuchen, aber mindestens vier Schultage des Monats verpassen (vgl. UNDP 2012, S. 47). Dies stellt sowohl die Betroffenen selbst als auch das nationale Bildungswesen vor große Herausforderungen. Im Jahr 1997 veröffentlichte die Europäische Kommission einen Bericht über „Die schulische Betreuung der Kinder von Sinti, Roma und Fahrenden“ (vgl. Hornberg 2000, S. 16). Im Rahmen dieses Berichtes wurde dargelegt, dass Ende der 1980er Jahre in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft lediglich 30-40% der Kinder von Sinti, Roma und Fahrenden regelmäßig die Schule besuchten, mehr als die Hälfte waren sogar nie schulisch betreut worden. Darüber hinaus durchlief nur ein sehr geringer Prozentsatz Einrichtungen der Sekundarschule (vgl. Hornberg 2000, S. 16). Diese Ergebnisse zeigen auf, dass die Problematik der regelmäßigen Beschulung eine seit vielen

Jahren bestehende Herausforderung darstellt, die nicht als erst gegenwärtiges Phänomen aufgetreten ist.

4.6. Die Bildungssituation der zugewanderten Roma – Eine Dokumentation unterschiedlicher Studien- und Forschungsergebnisse

Die Bildungswege der Kinder und Jugendlichen, die Familien der Sinti- und Roma-Minderheit angehören, sind heterogen und vielfältig und grundsätzlich genauso verschieden wie die Bildungsbiografien von allen anderen jungen Menschen (vgl. Hasenjürgen et al. 2014, S. 150). Es muss jedoch dem Sachverhalt Rechnung getragen werden, dass den jungen Menschen aus der Roma-Minderheit die Bildungspalette nur bedingt offensteht (vgl. Hasenjürgen et al. 2014, S. 150). Die Analphabetenrate bei Sinti und Roma ist sehr hoch, betrachtet man dies z.B. losgelöst von den Ursachen, kann dies ebenfalls zu einer Diskriminierung führen, denn oftmals kann dies dann fälschlicherweise auf mangelnde Anpassungsfähigkeit oder Intelligenzdefizite zurückgeführt werden (vgl. Hansen und Wenning 2003, S. 95). Man muss jedoch berücksichtigen, dass viele der älteren Sinti z.B. in Konzentrationslagern aufgewachsen sind und viele Nachfahren aufgrund der andauernden Diskriminierung keinen normalen Schulbesuch kannten, da man ihnen oftmals kaum Beachtung schenkte und sie nicht entsprechend förderte (vgl. Hansen und Wenning 2003, S. 95).

Eine weitere Problematik besteht darin, dass Handlungsrouinen eines ungerechten Bildungssystems bei der Untersuchung der Bildungssituation von migrierten Kindern und Jugendlichen oftmals vernachlässigt werden. Stattdessen liegt der Fokus des Interesses auf Annahmen über individuelle Defizite und gruppenspezifische Charakteristika und Zuschreibungen (vgl. Hasenjürgen et al. 2014, S. 150). In vielen Fällen lässt sich dies auch auf Unwissen über die Zielgruppe zurückführen. Hinsichtlich dieses Beispiels lässt sich ein Rückbezug zu den Diskriminierungsmechanismen herstellen, denn die hier angesprochenen Handlungsrouinen, die bei der Untersuchung von migrierten Kindern und Jugendlichen laut der Literatur oftmals unberücksichtigt bleiben, lassen sich auf die institutionellen Diskriminierungsmechanismen transferieren. Dazu können insbesondere die Handlungsrouinen gehören, die zwar auf den ersten Blick für alle Kinder und Jugendlichen in gleichem Maße Anwendung finden, aber bestimmte Zielgruppen nicht adressieren, sodass diese dadurch einen Nachteil erlangen. Durch das dargestellte mögliche Unwissen der Lehrkräfte kann es dann auch zu nicht-intendierten individuellen diskriminierenden Handlungen kommen

sowie zu struktureller Diskriminierung, welches durch das Handeln z.B. der Lehrkräfte in der Institution Schule wirksam wird.

2004 wurde im Rahmen einer Umfrage des Dokumentationszentrums „Sinti und Roma in der Schule – die Meinung von Lehrerinnen und Lehrern“ herausgearbeitet, dass es sich bei der Thematik des Stellenwertes von „Sinti und Roma“ im Unterricht um ein Nischenthema handelt (vgl. Mengersen, von 2012, S. 25) Dieser Thematik widmete sich zwar ca. ein Drittel der Lehrerinnen und Lehrern. Sie wurde aber, wie der angegebene niedrige Wissensstand bei den Schülerinnen und Schülern sowie den Befragten selbst zeigt, nicht im vergleichbaren Umfang zu anderen z.B. prüfungsrelevanten Themenfeldern bearbeitet (vgl. Mengersen, von 2012, S. 25). Das Ausschweigen der Thematik und die Tabuisierung in Curricula kann auch als indirekte institutionelle Diskriminierung interpretiert werden.

Zur Bildungssituation der Roma liegen bislang nur wenige Studien vor. Insbesondere deutsche Sinti- und Roma-Verbände stehen wissenschaftlicher Forschung aus Angst vor Stigmatisierung eher skeptisch gegenüber (vgl. Brüggemann 2011a, S. 703). Im Jahr 2002 veröffentlichte das „EU Monitoring and Advocacy Program“ EUMAP des „Open Society Instituts“ (OSI), heute „Open Society Foundations“ (OSF), den Bericht zum Thema „Monitoring des Minderheitenschutzes in der Europäischen Union: Die Lage der Sinti und Roma in Deutschland“ (vgl. Trauschein 2014, S. 47). Der Fokus des Berichtes liegt auf der Einhaltung der politischen Kriterien für die Mitgliedschaft in der EU durch die Regierungen, deren Aufgabe es u.a. ist, Minderheitenschutz zu gewährleisten (vgl. Trauschein 2014, S. 47). Die Ergebnisse basieren auf statistischem Datenmaterial, Untersuchungen und Berichten über Minderheiten sowie geführten Interviews (vgl. Trauschein 2014, S. 47). In dem Bericht werden die Kinder von Sinti und Roma insbesondere bei ihrem Zugang zu Bildung als benachteiligt bezeichnet, denn eine Vielzahl von Vertreterinnen und Vertretern der Minderheit berichten, dass die Überweisung in Sonderschulen sehr hoch ist und die Entscheidungen in die Sonderschule zu überweisen, oftmals willkürlich getroffen werden (vgl. Trauschein 2014, S. 47). Diese Annahme wird durch Ortsstudien belegt, die in den Städten Münster, Köln und Aachen durchgeführt wurden. Das Projektziel dieser Ortsstudien bestand darin, für diese Städte „Trends“ zu erforschen, wie neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Menschen, die aus ost- und südeuropäischen Ländern stammen, die einzelnen Bildungspassagen durchlaufen (vgl. Hasenjürgen et al. 2014, S. 153). Unter Bildungspassagen wird dabei der Einstieg in die Kita bis hin zur weiterführenden Schule und dem Studium verstanden. Dabei werden auch Hindernisse in den Blick genommen, mit denen sie in den unterschiedlichen Handlungsarenen konfrontiert werden (vgl. Hasenjürgen et al. 2014, S. 153). Nach Einschätzung der Interviewten

in den drei genannten Städten besuchen die zugewanderten Kinder und Jugendlichen, die als Roma wahrgenommen werden, am häufigsten eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen (vgl. Hasenjürgen et al. 2014, S. 153-154). Defizitäre Sprachkompetenzen der Kinder, aber auch Personalmangel und unzureichende Lernmaterialien für zusätzliche Deutschförderung werden als Ursachen benannt (vgl. Hasenjürgen et al. 2014, S. 154). Auch werden die Eltern als Problematik genannt, da davon auszugehen sei, dass sie für den Regelschulbetrieb nicht geeignet sind, weil sie eher wenig bildungsaffin sind und die Integrationsbereitschaft ebenfalls eher gering ist, um ihre Kinder wirklich effektiv unterstützen zu können (vgl. Hasenjürgen et al. 2014, S. 154). Auch zeigen die Ortsstudien die bereits beschriebene Problematik hinsichtlich Stereotypen und Vorurteilen gegenüber der Zielgruppe auf, die sich insbesondere auf struktureller Ebene äußern. Das professionelle Personal in Kita oder Schule, welches befragt wurde, stellt sich selbst als offen und interkulturell dar. Viele von ihnen lehnen „Sonderbehandlungen“ hinsichtlich besonderer Fördermaßnahmen für Roma weitestgehend ab (vgl. Hasenjürgen et al. 2014, S. 155). Dennoch finden sich in den Interviews ambivalente Haltungen, die offensive Forderung nach Gleichbehandlung kann durchaus neben Äußerungen stehen, die unbewusste Vorbehalte bzw. Vorurteile beinhalten (vgl. Hasenjürgen et al. 2014, S. 155). Dies lässt sich mit den Diskriminierungsmechanismen, die im theoretischen Teil dieser Arbeit behandelt wurden, in Beziehung setzen, denn dieses Beispiel zeigt die nicht-intendierten individuellen und institutionellen Mechanismen. Teilweise finden sich strukturelle Vorurteile wieder, über deren Existenz kein Bewusstsein herrscht. Darüber hinaus kann, wie die Ausführungen zeigten, auch der positiv gemeinte Wille, Gleichbehandlung anzustreben, indirekte institutionelle Diskriminierung bereithalten, da bestimmte Gruppen durch die Gleichbehandlung Nachteile erfahren können.

Die erste umfangreiche Datenerhebung zur Bildungssituation deutscher Sinti und Roma wurde 1982 von Andreas Hundsalz durchgeführt (vgl. Brüggemann 2011a, S. 703). Im Jahr 2011 wurde eine Studie zur Bildungssituation von deutschen Sinti und Roma von RomnoKher, ein Haus für Bildung, Kultur und Antiziganismusforschung gGmbH in Mannheim, initiiert und von Daniel Strauß herausgegeben. Die Studie wurde durch die Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft (EVZ) finanziert (vgl. Trauschein 2014, S. 57). Während die Studie von Daniel Strauß aus dem Jahre 2011 ein gegenwärtiges Projekt darstellt, wurde die Hundsalz-Studie im Jahre 1982 veröffentlicht, die Forschungsergebnisse der Studie liegen somit nun 30 Jahre in der Vergangenheit.

4.6.1. Die Bildungssituation von Sinti und Roma unter Einbezug empirischer Befunde

Hundsatz veröffentlichte im Jahr 1982 seine empirische Forschung zur Bildungssituation, im Rahmen derer er mit insgesamt 132 Sinti unstrukturierte Interviews durchführte und ergänzend dazu ausgewählte Sozialämter in schriftlicher Form befragte (vgl. Brüggemann et al. 2013, S. 103). Die Zugänge zu den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern wurden über den Kontakt zu Sinti-Musikern hergestellt, die weiteren Kontakte ergaben sich dann über die Interviews (vgl. Brüggemann et al. 2013, S. 103). Die Auswahlgruppe der Studie wird als annähernd repräsentativ beschrieben, es ist jedoch anzumerken, dass keine Hinweise dahingehend vorliegen, wie die in der Studie beschriebenen Fallzahlen errechnet wurden. Es ist davon auszugehen, dass die Angaben u.a. auf Schätzungen der Ämter gründen (vgl. Brüggemann et al. 2013, S. 103).

Der Studie, die 2011 von Daniel Strauß herausgegeben wurde, liegt hingegen die Besonderheit zugrunde, dass es sich bei dieser Studie europaweit um die erste Bildungsstudie handelt, die von den Mitgliedern der Minderheit selbst sowohl koordiniert als auch durchgeführt worden ist. Die Befragten wurden zum größten Teil aus dem Umfeld der Interviewerinnen und Interviewer rekrutiert (vgl. Brüggemann et al. 2013, S. 103). Das Ministerkomitee des Europarates monierte bereits seit 2002, dass in Deutschland nur unzureichend aussagekräftige Daten zur Lebenslage sowie zur Bildungssituation der deutschen Sinti und Roma vorlägen (vgl. Strauß 2011, S. 96). Der Europarat fordert seitdem, die Kenntnisse in diesen Themenfeldern zu verbessern, um somit die Möglichkeit zu erlangen, geeignete Maßnahmen zu ergreifen und die effektive Förderung zur vollen und effektiven Gleichstellung nationaler Minderheiten sicherstellen zu können (vgl. Strauß 2011, S. 96). Das Leitziel der Studie bestand u.a. darin, Datenlücken zu schließen und bildungspolitische Handlungsbedarfe sichtbar zu machen (vgl. Strauß 2011, S. 97). Dies könnte eine Chance markieren, die skeptische Haltung und das angespannte Verhältnis zwischen der Wissenschaft und deutschen Sinti zu überwinden (vgl. Brüggemann 2011a, S. 703).

Für die Studie wurden 275 Interviews durchgeführt, aber in die Auswertung gingen nur 261 ein, da einige später ausgewertet wurden und elf Interviews nicht verwendbar waren (vgl. Plato, von 2011, S. 7-8). Die Untersuchung wurde über den Zeitraum der Jahre 2007 bis 2011 durchgeführt und befragte deutsche Sinti und Roma aus drei Generationen insbesondere in Westdeutschland zu ihrer Bildungssituation (vgl. Beutke u. Kotzur 2015, S. 116).

Für die Auswertung der Studie wurden qualitative und quantitative Methoden herangezogen (vgl. Brüggemann et al. 2013, S. 103). Von den insgesamt 261 Befragungen, die in die Auswertung einbezogen wurden, wurden 30 dazu verwendet, eine qualitative Auswertung durchzuführen (vgl. Trauschein 2014, S. 57-58). Dadurch konnte gewährleistet werden, Detailwissen zu generieren und an der Stelle anzusetzen, wo die quantitative Forschung ihre Grenzen erreicht hat.

Die Studie war jedoch auch mit Herausforderungen konfrontiert, die Interviewerinnen und Interviewer verfügten mehrheitlich über keine Vorerfahrungen im Themenfeld der sozialwissenschaftlichen Forschung. Sie mussten daher im Vorfeld, u.a. im Hinblick auf Interviewmethoden, geschult werden. Trotz dieser Schulungen mussten jedoch Suggestivfragen, negative Fragestellungen oder auch kurze Gesprächszeiten in Kauf genommen werden (vgl. Brüggemann et al. 2013, S. 103).

4.6.2. Essentielle Ergebnisse der Studie von Strauß (2011)

Im Folgenden werden die zehn bedeutendsten Ergebnisse der Studie zusammengefasst dargestellt. 94,64% der Befragten verwenden als Eigenbezeichnung Sinti/Roma. Lediglich eine Befragte verwendete den Begriff „Zigeunerin“, nutzte diesen jedoch im Kontext einer negativen Konnotation (vgl. Strauß 2011, S. 99). Darüber hinaus gaben einzelne befragte Personen an, dass sie durch das Bekanntwerden ihrer ethnischen Zugehörigkeit massive negative Erfahrungen gemacht haben und sie sich daher außerhalb der Minderheit nicht mehr als Sinti oder Roma zu erkennen geben und ihre ethnische Zugehörigkeit verleugnen (vgl. Strauß 2011, S. 99). An dieser Stelle wird noch einmal explizit deutlich, wie weit die strukturelle Diskriminierung auch hinsichtlich des Bildungsprozesses wirksam wird.

Bei konkreter Nachfrage, so berichten sie, geben sie dann eine ethnische Herkunft, wie z.B. Spanien oder Indien an (vgl. Strauß 2011, S. 99). Als Unterschied lässt sich die Intensität des Diskriminierungsempfindens bei der Bezeichnung „Zigeuner“ herauskristallisieren (vgl. Strauß 2011, S. 99). 6,9% lassen den Begriff „Zigeuner“ mit Einschränkungen auf sich anwenden, sofern deutlich ist, dass keine Diskriminierung bzw. Beleidigung beabsichtigt wurde (vgl. Strauß 2011, S. 99). 44,44% bekennen sich situationsabhängig, 20,69% bei der Berufsausübung und 16,09% bei der Arbeitssuche nicht als Sinti und Roma, mit der Intention, Diskriminierung weitestgehend aus dem Weg gehen zu können (vgl. Strauß 2011, S. 99).

Weiterhin werden traumatische Erfahrungen sichtbar. Diese werden in der Familie intergenerationell weitergegeben, bestehen jedoch noch in der dritten Generation der 14-15-

Jährigen (vgl. Strauß 2011, S. 99). Diese traumatischen Erfahrungen lassen sich auf die Verfolgung zur Zeit des Nationalsozialismus zurückführen, starke Ängste und Misstrauen in Zusammenhang mit dem Schulbesuch der Befragten oder ihrer Eltern und Großeltern werden innerhalb der Familie thematisiert (vgl. Strauß 2011, S. 99). Insbesondere dieser Aspekt kann bedeutsam sein, um zu verdeutlichen, wie groß die Angst auch noch heute ist und welche möglichen Einschränkungen mit dieser Angst verbunden sind. Es lässt sich rekonstruieren, dass das mangelnde Vertrauen in Institutionen ein Aspekt ist, der einen großen Einfluss auf die Bildungsteilhabe haben kann.

81,2% der Befragten gaben an, persönliche Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben. Die Erfahrungen in der Schule sind geprägt von offenen und verdeckten Diskriminierungen, die sich in Form antiziganistischer Beschimpfungen und Diskriminierungen widerspiegeln (vgl. Strauß 2011, S. 100). Die strukturelle Diskriminierung wird auch anhand dieser sehr hohen Zahl deutlich, rassistische Zuschreibungen im Alltagsdiskurs lassen sich sehr deutlich als strukturell zirkulierende Mechanismen identifizieren.

Antiziganismus scheint auch auf Seiten der Lehrkräfte vorhanden zu sein. Gleichzeitig kann Unterstützung seitens der Lehrkräfte sowie Mitschülerinnen und Mitschüler die Schullaufbahn auch positiv beeinflussen (vgl. Strauß 2011, S. 100). Insbesondere diese strukturelle Diskriminierung durch Lehrkräfte ist weitreichend. Lehrkräfte sind in der Institution Schule Vertrauenspersonen. Bei mangelnder Unterstützung durch diese oder sogar durch Ausblendung und Tabuisierung, kann es zu einem erheblichen Vertrauensverlust in die Institution Schule kommen. Auch hier können strukturelle Diskriminierungsmechanismen durch das Handeln der Lehrkräfte in der Institution Schule wirksam werden.

1,1 % der Befragten machen keine Angaben zu Diskriminierungserfahrungen, 17,6% geben an, keine Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben, 55,9% fühlen sich manchmal diskriminiert (vgl. Strauß 2011, S. 100). Darüber hinaus fühlen sich 8,4% der Befragten regelmäßig diskriminiert, 12,3% häufig und 4,6% fühlen sich sehr häufig diskriminiert (vgl. Strauß 2011, S. 100). Zudem sprechen die Befragten von leichten Problemen bis hin zu einem hoch problematischen Verhältnis zu Behörden, 53,64% fühlen sich bei Behördenbesuchen von „eingeschüchtert“, „schlecht behandelt bis diskriminiert“ (vgl. Strauß 2011, S. 100). Im Zusammenhang des problematischen Verhältnisses der Befragten mit den Behörden lässt sich eine Brücke zum Kindergartenbesuch bauen. Wie der bereits benannte Bericht des EUMAP aus dem Jahr 2002 herausstellte, besuchen Kinder von Sinti- und Roma-Angehörigen kaum den Kindergarten. Der Kindergarten gilt jedoch als wichtiges Frühförderangebot, um die Kinder mit den wesentlichen Fertigkeiten für die Schule auszustatten. Ein Wegfall dieser Instanz hat zur

Folge, dass die Kinder ohne jegliche Vorbereitung in die Grundschule kommen (vgl. Trauschein 2014, S. 49).

Die qualitative Auswertung der Befragungen aus der Studie von Strauß kommt zu dem Ergebnis, dass der Kindergarten überwiegend mit positiven Erfahrungen in Zusammenhang gebracht wird. Ein Teil der Befragten sieht diese Einrichtung lediglich als ein Betreuungsangebot, welches aufgrund der familiären Lebenswirklichkeit nicht wahrgenommen wird. Als weitere Ursache benennen die Befragten vereinzelt auch Vorbehalte gegenüber dem Kindergarten als institutionelle Einrichtung der Mehrheitsgesellschaft und den damit verbundenen Erfahrungen bzw. Misstrauen (vgl. Rüchel u. Schuch 2011, S. 74). Auch diese Auswirkungen lassen auf die Ergebnisse hinsichtlich der Nutzung von frühkindlichen Bildungsangeboten Rückschlüsse zu. Sie liefern eine Begründung dafür, warum frühkindliche Bildungsangebote von der Zielgruppe deutlich weniger genutzt werden als z.B. von der Mehrheitsgesellschaft. Darüber hinaus lässt sich auch in Bezug auf die zweite Forschungsfrage, inwiefern sich Diskriminierungsmechanismen auf die Bildungschancen auswirken, feststellen, dass die in diesem Fall strukturelle Diskriminierung dahingehend einen Einfluss hat, dass an Angeboten weniger partizipiert wird. Dieser Sachverhalt hat zur Folge, dass die Kinder direkt einen Nachteil u.a. in der Grundschule haben, wenn sie entgegen der Normalbiografie nicht den Kindergarten besucht haben.

Bei Betrachtung der beruflichen Ausbildung fällt auf, dass nur 18,8% der Befragten eine berufliche Ausbildung absolviert haben (vgl. Strauß 2011, S. 101). Hingegen besuchten 13% der Befragten keine Schule und mindestens 44% der Befragten haben keinen Schulabschluss (vgl. Strauß 2011, S. 101). 10,7% der Befragten besuchten eine Förderschule, 11,5% eine Realschule und nur 2,3% besuchten ein Gymnasium (vgl. Strauß 2011, S. 101-102). Unterstützungsleistungen aus dem Elternhaus konnten 45,6% der Befragten nicht in Anspruch nehmen, als Hauptursache wurde mangelnde Schulbildung der Eltern genannt (vgl. Strauß 2011, S. 102). Ein Drittel der 30 Befragten, die in die qualitative Auswertung einbezogen wurden, geben persönliches Engagement und Anstrengungen an, um den eigenen Bildungsweg selbstständig zu verfolgen (vgl. Rüchel u. Schuch 2011, S. 54). Sie beschreiben autodidaktisches Lernen hinsichtlich Lesen und Schreiben, das Streben nach einem höheren Schulabschluss bzw. die Motivation des Nachholens einer abgebrochenen Ausbildung (vgl. Rüchel u. Schuch 2011, S. 54).

4.6.3. Gegenüberstellung beider Studienergebnisse aus 1982 und 2011

Die Studien von Hundsalz (1982) und Strauß (2011) weisen die Gemeinsamkeit auf, dass sie sich insbesondere auf in Westdeutschland lebende Sinti mit deutscher Staatsangehörigkeit beziehen (vgl. Brüggemann et al. 2013, S. 103). Beide Studien sind jedoch nur bedingt miteinander vergleichbar, denn ihnen liegen unterschiedliche Feldzugänge, verschiedene Altersgruppen und divergierende methodische Ansätze zugrunde (vgl. Brüggemann et al. 2013, S. 103). Wesentliche Unterschiede in den Ergebnissen werden an dieser Stelle zusammengetragen, um explizit Unterschiede im zeitlichen Verlauf von 1982 bis 2011 zu skizzieren. Bei Betrachtung und Vergleich der Schulbesuchsdaten der über 14-Jährigen bzw. über 16-Jährigen beider Studien wird ersichtlich, dass der Anteil der Personen, die keine Schule besucht haben, in der Hundsalz-Studie von 1982 34% betrug, während in der Studie von Strauß nur 13% der befragten Personen angaben, keine Schule besucht zu haben (vgl. Brüggemann et al. 2013, S. 103). Der Prozentsatz derer, die keine Schule besucht haben, hat sich somit von 1982 bis 2011 um 21 Prozentpunkte verbessert. Dies ist jedoch nur als kleiner Erfolg zu verzeichnen, da unter Einbezug des Wertes der Mehrheitsgesellschaft die Zielgruppe auch mit 13% noch immer weit über dem Durchschnitt liegt. Im Jahr 2010 hatten insgesamt 3,6% der in Deutschland lebenden Menschen keinen Schulabschluss (vgl. Brüggemann et al. 2013, S. 104). Ähnliche Ergebnisse kristallisieren sich im Hinblick auf den Aspekt der Berufsausbildung heraus. In der Studie von Hundsalz lag der Anteil der Personen mit einer Berufsausbildung bei 6%, in der Studie von Strauß bei 18,8% (vgl. Brüggemann et al. 2013, S. 104). Auch an diesem Beispiel lässt sich ein nahezu verdreifachter Wert erkennen. Stellt man jedoch die Daten des Mikrozensus aus dem Jahr 2010 dem gegenüber, wird die Diskrepanz zur Mehrheitsgesellschaft deutlich. Im Jahr 2010 verfügten insgesamt 62% der Bevölkerung in Deutschland über einen berufsqualifizierenden Abschluss (vgl. Brüggemann et al. 2013, S. 104). In der gesamten Darstellung spiegelte sich zudem immer wieder die Thematik der Überrepräsentanz der Zielgruppe auf Sonder- bzw. Förderschulen wider. Betrachtet man die jeweils jüngsten befragten Alterskohorten beider Studien, die eine Sonder- bzw. Förderschule besucht haben, zeigt sich, dass der Anteil von 9,4% in der Strauß-Studie deutlich geringer ist als der Anteil von 31% in der Hundsalz-Studie (vgl. Brüggemann et al. 2013, S. 104). Als Fazit lässt sich vermuten, dass sich die Bildungssituation in Westdeutschland lebender Sinti und Roma in den letzten Jahrzehnten zwar verbessert hat, sie im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft jedoch nach wie vor benachteiligt sind und die Ergebnisse somit nur einen Teilerfolg darstellen (vgl. Brüggemann et al. 2013, S. 105).

4.6.4. Handlungsempfehlungen zur Verbesserung der Bildungssituation

Im Anschluss an die Studie von Strauß aus dem Jahr 2011 wurden einige Empfehlungen skizziert, um den in der Studie aufgedeckten Problemlagen Rechnung zu tragen, die im Folgenden dargestellt werden. Aufgrund der noch immer bestehenden Diskriminierung und Marginalisierung der Zielgruppe sowie vor dem Hintergrund der Verfolgung im Nationalsozialismus gilt es, laut den aus den Studien abgeleiteten Empfehlungen im Einklang mit europäischen Standards zur Förderung von Sinti und Roma eine Minderheitenpolitik zu gestalten, die die tatsächlichen Lebensbedingungen der Minderheit in den Blick nimmt und Rechnung trägt (vgl. Strauß 2011, S. 103). Darüber hinaus müssen nachhaltige Anerkennungs- und Teilhabestrukturen für Sinti und Roma so verankert werden, dass gelingende Bildungsprozesse in der Frühförderung, Bildung, Ausbildung und in der Erwachsenenbildung begünstigt und vorangetrieben werden können (vgl. Strauß 2011, S. 103). Weiterhin müssen Aspekte der Antidiskriminierung in den Blick genommen, begleitende Unterstützungsmaßnahmen angeboten und die Distanz zwischen Minderheit und Bildungseinrichtungen überwunden werden (vgl. Strauß 2011, S. 103). Es gilt, diese Aspekte auf allen Ebenen der Bildungsförderung zu berücksichtigen (vgl. Strauß 2011, S. 103).

Darüber hinaus hat die EVZ (Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft) nach Veröffentlichung der Studie sowie der Eröffnung des Denkmals für die im Nationalsozialismus ermordeten Sinti und Roma Europas die Initiative zu einem „Bundesweiten Arbeitskreis zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs von Sinti und Roma in Deutschland“ ergriffen (vgl. EVZ 2016, S. 16). Die Empfehlungen sind das Ergebnis eines Konsultationsprozesses des im Frühjahr 2013 eingerichteten Arbeitskreises, der seine Arbeit im Sommer 2015 nach ca. zwei Jahren abgeschlossen hat (vgl. EVZ 2016, S. 16). Der Arbeitskreis plädiert dafür, die inklusive Bildung zu stärken (vgl. EVZ 2016, S. 20). Er spricht sich im Rahmen der Empfehlungen dafür aus, die Prinzipien der inklusiven Schule nach den Richtlinien der UNESCO, die für alle Bildungsbereiche gelten, einzuführen (vgl. EVZ 2016, S. 20). Darüber hinaus sollen die konkreten Auswirkungen allgemein zugänglicher Programme hinsichtlich der Wirksamkeit für die Verbesserung der Bildungssituation von Sinti und Roma untersucht werden (vgl. EVZ 2016, S. 21). Der Arbeitskreis plädiert außerdem dafür, dass zielgruppenspezifische Maßnahmen nur dort einzusetzen sind, wo sie unbedingt notwendig sind, mit dem Ziel, Ethnisierung und Kulturalisierung zu vermeiden (vgl. EVZ 2016, S. 21). Dieser Zielsetzung liegt die Annahme des Arbeitskreises zugrunde, dass die Gefahr von Diskriminierung und Stigmatisierung verringert wird, wenn zielgruppenspezifisch konzipierte

Interventionen im Rahmen ihrer lokalen oder konkreten Umsetzung insgesamt benachteiligte Personen in die Förderung einbeziehen (vgl. EVZ 2016, S. 21). Weiterhin wird es als notwendig erachtet, die Heterogenität der Herausforderungen zu beachten und die Unterstützungsleistungen im Bildungsbereich für Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus Roma- und Sinti-Familien immer individuell und bedarfsorientiert auszurichten (vgl. EVZ 2016, S. 21). Dabei muss beispielsweise die individuelle familiäre Situation und die familiäre Betroffenheit durch Verfolgung und Vernichtung in der Zeit des Nationalsozialismus in den Blick genommen werden (vgl. EVZ 2016, S. 21). Eine weitere Empfehlung bezieht sich auf die Förderung der Potenziale und das Verbreiten individueller Erfolgsgeschichten (vgl. EVZ 2016, S. 22). Medien sollen im Rahmen dessen zur Vermeidung von stereotypen Darstellungen der Minderheit sensibilisiert werden (vgl. EVZ 2016, S. 22). Oftmals konzentrieren sich die vorliegenden Forschungserkenntnisse auf diejenigen Kinder und Jugendlichen, die sehr stark von Bildungsbenachteiligung betroffen sind. Beispiele für Angehörige der Minderheit, die einen positiven und erfolgreichen Bildungsweg eingeschlagen haben, bleiben in vielen Fällen unsichtbar und unberücksichtigt (Hasenjürgen et. al 2014, S. 151).

Außerdem plädiert der Arbeitskreis für einen ganzheitlichen Interventionsansatz und legt zugrunde, dass bei Interventionen die Herausforderungen in den Bildungsinstitutionen im Zusammenhang mit den Zugangsmöglichkeiten der Eltern zum Arbeitsmarkt und zum Wohnraum zu beachten sind. Dabei sind darüber hinaus die Auswirkungen eines latenten oder offenen Antiziganismus zu berücksichtigen (vgl. EVZ 2016, S. 22). Darüber hinaus empfiehlt der Arbeitskreis, Roma und Sinti zu beteiligen und den Dialog und die Zusammenarbeit mit Sinti und Roma, die im Bildungsbereich engagiert sind, sowie mit ihren Organisationen zu verbessern, da dies die Wirksamkeit, Begleitung und Auswertung von Interventionen optimiert (vgl. EVZ 2016, S. 22). Gleiches gilt auch für die Förderung von Sinti und Roma in der Wissenschaft, um sicherzustellen, dass diese aus ihrer eigenen Perspektive qualifiziert forschen und Deutungsmuster in der Wissenschaft aus ihrer Sicht reflektieren und kritisieren können (vgl. EVZ 2016, S. 29). Zuletzt spricht sich der Arbeitskreis dafür aus, Antiziganismus zu benennen, da dieser die Bildungschancen von Kindern massiv beeinflussen kann. Die Erforschung von Antiziganismus sowie die Entwicklung von Gegenstrategien im Bildungsbereich für die gleichberechtigte Bildungsteilhabe werden daher als wichtige Voraussetzungen verstanden (vgl. EVZ 2016, S. 23). Darüber hinaus versteht es der Arbeitskreis als elementar, die Traumatisierung durch die nationalsozialistische Verfolgung sichtbar zu machen, da auch die zweite und dritte Generation dadurch in ihrer Bildungsbeteiligung beeinträchtigt ist (vgl. EVZ 2016, S. 23). Daher spricht sich der

Arbeitskreis in seinen Empfehlungen dafür aus, die kollektiven, familiären und individuellen Auswirkungen der Traumatisierung im Bildungsbereich und in Zusammenarbeit mit Sinti und Roma sowie ihren Organisationen zu erforschen, um dementsprechend geeignete Unterstützungsangebote für die Betroffenen zu entwickeln (vgl. EVZ 2016, S. 23). Im Kontext dieser Darstellung der EVZ ist Literatur zur „Transgenerationalen und erinnerungspolitischen Nachwirkungen der NS-Massenmorde“ heranzuziehen. Uta Ottmüller beschreibt, dass die Weitergabe „genozidaler Erfahrungen“ als „psychisches Loch“ zu bezeichnen sei. Dabei entstehe das Loch durch das Verdrängen und Verleugnen der eigenen traumatischen Erfahrungen. Bei den Nachkommen von Holocaust-Überlebenden erstreckte sich die Verdrängung auf die Traumata der Eltern (vgl. Ottmüller 2011, S. 165). Auch berichten Kinder, deren Eltern den Krieg erlebt haben, dass der Krieg zwar kein Teil ihrer persönlichen Erfahrung sei, jedoch dennoch nicht weit weg sei. Die transgenerationale Weitergabe zeigt sich anhand dieser Aussagen in Form von seelischem Schmerz, der jedoch vertraut ist (vgl. Alberti 2014, S. 26-27).

Auch beobachteten Traumaforscher, dass Angehörige der „Kriegskinder-Jahrgänge“ oftmals in ihrer Identität verunsichert sind. Dabei sei Erinnerungsarbeit von großer Bedeutung, da ohne diese keine positive Identität entstehen könne (vgl. Bode 2019, S. 291-292). Dies kann wiederum auf ihre Kinder ausstrahlen, da diejenigen, die in ihrer eigenen Identität verunsichert sind, auch keine Möglichkeit haben, ihren Kindern Orientierung zu geben (vgl. Bode 2019, S. 292). Sogar die „Kriegsenkel“ geben an, dass sie das Schweigen belaste, welches bis heute zu Spannungen zwischen den Generationen führe. Oftmals sei dies damit begründet, dass sie die Eltern auf der emotionalen Ebene nicht erreichen können (vgl. Bode 2019, S. 292).

Diese Darstellungen skizzieren sehr deutlich, dass es eines weiteren Blickes bedarf und sich Traumata nicht lediglich auf diejenigen beschränken, die den Holocaust selbst erlebt haben, sondern diese Erlebnisse auch einen Einfluss auf die nachfolgenden Generationen haben.

Neben der Sichtbarmachung der Traumatisierung durch nationalsozialistische Verfolgung spricht der Arbeitskreis die Empfehlung aus, die Beschäftigung von Sinti und Roma als Bildungsberaterinnen und Bildungsberater zu implementieren (vgl. EVZ 2016, S. 36). Seit den 1990er Jahren werden in Deutschland Sinti und Roma bereits in den unterschiedlichen Bereichen eingesetzt, darunter in der Schulmediation, der Bildungsberatung und als Lehrassistenz (vgl. EVZ 2016, S. 36). Sie werden u.a. in Kindergärten und Schulen mit der Zielsetzung implementiert, das Vertrauen zwischen den Eltern und dem pädagogischen Personal zu stärken und zu einer guten Kooperation beizutragen (vgl. EVZ 2016, S. 36).

Die Bildungsberaterinnen und Bildungsberater werden in einer Brückenfunktion zwischen Elternschaft und der Institution Schule verstanden. Die Fähigkeit zu dolmetschen ist dabei ein wesentlicher Aspekt zur Vertrauensbildung, da die Kommunikation die Grundlage für eine Vertrauensbildung schafft (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg 2015, S. 28). Die Bildungsberaterinnen und Bildungsberater erklären darüber hinaus die bestehenden Anforderungen sowie gültigen Regeln und unterstützen die Schülerinnen und Schülern sowie die Eltern somit auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg 2015, S. 28).

Diese Kooperation und das Vertrauen werden als Grundvoraussetzung verstanden, um eine gleichberechtigte und chancengleiche Teilhabe von Sinti und Roma an öffentlicher Bildung zu gewährleisten (vgl. EVZ 2016, S. 36).

Auch eine Vielzahl von internationalen Akteurinnen und Akteuren begrüßen den Einsatz von Sinti und Roma in diesen genannten Bereichen, da sich nicht geförderte Potentiale, Diskriminierung und Kommunikationsprobleme zwischen pädagogischem Personal und den Eltern negativ auf die Bildungsbiografie der Kinder und Jugendlichen auswirken (vgl. EVZ 2016, S. 36). Auch berichten Schulleitungen, dass die Zusammenarbeit mit Sinti und Roma in der Funktion der Bildungsberaterinnen und Bildungsberater einen Beitrag zu regelmäßigerem Schulbesuch und zu einer positiven Entwicklung des schulischen Werdeganges leistet (vgl. EVZ 2016, S. 36).

Der Arbeitskreis spricht daher die Empfehlung aus, den Einsatz von Sinti und Roma als Bildungsberaterinnen und Bildungsberater mit dem Ziel zu implementieren, Rollenmodelle und Vorbildfunktionen zu schaffen, um auch die Vielfalt und Heterogenität der Kinder und Jugendlichen im pädagogischen Personal widerzuspiegeln und Anstellungen von Sinti und Roma in pädagogischen Berufen zu fördern (vgl. EVZ 2016, S. 37). Dies soll die Wirkung entfalten, dass gegenseitiger Respekt und Akzeptanz gefördert werden, Familien individuell beraten und informiert werden und Diskriminierung und Stigmatisierung zunehmend überwunden werden können (vgl. EVZ 2016, S. 37-38).

4.6.5. Interkulturelle Erziehung und Bildung als Perspektive

Aufgrund der stark zunehmenden Zuwanderung muss der Frage nachgegangen werden, wie eine Pädagogik gestaltet werden muss, die der multikulturellen Gesellschaft gerecht wird. In den 1960er und 70er Jahren wurde eine Pädagogik der Assimilation praktiziert (vgl. Hornberg 2000, S. 27). Im Fokus stand die Assimilation der ethnischen, sprachlichen und kulturellen

Minderheit an die Angehörigen der europäischen Mehrheitsgesellschaft. Zuwandererkinder kamen in sogenannte „Auffangklassen“, die nicht lediglich als Übergang dienten, sondern in denen viele von ihnen ihre gesamte oder mindestens den Großteil ihrer Schulzeit verbrachten (vgl. Hornberg 2000, S. 27). Hornberg beschreibt hierbei ein Phänomen, welches sich in die Debatte um spezifische und universelle Strategien eingliedern lässt. Dabei ist ein Bezug zwischen der beschriebenen vorbereitenden Separation und Segregation zu unterscheiden. Bei einem langfristigen Verbleib in den Vorbereitungsklassen handelt es sich um eine Segregation und keine spezifische Förderung mit Blick auf den Übergang in das Regelsystem.

Hornberg beschreibt im Weiteren, dass die angestrebte Assimilation wenig effektiv und zielführend gewesen sei, da sich mangelhafte Sprachkenntnisse in der Sprache der Mehrheits- bzw. Aufnahmegesellschaft und unzureichende Bildungsbeteiligung der Zugewanderten als Problematik herausstellten (vgl. Hornberg 2000, S. 27). Aufgrund dieser Feststellung wurden alternative pädagogische Ansätze entwickelt, die sowohl bei den Zugewanderten als auch bei der Aufnahme- bzw. Mehrheitsgesellschaft ansetzen (vgl. Hornberg 2000, S. 27). Der Fokus wurde neu definiert, denn vielmehr ging es nun darum, den Teufelskreis von Stereotypisierung, Diskriminierung und Marginalisierung zu durchbrechen und die Integration der Zugewanderten zu fördern. Es wurde die Annahme zugrunde gelegt, dass man bei den „Alteingesessenen“ ansetzen müsse, da diese notwendige Haltungen und Kompetenzen entwickeln müssen, damit eine Integration der Zugewanderten und der Abbau von Stereotypisierung und Diskriminierung gelingen kann (vgl. Hornberg 2000, S. 27). In den 1980er Jahren manifestierte sich diese Annahme immer mehr, denn auch die Kommission der Europäischen Gemeinschaften schloss sich dieser an und veröffentlichte eine Broschüre, die von interkultureller Erziehung in Europa handelt und explizit auch die Kinder von Sinti und Roma benennt (vgl. Hornberg 2000, S. 27-28). Es lässt sich ein Wechsel und Umdenken von einer Ausländerpädagogik zu einer interkulturellen Pädagogik markieren (vgl. Hornberg 2000, S. 28). Dieser Wechsel ist in den europäischen Ländern unterschiedlich schnell vorangeschritten, konnte sich dennoch insgesamt durchsetzen (vgl. Hornberg 2000, S. 28). Wesentliche Aspekte der interkulturellen Erziehung und Bildung inkludieren folgende Annahmen: Ethnozentrismus und Vorurteilsbildung sowie darauf aufbauende Prozesse der Diskriminierung und Auf- bzw. Abwertung von Einzelpersonen oder Gruppen sind zu problematisieren und aufzudecken (vgl. Hornberg 2000, S. 28). Weiterhin müsse der gesellschaftlichen Multikulturalität im Unterricht und Schulalltag Rechnung getragen werden und es sind für alle Schülerinnen und Schüler positive Identifikationsangebote zu schaffen (vgl. Hornberg 2000, S. 28). Darüber hinaus müssen Angebote installiert werden, die Bildungsbenachteiligte gezielt fördern. Die Schule muss

zudem gewährleisten, dass alle Kinder und Jugendlichen mit den Kompetenzen ausgestattet werden, die sie benötigen, um sich in einer Welt zurechtzufinden, die von Themen wie u.a. Globalisierung sowie Migration geprägt ist (vgl. Hornberg 2000, S. 28-29). Diese Anforderungen an die europäischen Bildungssysteme liegen bereits einige Jahrzehnte zurück, die aktuelle Relevanz wird dennoch deutlich und hat gegenwärtig keineswegs an Bedeutung verloren. Bei Betrachtung des Gutachtens zum Antiziganismus (vgl. Kapitel 4.3) wird deutlich, dass die Thematik noch immer präsent ist, da Diskriminierung und Stereotypisierung das gesellschaftliche Zusammenleben noch heute prägen und dieser Teufelskreis keinesfalls durchbrochen ist.

4.6.6. Erfolgreiche Bildungsverläufe unter erschwerten Bedingungen

Stellt man sich die Frage nach den Bildungswegen und beruflichen Werdegängen von Sinti und Roma, erscheinen oftmals die Bilder der Bettlerinnen und Bettler in den Innenstädten, von denen angenommen wird, dass es sich womöglich um Sinti oder Roma handelt (vgl. Scherr u. Sachs 2016, S. 10). Bei diesen Phänomenen handelt es sich um die strukturelle Diskriminierung.

Die Problematik besteht jedoch darin, dass Gegenbilder, die Menschen der Angehörigen der Minderheit darstellen, die schulisch und beruflich erfolgreich sind, kaum sichtbar sind. Es muss daher auch der Fragestellung nachgegangen werden, warum sich Vorurteile so präsent halten und das Bewusstsein für die heterogenen und somit auch erfolgreichen Beispiele aus der Minderheit so gering ist (vgl. Scherr u. Sachs 2016, S. 10). In diesem Kontext lassen sich zwei Ursachen herausdestillieren. In den Medien und der Schule findet kaum Aufklärung über die Geschichte der Sinti und Roma, ihre Verfolgung im Nationalsozialismus und ihre gegenwärtige Lebenssituation statt (vgl. Scherr u. Sachs 2016, S. 10). Weiterhin ist die Gruppe der Sinti und Roma eine weitgehend unsichtbare Minderheit. Sie ist nur dann erkennbar, wenn sie sich selbst zu erkennen gibt, sich also „outet.“ Als Sinti und Roma werden demzufolge nur die Menschen wahrgenommen, die nach außen den Stereotypen und Vorurteilen entsprechen, was gängige Klischees dann wieder zu bestätigen scheint (vgl. Scherr u. Sachs 2016, S. 10).

Mit diesen Voraussetzungen muss dem Sachverhalt Rechnung getragen werden, dass Bildungserfolge bei der Zielgruppe der Roma unter erschwerten Bedingungen stattfinden (vgl. Scherr u. Sachs 2016, S. 12). Die Angst vor Aufdeckung ihrer Identität und damit verbundene Diskriminierung stellt neben den üblichen Lernanforderungen einen weiteren Stressfaktor dar (vgl. Scherr u. Sachs 2016, S. 12). Forschungen zufolge ist die Quote der vorzeitigen

Schulabgänger bei Minderheiten besonders groß. Insbesondere auch Sinti und Roma-Kinder brechen die Schule vorzeitig und früher ab, vergleichsweise zu anderen Gleichaltrigen (vgl. Trauschein 2014, S. 50). Als Gründe dafür werden verschiedene Faktoren aufgeführt. Zum einen die unzureichenden interkulturellen schulischen Curricula, die bestehende Diskriminierung, aber auch die Ausgrenzung in Sonderschulen, die zu später eingeschränkten Berufsperspektiven führt (vgl. Trauschein 2014, S. 50). Dieser psychosoziale Stress fördert die Wahrscheinlichkeit eines Scheiterns, was dann wiederum, einem Teufelskreis gleichend, dazu führt, dass Vorurteile bedient werden und die Erklärungen für das Scheitern bei den Betroffenen selbst gesucht werden (vgl. Scherr u. Sachs 2016, S. 12). Vorurteile halten sich oftmals hartnäckig, da die Auswirkungen und Effekte von gesellschaftlicher Benachteiligung oftmals ignoriert werden (vgl. Scherr u. Sachs 2016, S. 12). Dennoch darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass es Sinti und Roma durchaus gelingt, zu studieren und beruflich erfolgreich zu sein, denn es gibt eine Vielzahl von Beispielen in der Zielgruppe, die das Abitur absolviert haben, studieren und hochqualifizierte Berufe ausüben (vgl. Scherr u. Sachs 2016, S. 12).

Bei der gegenwärtigen Generation, die studieren und erfolgreiche Beispiele skizzieren, handelt es sich in den meisten Fällen um junge Erwachsene, die zu den Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern gehören. Sie kennzeichnen sich dadurch, dass sie oftmals aus Familien stammen, in denen sie die erste Generation sind, die studiert. Ihre Eltern hatten in vielen Fällen nur die Möglichkeit, sie emotional auf ihrem Bildungsweg zu begleiten und aufgrund eigener, schlechterer Bildung keine Möglichkeit, sie durch aktive Förderung und Hilfestellungen in ihrem Lernprozess zu unterstützen (vgl. Scherr u. Sachs 2016, S. 12). Diese Generation lässt sich als Generation im Bildungsaufbruch bezeichnen, da sie auch die Thematik der Diskriminierung sowie die eigene Positionierung ganz neu aufgreift (vgl. Scherr u. Sachs 2016, S. 12). Sie definieren ihre Position als Brücke und Vermittlerin bzw. Vermittler zwischen der Minderheit und der Mehrheitsgesellschaft und streben an, einen Beitrag zu einem wechselseitigen Verständnis füreinander zu leisten und auch Denkanstöße zu liefern, inwiefern dadurch Diskriminierung und Ausgrenzungsfaktoren ausgeschaltet werden können (vgl. Scherr u. Sachs 2016, S. 12). Gleichzeitig wäre es defizitär zu behaupten, dass die Einstellungen und Ansichten der älteren Generationen überholt und nicht mehr aktuell wären, denn Befürchtungen vor Ausgrenzung und Diskriminierungserfahrungen stellen noch immer ein Problem dar. Es hat sich dabei jedoch der Umgang und die eigene Perspektive verändert, denn die gegenwärtige Generation sieht eine Chance darin, in z.B. Selbstorganisationen selbstbewusster mit der eigenen Identität umzugehen, um positive Beispiele darzustellen und somit eine Veränderung erzielen zu können (vgl. Scherr u. Sachs 2016, S. 12).

Scherr und Sachs haben in ihren Forschungen zu erfolgreichen Bildungsverläufen eine neue Perspektive eingenommen und legen den Fokus auf diejenigen Sinti und Roma, die schulische, berufliche und hochschulische Bildungswege erfolgreich eingeschlagen haben und positive Gegenbeispiele aufzeigen (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 13). Diese Erfolgsgeschichten fanden in vielen Fällen unter erschwerten Bedingungen statt. Eine Vielzahl von ihnen erzählen von ihrer Erfahrung, dass ihre bildungsbiografischen Entscheidungen nicht selbstverständlich akzeptiert werden, da sie eher einen Ausnahmefall in ihrem Umfeld darstellen und oftmals kritisch hinterfragt werden (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 179). In einer Vielzahl der Fälle handelt es sich bei dem erreichten Bildungsabschluss um das Ergebnis eines Bildungsaufstieges, die Befragten haben also ein deutlich höheres Bildungsniveau erreicht als ihr familiäres Umfeld (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 44).

Grundsätzlich lässt sich durch wissenschaftliche Forschungsergebnisse nachweisen, dass Bildungsaufstiege immer mit großen Herausforderungen verbunden und daher eher schwierig und unwahrscheinlich sind. Dies gilt für die Mehrheitsbevölkerung genauso wie für migrantische Minderheiten (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 44). Auch wenn durch die Bildungsreformen seit der 1970er Jahre die Anzahl der Abiturientinnen und Abiturienten und Studierenden gestiegen ist, lassen sich noch immer deutliche Zusammenhänge zwischen den Bildungschancen und der sozialen Herkunft nachweisen, denn an diese sind kulturelle und ökonomische Ressourcen gekoppelt, die für die Bildungschancen von großer Bedeutung sind (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 44-45). Insbesondere in der spezifischen Situation der Minderheiten müssen auch Formen der Diskriminierung in der Schule berücksichtigt werden. Die Wirkung der schulischen Diskriminierung auf die Bildungslaufbahn besteht u.a. dann, wenn die Minderheitenzugehörigkeit zu Stigmatisierung führt und dies einen negativen Einfluss auf die Integration in die Schul- und Klassengemeinschaft hat (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 46). Die Familien können darüber hinaus eine unterstützende oder auch behindernde Funktion einnehmen, jeder familiäre Kontext ist daher individuell zu betrachten. Die Haltungen und Reaktionen der Familie sind ebenso heterogen wie die Gruppe selbst und reichen von Ablehnung bis hin zu emotionaler und praktischer Unterstützung (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 193).

Förderlich für die Bildungskarrieren und die Situation innerhalb der Familie ist es, wenn Distanzierungsprozesse und das Herauslösen aus gewohnten Traditionen und Strukturen innerhalb der Familie akzeptiert wird und der soziale Zusammenhalt trotz Unterschieden in den persönlichen Interessen oder des Wissensrepertoires gestärkt wird (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 48). Grundsätzlich stellen sich den Kindern und Jugendlichen aus bildungsferneren Milieus

eine Vielzahl von Herausforderungen und Hindernissen, die für Gleichaltrige aus bildungsaffinen Familien nicht bestehen. Um die Kinder und Jugendlichen aus den bildungsferneren Milieus trotzdem zu stärken, ist die Vermeidung bzw. Bewältigung von Diskriminierungserfahrungen entscheidend (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 49). Insbesondere die Tatsache, dass sie in ihrem Selbst so gestärkt werden, dass sie mit dem nötigen Selbstbewusstsein ausgestattet werden, um mit Diskriminierung selbstbewusst umgehen zu können. Auch sind die Unterstützungen durch das familiäre System bzw. durch Lehrerinnen und Lehrer von besonderer Bedeutung (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 49).

Im Hinblick auf die Bildungsaufstiege ergab die Forschung von Sachs und Scherr, dass Bildungsaufstiege zwar eine Veränderung des Verhältnisses zur Herkunft zur Folge haben, dies in den erhobenen Fällen jedoch zu keiner Distanzierung bzw. Bruch zur Herkunft führte (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 192). Zwar werden bestimmte Erwartungen und Traditionen, die als hinderliche Faktoren im Hinblick auf die eigene Bildungskarriere wahrgenommen werden, infrage gestellt, nicht jedoch die Zugehörigkeit zur Minderheit (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 192). Vielmehr stehen die meisten Befragten, insbesondere die weiblichen, vor einer doppelten Herausforderung. Sie versuchen einerseits die Spannungen hinsichtlich Bildung und Beruf, die sie von ihrer Familie unterscheiden, zu bewältigen und zum anderen gehen sie im Hinblick auf traditionelle Konzepte auf Distanz (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 192-193). Dabei lehnen sie die Lebensweisen der früheren Generationen nicht ab, auch wenn diese nicht mehr als verbindlich für sie selbst wahrgenommen werden (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 193). Die befragten Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger verstehen sich, insbesondere wegen ihrer bildungsbezogenen Lebensentwürfe, oftmals als Repräsentantinnen und Repräsentanten ihrer Gruppe (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 193). Gleichzeitig muss jedoch, wie die Forschung zeigt, dem Sachverhalt Rechnung getragen werden, dass Bildungsbiografien nicht lediglich als individuelle Prozesse verstanden werden können, sondern es sich um Prozesse handelt, die sich über Generationen im Kontext der Familie vollziehen (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 210). Eben weil das familiäre System als Hemmnis oder Unterstützung wahrgenommen wird und man alle Generationen in den Blick nehmen muss, ist es entscheidend, in Debatten oder Strategienentwicklungsprozessen zur Überwindung der Bildungsbenachteiligung der Sinti und Roma eine mehrgenerationelle Perspektive einzunehmen (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 211). Dabei müssen insbesondere zwei Perspektiven eingenommen werden: die Anerkennung derer Familien, die unter schwierigen Bedingungen eine große Unterstützungsarbeit leisten, und die Fragestellung danach, wie junge Sinti und Roma unterstützt werden können, die sich zum einen mit Diskriminierung der Mehrheitsgesellschaft konfrontiert sehen und sich gleichzeitig mit

konflikthaften Situationen innerhalb des Familiensystems auseinandersetzen müssen (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 211).

Nach Scherr und Sachs besteht der Bedarf einer Umgestaltung des Bildungssystems, das zum Ziel hat, dass ein generell größeres Maß an Chancengleichheit für Schülerinnen und Schüler aus ökonomisch und bildungsbezogen benachteiligten Klassen und Milieus besteht. Es würden dann alle Kinder und Jugendlichen davon profitieren, Sinti und Roma sind somit inkludiert, ohne dass sie exklusiv profitieren. Außerdem sollten nach Scherr und Sachs Antidiskriminierungsstrategien konsequent im Bildungssystem verankert werden (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 241).

Darüber hinaus wird die Empfehlung gegeben, dass eine systematische Pädagogik gegen Rassismus und Diskriminierung in der Lehrkräfteausbildung und Schulentwicklung implementiert wird und Anwendung finden muss. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit kritischen Stereotypen und Vorurteilen gegen die Zielgruppe der Sinti und Roma und eine Sensibilisierung des Lehrpersonals (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 242). Weiterhin empfehlen Scherr und Sachs eine Auseinandersetzung mit der Geschichte und Gegenwart des Antiziganismus (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 242). Zudem beschreiben Scherr und Sachs in ihren Ausführungen den Bedarf einer Bildungsarbeit, die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, die Entstehung und Funktion des Antiziganismus und Rassismus generell zu begreifen und sie zu einer menschenrechtlich fundierten Zurückweisung motiviert (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 242). Außerdem besteht die Forderung des Einstellens von Mentorinnen und Mentoren sowie Mediatorinnen und Mediatoren aus der Minderheit selbst, die das Vertrauen der Minderheitenangehörigen in Bildungsinstitutionen stärken (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 243). Das Sichtbarmachen von positiven Gegenbildern und das Verbreiten von Wissen über Bildungswege und Unterstützungsmöglichkeiten werden dabei als selbstverständlich verstanden (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 243). Auch die Überwindung von patriarchalen Strukturen, in aber auch außerhalb der Minderheit, ist ein Aspekt, der von Scherr und Sachs aufgegriffen wird. Als ein möglicher Ansatz werden Selbstorganisationen zum Empowerment genannt (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 244). Generell gilt es die nötigen finanziellen Ressourcen für Bildungsprozesse bereitzustellen. Als Möglichkeit wird eine Studienfinanzierung unabhängig vom Elterneinkommen, z.B. ein durch Stipendienprogramme für sozial benachteiligte Gruppen, gekoppelt an Bildungsberatung und Bildungsbegleitung, vorgeschlagen. Diese könnten dann beispielsweise durch Selbstorganisationen der Minderheit bzw. Fachkräfte aus der Minderheit mitverantwortet werden (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 245). Nicht zuletzt ist dabei eine nachhaltige Verbesserung der Bildungssituation von Sinti und Roma

als umfassender Prozess zu verstehen, indem es darum gehen muss, dass die Zielgruppen als gleichberechtigte Gesellschaftsmitglieder anerkannt werden und gezielte Maßnahmen eingesetzt werden, um sozioökonomische Benachteiligung und sozialräumliche Ausgrenzung effektiv zu überwinden (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 245).

4.6.7. Empowerment als Element zur Stärkung von Bildungskarrieren junger Sinti und Roma

Im Hinblick auf den Bildungsaspekt kristallisiert sich das „Empowerment“ als bedeutsame Komponente heraus. Das Kernelement des Empowerments besteht in der Befähigung von Individuen im Rahmen von Inklusionsarbeit von Menschen mit Behinderungen (vgl. Demir 2017, S. 47). Terno Drom, eine Roma-Jugendorganisation, interpretiert den Begriff in ihrer Praxis so, dass den Jugendlichen Raum und Möglichkeiten bereitgestellt werden müssen (vgl. Demir 2017, S. 47). Man muss sie als Jugendliche betrachten und wahrnehmen, die zufällig einen Sinti- bzw. Roma-Hintergrund aufweisen, erst dadurch ist es möglich, eine unvoreingenommene Herangehensweise umzusetzen (vgl. Demir 2017, S. 47). Mit dieser Herangehensweise ist darüber hinaus die Erkenntnis verbunden, dass es sich bei den Jugendlichen um ganz normale junge Menschen handelt, die auf der Suche nach Orientierungssicherheit sind, Freunde finden wollen und sich um ihre berufliche Zukunft kümmern (vgl. Demir 2017, S. 47). Sie wollen Antworten auf ihre Fragen, und die pädagogische Aufgabe besteht nun darin, ihnen diese Antworten nicht vorzugeben, sondern ihnen dabei Unterstützung anzubieten, selbst eine Antwort auf ihre Probleme und Fragen zu finden (vgl. Demir 2017, S. 47). Somit lässt sich an dieser Stelle die These verfolgen, dass Jugendarbeit an sich schon Empowerment-Arbeit ist, da sie den Jugendlichen Raum zur Befähigung gibt (vgl. Demir 2017, S. 47). Dadurch ist den Jugendlichen dann z.B. die Möglichkeit gegeben, selbst Gremien zu wählen oder konkrete Projektideen umzusetzen. Somit ist Empowerment in erster Linie Self-Empowerment, niemand kann empowernt werden, sondern jeder einzelne Jugendliche kann sich nur selbst empowernt (vgl. Demir 2017, S. 47). Die Pädagoginnen und Pädagogen liefern demnach nur den Rahmen für das Self-Empowerment, und es sollte in der Wahloption der jungen Menschen liegen, ob sie Empowerment-Angebote wahrnehmen möchten oder nicht (vgl. Demir 2017, S. 47).

Auch wenn eingangs gesagt wurde, dass man in erster Linie die Jugendlichen sehen sollte, muss dennoch an zweiter Stelle die Herkunft der Jugendlichen berücksichtigt werden. Dies muss geschehen, da sie Traumata und Hintergründe mitbringen, die in engem Zusammenhang mit

einer Vertreibungs- und Verfolgungsgeschichte stehen (vgl. Demir 2017, S. 48). Auch gibt es kein spezielles Empowerment nur für die Zielgruppe der Sinti und Roma, denn wie in den Aufzeichnungen dieser Dissertation bereits deutlich wurde, bringen die jugendlichen Sinti und Roma ganz unterschiedliche kulturelle und persönliche Hintergründe mit, da sie als heterogene Gruppe zu begreifen sind (vgl. Demir 2017, S. 48). Strategien, die für einige Jugendliche der Community greifen, müssen daher nicht zwingend auch für alle anderen Jugendlichen funktionieren (vgl. Demir 2017, S. 48). Der Empowerment-Ansatz muss daher immer neu bezogen und auf die jeweils andere Prägung erfunden werden. Dennoch greifen die Ansätze der Jugendarbeit immer, da alle jungen Rom_nja auch Jugendliche sind, die eben nur zufällig einen Sinti- bzw. Roma-Hintergrund mitbringen (vgl. Demir 2017, S. 48). Innerhalb der Selbstorganisationen der Roma ist Empowerment im optimalen Falle auch immer mit der Selbstbestimmung im Gegensatz zu Fremdbestimmung verbunden, das heißt, dass junge Rom_nja einen Rahmen zur Verfügung gestellt bekommen, in dem sie sich geschützt vor rassistischen Konstrukten selbst definieren können (vgl. Demir 2017, S. 48). Eine weitere Zielsetzung des Self-Empowerments besteht in der Emanzipation im Gegensatz zur Diskriminierung, dabei handelt es sich u.a. um die Fragestellung nach den Möglichkeiten, wie Gleichstellungsrechte im Alltag umgesetzt werden können (vgl. Demir 2017, S. 48). Einen dritten Aspekt in der Zielsetzung von Self-Empowerment macht die Resilienz im Gegensatz zur Konditionierung aus. Die Gesellschaft formuliert faktisch Verhaltensnormen, beispielsweise muss es hingenommen werden, dass sich junge Migrantinnen und Migranten häufiger bewerben müssen als Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft, um zum Bewerbungsgespräch eingeladen werden (vgl. Demir 2017, S. 48).

Über das Self-Empowerment hinaus muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass Rassismus gegen Rom_nja erhebliche Auswirkungen auf deren Identitätsbildung hat, die in keiner Weise unterschätzt werden dürfen (vgl. Demir 2017, S. 49). Rassistische Ressentiments ziehen nicht spurlos an der Minderheit vorbei, sondern hinterlassen insbesondere Spuren im Selbstwertgefühl der jungen Menschen (vgl. Demir 2017, S. 49). Die jungen Menschen müssen dann Möglichkeiten finden, mit Vorurteilen und negativen Zuschreibungen umzugehen. Dazu gehört z.B. die Internalisierungsstrategie, das heißt, dass junge Rom_nja rassistische Fremdzuschreibungen als Selbstzuschreibungen übernehmen (vgl. Demir 2017, S. 49). Fragt man sie beispielsweise, was sie sind, antworten sie von selbst „Zigeuner“, da sie nicht mehr jedes Mal erklären wollen, was Rom_nja bedeutet. Zeigt man ihnen jedoch Aufnahmen, die skizzieren, was die Mehrheitsgesellschaft mit diesem Begriff verbindet, zeigen sich die Jugendlichen oftmals schockiert (vgl. Demir 2017, S. 49). Viele Jugendliche verfolgen die

Selbstassimilierungsstrategie, also verschweigen bewusst ihren Rom_nja Hintergrund und geben ihre Rom_nja-Identität somit komplett auf, das gilt dann innerhalb und außerhalb der Community (vgl. Demir 2017, S. 49). Gegenüber der Mehrheitsgesellschaft definieren sie sich daher nicht als Rom_nja, diese Strategie kann auch für ganze Familien gelten, sie gelten dann nach außen hin als Türken oder Bulgaren (vgl. Demir 2017, S. 49). Dieses Phänomen beschreibt die Marginalisierung.

Darüber hinaus findet auch die Doppelstrategie Anwendung, dass nach außen hin gegenüber der Mehrheitsgesellschaft die Zugehörigkeit zur Gruppe der Roma verschwiegen wird, während sie in der Community selbst gelebt wird (vgl. Demir 2017, S. 50). Dieses Phänomen beschreibt die Segmentation. Die Doppelstrategie wird von vielen Jugendlichen gewählt, da sie eine Teilhabe an der Mehrheitsgesellschaft gewährleistet und die Jugendlichen gleichzeitig jedoch ihre Identität innerhalb der Community ausleben können (vgl. Demir 2017, S. 50).

Eine weitere Strategie stellt die Abgrenzungsstrategie dar, durch die Abwertung anderer Rom_nja-Gruppen wird die eigene Gruppe aufgewertet (vgl. Demir 2017, S. 50). Eine eher selten gewählte Strategie ist die offensive Strategie. Diese Strategie wählen oft Aktivistinnen und Aktivisten der Community sowie Menschen, die sich z.B. durch ihre Selbstständigkeit in keinem Abhängigkeitsverhältnis befinden (vgl. Demir 2017, S. 50). Sie gehen dann offen mit ihrer Identität um, müssen dann jedoch mit möglichen Konsequenzen im Hinblick auf z.B. Teilhabe in der Gesellschaft etc. rechnen (vgl. Demir 2017, S. 50).

Abzuleiten ist aus diesen Strategien und Erkenntnissen, dass Jugendliche mit Rom_nja-Hintergrund insbesondere, als Gegengewicht zur Internalisierungsstrategie, alternative Meinungsbilder und eine positive Identitätsbildung benötigen, denn Identitätsbildung ist elementar für ein gesundes Selbstbild (vgl. Demir 2017, S. 50). Auch wird dadurch die Grundlage des individuellen Bildungserfolgs gelegt, denn wer sich selbst schätzen kann, ist auch in der Lage, selbstbewusst das Bildungssystem zu durchlaufen (vgl. Demir 2017, S. 50). Laut Demir sei das zentrale Ziel des Empowerments, dass sich die jungen Menschen mit zentralen Fragen zu ihrer Identität auseinandersetzen, um somit zu erreichen, dass ihr Selbstwertgefühl gestärkt wird (vgl. Demir 2017, S. 51).

Empowerment kann jedoch nicht durch klassische Projektkonzeptionen erreicht werden. Es sollte laut Demir vielmehr verstanden werden, dass Rom_nja-Communities eigene Mechanismen entwickeln mussten, um ihr Überleben und ihre Identität trotz Vertreibung und Vernichtung elementar zu sichern (vgl. Demir 2017, S. 51). Dabei war die eigene Identität oftmals genauso von Bedeutung wie die materielle Sicherheit und das Überleben (vgl. Demir 2017, S. 51). Viele Menschen, die ihre Identität verschwiegen haben und sich erst im

Rentenalter wieder ihrer Community zuwenden, werden nicht mehr so herzlich von dieser aufgenommen, an diesem Bedürfnis der Menschen scheitern jedoch viele Projekte (vgl. Demir 2017, S. 51-52). Es ist jedoch nicht ausreichend, wenn Projektträger sich damit beschäftigen, die Mechanismen und Systeme der Community zu verstehen, denn das wird nicht authentisch möglich sein (vgl. Demir 2017, S. 52). Daher muss es darum gehen, Menschen aus der Community in Projekte mit einzubeziehen, um als Mediatoren zwischen den beiden Systemen (Community und Projekt) zu agieren (vgl. Demir 2017, S. 52). Nur durch die aktive Einbindung von Menschen der Community selbst kann gewährleistet werden, dass Empowerment-Arbeit gelingt (vgl. Demir 2017, S. 51). Jugendliche, die der Minderheit angehören, müssen dabei als handelnde Objekte wahrgenommen werden, die einen Rahmen zur Verfügung gestellt bekommen bzw. sich diesen selbst schaffen, in dem sie sich selbst definieren, emanzipieren, Resilienz aufbauen und gezielt Unterstützung bekommen, wo sie diese benötigen (vgl. Demir 2017, S. 52).

Das Engagement in Initiativen und Organisationen, insbesondere in Selbstorganisationen der Minderheit, erweist sich in einigen Bildungsbiografien als bedeutsam (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 237). Das gemeinsame Engagement in dieser Organisation befähigt zu einem offenen Umgang mit seiner Minderheitenzugehörigkeit und hilft bei der Überwindung negativer Selbstbilder (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 237). Es ist also festzustellen, dass in den untersuchten Biografien ein Zusammenhang zwischen erfolgreichen Bildungskarrieren und aktivem Engagement gegen Diskriminierung besteht, denn das Engagement ist ebenso wie die Bildungserfolge Bestandteil eines Prozesses, in dem negative Selbstbilder überwunden werden können (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 240). Dadurch kann gleichzeitig ein Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufgebaut werden. Der Prozess der Bildung und des Engagements kann sich somit wechselseitig unterstützen (vgl. Scherr u. Sachs 2017, S. 240). Verallgemeinernde Aussagen über die Gruppe der Sinti und Roma sind auch im Hinblick auf die Untersuchung von Bildungsbiografien nicht haltbar. Festzuhalten ist jedoch, dass die Bildungsbiografien von weiblichen Sintezas und Romnija aus Familien, in denen ein patriarchalisches Verständnis von Geschlechterrollen noch Bestand hat, daraus resultierende Widerstände überwinden müssen (vgl. Scherr u. Sachs 2017a, S. 80). In anderen Fällen werden diese jedoch auch von ihren Familien unterstützt und können an bereits bestehende Bildungsbemühungen bzw. –erfolge z.B. der Elterngeneration anknüpfen (vgl. Scherr u. Sachs 2017a, S. 80).

4.7. Zwischenfazit

Das Kapitel, welches sich mit der Zielgruppe der Sinti und Roma beschäftigt, zeigt auf, dass hinsichtlich der ersten Forschungsfrage, welche Diskriminierungsmechanismen sich in Bezug auf die Zielgruppe der Sinti und Roma identifizieren lassen, insbesondere strukturelle Diskriminierung, gekoppelt an Stereotype und Vorurteile, in Erscheinung tritt. Auch wurde sichtbar, dass viele Sinti und Roma aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit bereits Diskriminierungserfahrungen erlebt haben und das Verschweigen der Identität zum eigenen Schutz eine große Problematik darstellt. Dies ist insbesondere im Zusammenhang mit dem Aspekt der Sozialintegration nach Esser zu diskutieren, da das Ablegen der eigenen Identität große Gefahren birgt. Es macht u.a. eine angestrebte Mehrfachintegration unmöglich. Darüber hinaus kann es durch das Verleugnen der Herkunft zu einer Assimilation an die Aufnahmegesellschaft kommen, die jedoch dazu führt, dass durch die komplette Aufgabe der Herkunft eine Mehrfachintegration, bei der es auch um das Beibehalten der Herkunftsstrukturen geht, nur schwer realisierbar ist. Im ungünstigen Fall kann es sogar zur Marginalisierung kommen, dass die Menschen die eigene Identität aufgeben und sich letztlich zu keiner Gesellschaft wirklich zugehörig fühlen. Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage, inwiefern sich Diskriminierung und Diskriminierungsmechanismen auf die Bildungschancen auswirken, lässt sich bereits an dieser Stelle ein Zusammenhang herstellen, da das Aufgeben und die Erfahrung von Diskriminierung dazu führen können, dass Bildungsintegration nicht gelingt und Bildungsangebote weniger in Anspruch genommen werden, da man sich dort nicht angenommen und akzeptiert fühlt. Insbesondere in diesem Zusammenhang ist auf die transgenerationale Weitergabe von Diskriminierungserfahrungen hinzuweisen. Besonders strukturelle Diskriminierung, die sich im Hinblick auf die Zielgruppe der Sinti und Roma an zahlreichen Stellen identifizieren lässt, kann diesen Effekt auf die mangelnde Bildungsteilhabe auslösen.

Das Kapitel, welches die vorliegenden Studienergebnisse zur Diskriminierungs- und Bildungssituation der Menschen aufgreift, konnte neben den negativ zirkulierenden Stereotypen und den tief verankerten strukturell diskriminierenden Denkmustern auch aufzeigen, dass sich die Bildungssituation der Menschen von den 1980er-Jahren bis hin zur Studie, die 2011 veröffentlicht wurde, bereits gebessert hat, diese jedoch noch immer deutlich gegenüber der Mehrheitsgesellschaft benachteiligt sind.

Auch hier ist ein Rückbezug zur Verfolgung im Nationalsozialismus herzustellen, die die Ängste und das Misstrauen in Institutionen und somit auch in Schule begünstigte. In diesem

Zusammenhang können Erkenntnisse hinsichtlich der Entstehung von Traumata und transgenerationale Weitergabe dieser Traumata herangezogen werden. Insbesondere das mangelnde Vertrauen in Institutionen lässt sich als zentraler Stellenwert konstatieren. In der vorliegenden Literatur wird im Zusammenhang mit den Folgen der Shoah beschrieben, dass das Urvertrauen dauerhaft gestört sei. Ein KZ-Überlebender sagte: „Wer der Folter erlag, kann nicht mehr heimisch werden in dieser Welt (...).“ (Kaminer-Zamberk 2013, S. 77) Diese Beschreibung ist auch auf die Verfolgung der Sinti und Roma zu übertragen. Insbesondere das dargestellte gestörte Urvertrauen kann dann insbesondere auch Ämter und Institutionen inkludieren.

Dieser Sachverhalt lässt im Weiteren auch einen Rückbezug auf die frühkindlichen Bildungsmaßnahmen, die von Sinti und Roma eher weniger genutzt werden, zu. Auch hier lassen sich Zusammenhänge herstellen, die mit dem Misstrauen und ggf. der Unkenntnis über diese Form der Institutionen einhergehen.

Es zeigt sich in dem Kapitel jedoch mit dem Staatsvertrag in Baden-Württemberg und der Verfassungsänderung in Schleswig-Holstein, dass es Ansätze gibt, mit der Diskriminierungsproblematik umzugehen und die Bildungsteilhabe und Partizipation der Zielgruppe zu verbessern. Diese lassen sich als erste Ansätze identifizieren, reichen jedoch alleine nicht aus, um die Thematik weitreichend zu verbessern.

Es werden darüber hinaus zwei Ansätze dargestellt, wie der Problematik des Antiziganismus begegnet werden kann. Zum einen durch normative Gesetze und Regeln und zum anderen durch gesellschaftliche Aufklärung. Während Regeln und normative Gesetze nur Rahmenbedingungen schaffen, die versuchen, der Problematik entgegenzusteuern, setzt die gesellschaftliche Aufklärung an strukturellen Diskriminierungsmechanismen an und versucht nachhaltig die Haltung der Mehrheitsgesellschaft zu verändern.

Zusammenfassend ist es notwendig, die Distanz zwischen den Angehörigen der Minderheiten und den Bildungseinrichtungen zu überwinden (vgl. Strauß 2011, S. 103) sowie positive Bildungskarrieren der Zielgruppe mehr in den Fokus zu rücken, um Stereotypen und Vorurteilen effektiv entgegenzusteuern und die Zielgruppe zu empowern und in ihrem Selbst zu stärken. Im Zusammenhang mit universellen und spezifischen Förderstrategien ist daher zu diskutieren, ob und inwiefern universelle Förderstrategien diesem Ziel gerecht werden und die Umsetzung leisten können. Insbesondere die Ausführungen zum Empowerment lassen die Schlussfolgerung zu, dass spezifische Förderstrategien den nötigen Schonraum dazu bieten können.

5. Beispiele für Förderstrategien

Alle EU-Mitgliedsstaaten stimmten dem von der Europäischen Kommission vorgeschlagenen „EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020“ zu (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft RAA/Madhouse/RomnoKher 2012, S. 3). Die Europäische Kommission appellierte an die Mitgliedsstaaten, die noch keine nationale Strategie zur Verbesserung der Situation von Sinti und Roma entwickelt haben, diese bis zum Jahr 2011 zu entwickeln (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft RAA/Madhouse/RomnoKher 2012, S. 3).

Die EU-Strategie 2020 steht für nachhaltiges und integratives Wachstum und bietet keine Möglichkeit für wirtschaftliche und soziale Marginalisierung der größten Minderheit Europas. Um dieser Marginalisierung effektiv entgegenstehen zu können, ist es zwingend notwendig, auf nationaler und EU-Ebene in einen Dialog zu treten. In erster Linie stellt diese Thematik staatliche Stellen vor Herausforderungen und nimmt diese in die Verantwortung. Jedoch ist die soziale und wirtschaftliche Integration ein wechselseitiger Prozess und schließt ein Umdenken der Mehrheitsbevölkerung ein (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 2). Es bestehe eine Notwendigkeit, bedarfsorientiert zu denken und zu handeln und für die Installation konkreter und zielgerichteter Maßnahmen, die die individuellen Bedarfe der Zielgruppe decken und die Ausgrenzung und Benachteiligung dieser Menschen verhindern, einzutreten (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 4)

Die EU-Ziele zur Integration der Roma sollen vier wesentliche Kernbereiche abdecken: Zugang zu Bildung, Beschäftigung, Gesundheitsversorgung und Wohnraum. Dazu müssen Indikatoren entwickelt werden, mit Hilfe derer die Bereiche bearbeitet werden können (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 5). Im Bereich des Zugangs zu Bildung wird anvisiert, dass alle Roma-Kinder mindestens die Grundschule abschließen. Die Mitgliedsstaaten müssen sicherstellen, dass für alle schulpflichtigen Kinder eine Grundschulausbildung bereitgestellt wird (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 5) Dabei ist es nicht relevant, ob die Kinder sesshaft sind oder nicht, für alle Roma-Kinder muss ein Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung bestehen. Darüber hinaus soll der Zugang zu frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung optimiert und im Einklang mit der Strategie Europa 2020 dafür Sorge getragen werden, dass die Schulabbrecherquote in der Sekundarschule verringert wird (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 6).

Der Ergänzungsbericht von Vertreterinnen und Vertretern der Sinti und Roma-Zivilgesellschaft und anderer Interessenträger sowie Expertinnen und Experten zum Bericht der Bundesrepublik Deutschland an die Europäische Kommission zum EU-Rahmen für Nationale Strategien zur

Integration der Roma bis 2020 reagiert auf die Forderungen des Europäischen Rates an die Mitgliedsstaaten (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft RAA/Madhouse/RomnoKher 2012, S. 3). Dazu wurde eine Meinungsumfrage unter Roma- und Sinti-Organisationen und solchen, die mit oder für Roma arbeiten, durchgeführt (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft RAA/Madhouse/RomnoKher 2012, S. 3). Unter anderem wurde danach gefragt, für welchen Bildungsbereich besondere Förderprogramme eingerichtet werden sollten. In diesem Kontext stellten die befragten Personen den Zusammenhang zwischen den Generationen heraus und betonten die Notwendigkeit und Bedeutung von Aktivitäten im gesamten Bildungsbereich über komplette Generationen hinweg mit dem Ziel, die intergenerationelle Bildungsorientierung auch bei nachhaltiger Exklusion der Eltern oder Großeltern zu stärken (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft RAA/Madhouse/RomnoKher 2012, S. 6). Die Heterogenität der Familien und die individuelle Bildungserfahrung, die innerhalb der Familie gemacht wurde, müssen ebenfalls berücksichtigt werden und erfordern immer einen anderen, insbesondere bedarfsorientierten, Ansatz (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft RAA/Madhouse/RomnoKher 2012, S. 6). Auf die Fragestellung, welche Projektansätze die befragten Personen für besonders erfolgreich hielten, wurden insbesondere die Ansätze genannt, die sich an der Erfahrung und Identität der Sinti und Roma orientieren und diese als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einbinden (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft RAA/Madhouse/RomnoKher 2012, S. 7). Dabei können die Projektansätze je nach Gegebenheit und Ausgangssituation variieren und sich auch unter den Kommunen unterscheiden. Dem sollte jedoch u.a. eine Bedarfsanalyse sowie Ressourcenkontrolle zugrunde liegen (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft RAA/Madhouse/RomnoKher 2012, S. 7). Darüber hinaus gaben die Befragten an, dass zu erfolgreichen Projektansätzen dazu gehöre, dass sie mit Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern sowie örtlichen Akteurinnen und Akteuren kooperieren und zuletzt auch über das Phänomen Antiziganismus aufklären und einen Diskurs über Ursachen und Wirkungen von Antiziganismus führen (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft RAA/Madhouse/RomnoKher 2012, S. 3). Für wirksam gehalten wurden u.a. Paten- und Mentorenprojekte, Alphabetisierungskurse und weitere Bildungsangebote speziell nur für Sinti und Roma, präventive Beratung der Eltern und Elternzusammenarbeit sowie die Ausbildung und Einstellung von Personal aus der Zielgruppe selbst (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft RAA/Madhouse/RomnoKher 2012, S. 7). Insbesondere die Erkenntnis, dass Bildungsangebote speziell für Sinti und Roma als wirksam erachtet wurden, schärft den Blick auf spezifische Förderangebote, die direkt an die Zielgruppe adressiert sind und nicht universell wirken, da diese Maßnahmen teilweise spezifisch und nicht ausschließlich inklusiv ausgerichtet sind.

Als wesentliche Problematik wurde jedoch das Fehlen von Daten genannt, die grundlegend für die Erarbeitung von Unterstützungsstrategien sind (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft RAA/Madhouse/RomnoKher 2012, S. 8). Diese Forschungsarbeit soll einen Beitrag leisten, die Datenlage wissenschaftlich mit einer auf die Nutzerinnen und Nutzer ausgerichteten Perspektive anzureichern.

Im Folgenden werden einige spezifische und universelle Förderstrategien beschrieben, die in dieser Forschungsarbeit näher in den Blick genommen werden. Gleichzeitig konnten die Expertinnen und Experten sowie einige Angehörige der Minderheit, die für die qualitative Auswertung zu einem Interview zur Verfügung standen, aus den im Folgenden vorgestellten Förderstrategien angefragt und schließlich auch gewonnen werden. Dabei muss betont werden, dass es sich bei den vorliegenden Förderstrategien um einen Abriss differenzierter Ansätze handelt, die jedoch keinesfalls die gesamte Bandbreite an Förderstrategien abdecken können. Aufgrund des Umfangs dieser Dissertation war eine Eingrenzung erforderlich.

5.1. Rom e.V.

Der Rom e.V. wurde 1988 gegründet und trägt die Formulierung „Vereinigung für die Verständigung von Roma und Nicht-Roma e.V.“ in seinem Namen (vgl. Rom e.V. o.J., o.S.). Der Verein setzt sich insbesondere für gleiche Chancen für Roma und Sinti und für das Recht auf gleichberechtigte politische Teilhabe ein. Nach wie vor fokussieren sich die politischen Forderungen auf das „Bleiberecht für Roma“ (vgl. Rom e.V. o.J., o.S.). Die Intention von Rom e.V. lag darin, das Bleiberecht für die Roma-Flüchtlinge durchzusetzen, die seit 1986/87 vor dem beginnenden Bürgerkrieg in Jugoslawien flohen und nach Deutschland kamen (vgl. Hahn 2011, S. 590). Die Kampagne gegen die sogenannten „Klau-Kids“ wurde von den Kölner Medien stark unterstützt, was dazu führte, dass Rom e.V. die Initiative ergriff, diese Roma-Kinder, um die es in dieser Kampagne hauptsächlich ging, von der Straße zu holen (vgl. Hahn 2011, S. 590).

Ab dem Jahr 2003 bestand im Verein Einigkeit darüber, dass die politischen Forderungen sowie die Sozial- und Geflüchtetenberatung einer Ergänzung durch pädagogische Projekte bedürfen (vgl. Rom e.V. o.J., o.S.). Die individuelle Förderung mit dem Ziel einer erfolgreichen Integration ins Regelschulsystem steht laut des Vereins im Fokus (vgl. Rom e.V. o.J., o.S.). Im Rahmen der pädagogischen Projekte wird mit Roma- und Sinti-Kindern sowie anderen Zugewanderten und geflüchteten Kindern und deren Familien gearbeitet. Dabei intendiert der Verein, die Kinder und ihre Familien dahingehend zu fördern, dass sie ihre Kompetenzen, ihre

Selbstwirksamkeit und ihre Selbstbestimmung entwickeln können, um sich dann gesellschaftlich integrieren und Teilhabe sowie Akzeptanz erleben können (vgl. Rom e.V. o.J., o.S.). Grundlage der pädagogischen Arbeit ist eine emanzipatorische Haltung sowie ein ganzheitlicher Ansatz, die Förderung von Resilienz sowie der Schutz der Kinder und Jugendlichen und deren Förderung ihrer Entwicklung (vgl. Rom e.V. o.J., o.S.). Mit „Amen Ushta“ und „Amaro Kher“ wurden zwei Projekte des Rom e.V. ausgewählt, die in dieser Forschungsarbeit dargestellt werden. Beide Projekte werden im Folgenden skizziert.

5.1.1. Das Projekt „Amen Ushta“

Bei dem Projekt „Amen Ushta“ handelt es sich um ein Projekt des Rom e.V. „Amen Ushta“ bedeutet übersetzt „Wir stehen auf“. Das Projekt visiert die schulische Förderung von Roma-Flüchtlingskindern und von Kindern aus bulgarischen und rumänischen Familien an, die im rechtsrheinischen Köln leben (vgl. Rom e.V. o.J.a, o.S.).

Das Team stellt sich aus unterschiedlichen Professionen zusammen, neben einem Schulmediator und einer Fachkraft für Deutschförderung arbeitet in dem Projekt die Projektleitung, die zusätzlich zu ihrer Leitungstätigkeit auch als Elternbegleiterin tätig ist und sozialarbeiterische Aufgabenfelder abdeckt (vgl. Rom e.V. 2018, S. 3). Die Zielgruppe setzt sich sehr heterogen zusammen und unterscheidet sich auch noch einmal von Schule zu Schule (vgl. Rom e.V. 2018, S. 4). Die Förderung der Kinder wird in enger Kooperation mit der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer sowie den Sonderpädagoginnen und -pädagogen und den Sprachverantwortlichen an der jeweiligen Schule organisiert (vgl. Rom e.V. 2018, S. 13). Die Zielsetzung des Projektes besteht darin, die Kinder und auch Eltern bei der Integration in das deutsche Bildungssystem und in die deutsche Gesellschaft zu unterstützen und die Schulfähigkeit der Kinder zu erreichen, d.h. die Kinder mit den notwendigen Fertigkeiten und Kompetenzen auszustatten, dass es ihnen möglich ist, am regulären Schulunterricht teilzunehmen (vgl. Rom e.V. o.J.a., o.S.). Die Ansprüche der Kinder sind ganz unterschiedlich und verändern sich stetig (vgl. Kölner Stadtanzeiger 2018, o.S.). Die Gruppe der Kinder ist sehr heterogen, sie können bei der Einschulung zwischen sieben und elf Jahren alt sein und sind mit ganz unterschiedlichen Kompetenzen ausgestattet, teilweise ohne Schul- und somit auch Lernerfahrung (vgl. Kölner Stadtanzeiger 2018, o.S.). Oftmals geht es darum, erst einmal dafür Sorge zu tragen, dass ihre Grundbedürfnisse gestillt werden. Die Kinder leben in vielen Fällen in prekären Lebenssituationen und Verschuldung sowie Wohnungslosigkeit behindern ihre Schullaufbahn und schlussfolgernd dann auch ihren Lernerfolg.

Das Projekt wird derzeit an drei Kölner Grundschulen durchgeführt und gründet auf der gesetzlichen Verpflichtung der Schulen zur Inklusion. Amen Ushta ist somit als spezifisches Angebot für die Zielgruppe am universellen Regelsystem angedockt. Ursprünglich wurde der Rom e.V. durch das Schuldezernat Köln darum gebeten, im rechtsrheinischen Köln ein zweites „Amaro Kher“ (siehe Kapitel 5.1.2./5.1.3.) zu installieren, der Rom e.V. entschied sich jedoch dagegen und legte stattdessen ein Konzept vor, welches die Förderung der Einwanderer- und Flüchtlingskinder direkt an den Grundschulen vorsieht (vgl. Rom e.V. o.J.a, o.S.). Dieses Konzept wurde durch das Jugendamt unterstützt. Nach einigen Modifikationsmaßnahmen und konzeptionellen Änderungen und Angleichungen startete das Projekt schließlich zum Schuljahresbeginn 2014/15 (vgl. Rom e.V. o.J.a, o.S.).

Die Philosophie des Projektes basiert auf drei Grundpfeilern der Förderung, der Mediation, der Familienarbeit und der Deutschförderung (vgl. Rom e.V. o.J.a, o.S.). Unter Mediation wird hier verstanden, dass die Kinder bei Bedarf auch in den Unterricht begleitet und gezielt unterstützt werden. Über diesen Zugang wird den Kindern über ihre eigene Muttersprache der Weg in das deutsche Schulsystem geebnet. Diese Vorgehensweise ist möglich, da das Team des Amen Ushta-Projektes neben der deutschen Sprache multilinguale Fertigkeiten besitzt und neben einer Vielzahl von Romanes-Dialekten auch Serbisch, Mazedonisch, Albanisch und Bulgarisch spricht (vgl. Rom e.V. o.J.a, o.S.).

Der Rom e.V. bietet damit mit Amen Ushta ein inklusives Angebot, derzeit für vier rechtsrheinische Grundschulen, um den schulischen Erfolg der Roma- und Sinti-Kinder und die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den Eltern zu optimieren (vgl. Rom e.V. 2018, S. 3). Die aktive Projektphase dauert für jede Schule drei Jahre, insgesamt sind immer drei Schulen in der aktiven Phase. Jedes Jahr scheidet eine Schule aus und eine neue Schule kommt hinzu. Die ausscheidende Schule, die das Projekt verlässt, wird im Anschluss an die drei Jahre ein weiteres Jahr lang mit 10% der Projektleistung betreut (vgl. Rom e.V. 2018, S. 3).

5.1.2. Amaro Kher – Schulprojekt

Seit Oktober 2004 werden nicht beschulte Roma-Flüchtlingskinder im Projekt „Amaro Kher“ unterrichtet. Kooperationen bestehen dabei u.a. mit dem Jugendamt, dem Schulamt, Schulen und Freizeiteinrichtungen. Auf diesem Wege konnte ein erfolgreiches Schulprojekt für 30 „geduldete“ Kinder aus Kölner Flüchtlingsheimen installiert werden (vgl. Rom e.V. o.J.b, o.S.). „Amaro Kher“ bedeutet in Romanes „Unser Haus“ und ist ein Schul- und Bildungszentrum des Rom e.V. zur Integration von Roma-Flüchtlingskindern und ihren Familien in der Stadt

Köln (vgl. Hahn 2011, S. 590). Im August 2016 gab es eine Veränderung, denn Amaro Kher wurde für alle Flüchtlingskinder und ihre Familien mit Traumatisierungen und Kriegserfahrungen geöffnet (vgl. Rom e.V. 2018a, S. 3).

Die Schulaufsicht bzw. Fachaufsicht für die Schulklasse ist bei der Schulrätin für Förderschulen der Stadt Köln angedockt. Eine Hauptschule in Köln bleibt dabei die sogenannte Stammschule, in dieser wird die Amaro Kher-Klasse als Vorbereitungsklasse geführt. Die Kinder, die Amaro Kher zugewiesen wurden, sind dort angemeldet und die entsprechende Klassenlehrerin ist dorthin abgeordnet (vgl. Rom e.V. 2018a, S. 16). Amaro Kher kann somit als spezifisches Angebot beschrieben werden, welches an das Regelsystem angedockt ist und auf dieses vorbereiten soll. Die Separation wird daher nur als vorübergehend beschrieben.

Das Projekt Amaro Kher fokussiert die Themenbereiche Alphabetisierung sowie die Vermittlung der deutschen Sprache und allgemeines Basiswissen. Darüber hinaus werden Hilfestellungen bei der Orientierung im deutschen Bildungssystem sowie seit 2013 der muttersprachliche Unterricht in Romanes weiter angeboten (vgl. Rom e.V. 2018a, S. 3). Neben diesen Angeboten erhalten die Kinder bei Amaro Kher seit Januar 2013 ergänzend zum Unterricht individuelle Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache (vgl. Rom e.V. 2018a, S. 7).

Das Kernanliegen des Projekts Amaro Kher bestand nun darin, dass die Kinder der Sinti und Roma über den Besuch dieses Projekts an Regelschulen herangeführt werden (vgl. Zickgraf u. Lenser 2013, S. 99). Eine zentrale Rolle kommt dabei dem Konzept der Ganztagschule zu, denn die Kinder werden auch am Nachmittag ganz individuell gefördert, im Bereich der kulturellen Bildung, Sport und Bewegung sowie mit Angeboten der Freizeitpädagogik (vgl. Zickgraf u. Lenser 2013, S. 99-100). Auch brachte die Betreuung und Bildung der Kinder viele Herausforderungen für die Pädagoginnen und Pädagogen mit (vgl. Zickgraf u. Lenser 2013, S. 100). Aus diesem Grund nahm das gesamte pädagogische Personal an einer Vielzahl von unterschiedlichen Fortbildungen teil, um sich individuell weiterzubilden und auf die heterogenen Bedarfe der Kinder reagieren zu können (vgl. Zickgraf u. Lenser 2013, S. 100). Dabei wird deutlich, dass sehr viel spezifisches Wissen für die Arbeit mit der Zielgruppe notwendig ist.

Amaro Kher basiert auf den vier Säulen Resilienzpädagogik/Traumapädagogik, Ganztagschule, Elternarbeit und Kooperation/Netzwerke. Bei dem Ansatz handelt es sich um einen ganzheitlichen Ansatz, jedes Kind wird als Individuum mit seinen individuellen Ressourcen, die es mitbringt, anerkannt. Bei dem Ansatz, den Amaro Kher verfolgt, wird der Fokus insbesondere auf resilienzförderliche Schutzfaktoren beim Kind selbst oder in seinem

familiären und weiteren sozialen Umfeld gelegt (vgl. Bödefeld et al. 2012, S. 16). Die Stärken und Potenziale der Kinder und ihres Umfeldes sollen herausdestilliert und gezielt gefördert werden. Es wird dabei versucht herauszufiltern, ob die Kinder sichere Bindungen und feste Bezugspersonen haben und ob Amaro Kher zusätzliche Hilfe und Unterstützung leisten kann (vgl. Bödefeld et al. 2012, S. 16). Darüber hinaus wird anvisiert, das Selbstvertrauen und das positive Selbstwertgefühl zu fördern. Zudem sollen die sozialen Fähigkeiten, die Stärken und Fähigkeiten der Kinder in allen Bereichen innerhalb und außerhalb von Amaro Kher gefördert werden, um das Kind umfassend zu unterstützen (vgl. Bödefeld et al. 2012, S. 16). Die Resilienzförderung basiert auf den Elementen Bildung, Bindung, das Bewusstsein für Selbstwirksamkeit und Bausteine guter Erinnerungen, auf die sich das Kind immer zurückbesinnen kann (vgl. Rom e.V. 2013, S. 5).

5.1.3. Amaro Kher – Kindertagesstätte

Neben dem Schulprojekt gehört auch eine Kindertagesstätte zu „Amaro Kher“. Die Kita besteht seit dem Jahr 2006 und dort werden Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren ganztägig betreut (vgl. Rom e.V. o.J.c, o.S.). Grundlegend war, dass es im Kulturkreis der Sinti und Roma eher unüblich ist, Kinder außerhalb von gewohnten familiären Strukturen betreuen zu lassen. Aus diesem Grund war eine vertrauensvolle Elternarbeit elementar, um zu erzielen, dass die Eltern ihre Kinder auch regelmäßig zur Kita bringen (vgl. Rom e.V. o.J.c, o.S.). Die Förderbereiche erstrecken sich im Wesentlichen auf die Bereiche Psychomotorik, Schwimmen und Sprachförderung (vgl. Rom e.V. o.J.c, o.S.). Im Rahmen des psychomotorischen Angebots wird anvisiert, die motorischen Fähigkeiten zu verbessern, Ängste sollen überwunden und das Sozialverhalten weiter ausgebaut werden (vgl. Rom e.V. o.J.c, o.S.).

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bilden sich regelmäßig im Bereich der Sprachförderung weiter. Ziel ist es, die Kinder bestmöglich auf die Schule vorzubereiten (vgl. Rom e.V. o.J.c, o.S.). Die ergänzende Kita mit der damit verbundenen Elternarbeit wird als bedeutsamer Meilenstein bei dem Aufbau und der Entwicklung von Amaro Kher als Bildungs- und Familienzentrum verstanden (vgl. Rom e.V. o.J.c, o.S.). Somit ist auch die Kita ein spezifisches Angebot, um das Vertrauen herzustellen, dass die Eltern ihre Kinder dort hinbringen. Ziel ist es, im Anschluss an den Kita-Besuch die Kinder in das Regelsystem überzuleiten.

5.2. Der Romno-Powerclub

Bei dem „Romno-Powerclub“ der Hildegard-Lagrenne-Stiftung handelt es sich um ein Projekt, welches die beruflichen Perspektiven junger Sinti und Roma in den Blick nimmt. Er trägt dem Sachverhalt Rechnung, dass in der Vergangenheit negative Faktoren wie Bildungsbenachteiligung, wirkungsmächtiger Antiziganismus und wenig Selbstvertrauen in eigene Bildungserfolge dominierten und es nur wenige Menschen aus der Community gab, die als Beispiele und Vorbilder für Bildungserfolge fungierten (vgl. Romno-Powerclub 2017, S. 4). Dieser Sachverhalt ändert sich jetzt jedoch, da immer mehr Interesse an Bildung besteht und Jugendliche ihre Wege suchen, ohne dabei jedoch ihre Identität aufgeben zu müssen (vgl. Romno-Powerclub 2017, S. 4). Daher wird zukünftig anvisiert, dass sich immer mehr junge Menschen zu Vorbildern entwickeln. Dabei muss auch die Gemeinschaft die jungen Menschen unterstützen, ihre Teilhabe an Bildung in der Gesellschaft umzusetzen. Der Romno-Powerclub soll einen Raum dafür geben, Kräfte aufzubauen, zu sammeln und auch zu erlernen, Frustrationstoleranz zu entwickeln (vgl. Romno-Powerclub 2017, S. 4).

Der Romno-Powerclub richtet sich an junge Sinti und Roma, die sich im letzten Schuljahr oder auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz befinden, sich hinsichtlich ihrer Berufswahl noch unsicher sind und an neuen Kontakten zu anderen jungen Menschen ihrer Community interessiert sind. Die Altersstruktur ist dabei sehr heterogen und beginnt schon bei ca. 14 Jahren. Somit ist der Romno-Powerclub ein spezifisches Angebot, welches sich ergänzend zum Regelsystem als Anlaufstelle versteht. Die Kinder und Jugendlichen besuchen die Regelschule, und den Romno-Powerclub besuchen sie ergänzend in ihrer Freizeit. Das Kernanliegen des Romno-Powerclubs ist es, den Jugendlichen weitere Bildungs- und insbesondere berufliche Perspektiven zu eröffnen. Besondere Beachtung finden dabei die weiblichen Jugendlichen, welche durch gezielte Arbeitsweisen und Empowerment-Ansätze gefördert werden. Dabei sieht sich der Romno-Powerclub keinesfalls als weitere Maßnahme, Nachhilfeeinrichtung zum Ausgleich von Defiziten oder „eigene Welt“ (vgl. Romno-Powerclub 2017, S. 2). Der Romno-Powerclub bietet den Jugendlichen somit einen ergänzenden Raum, sich untereinander auszutauschen, grenzt sie jedoch nicht vom Regelsystem ab.

Der Romno-Powerclub in den Städten Erfurt, Oldenburg und Mannheim bietet eine Möglichkeit für Jugendliche mit Sinti- oder Roma-Hintergrund hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft miteinander in den Dialog zu treten. Der Einstieg ist zweimal jährlich möglich. In Gruppen von fünf bis 15 Teilnehmerinnen und Teilnehmern finden wöchentliche Treffen statt. Diese Treffen bieten eine Möglichkeit, innerhalb der eigenen Minderheit über Erfahrungen,

Ziele und Hürden zu sprechen. Dabei geht es vor allem um das Schaffen von beruflichen Perspektiven und den Übergang von der Schule in den Beruf. Durch den Austausch von persönlichen Erfahrungen können sich die Jugendlichen gegenseitig unterstützen und persönliche Strategien für Berufsausbildung, Beschäftigung und eigenständige Lebensführung erarbeiten. Im Romno-Powerclub geht es um den Bildungsaufbruch, also die Förderung erfolgreicher Bildungs- und Ausbildungsbiografien, und auch um die Förderung der Anstrengung, die mit Bildung verbunden ist. Bildung wird im Romno-Powerclub jedoch nicht nur mit Anstrengung verbunden, sondern auch mit Spaß und Gestaltungsmöglichkeiten in Form von unterschiedlichen Aktivitäten (vgl. Romno-Powerclub 2017, S. 5). Daher finden regelmäßige Workshops über Diskriminierungserfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer statt, in denen Strategien erarbeitet werden, was man gegen diese tun kann. Darüber hinaus finden Gespräche mit Politikerinnen und Politikern oder aber gemeinsame Sport- und Freizeitveranstaltungen statt, und Unterstützung z.B. beim Schreiben von Bewerbungen wird geboten. Genau wie bei den wöchentlichen Treffen setzt das Projekt auch hierbei auf die eigenständige Organisation der Jugendlichen, die auch die thematischen Schwerpunkte der Workshops selbstständig erarbeiten (vgl. Hildegard-Lagrenne-Stiftung 2018). Der Romno-Powerclub bringt sich aktiv in Themen der gleichberechtigten Teilhabe, dem Recht auf Bildung, offener Gesellschaft ohne Antiziganismus und Diskriminierung ein und es wird eine Mitwirkung in der städtischen Jugend- und Bildungspolitik umgesetzt (vgl. Romno-Powerclub 2017, S. 13).

Das Projekt mit seinem lokal-kommunalen Handlungsrahmen thematisiert auch die Situation der neu eingewanderten Roma und intendiert, auch deren Teilhabe an erfolgreicher beruflicher Entwicklung zu sichern. Unterstützt wird der Romno-Powerclub durch die Hildegard-Lagrenne-Stiftung, die den lokalen Start unterstützt und u.a. dabei Hilfestellungen bereitstellt, ein bundesweites Netzwerk aufzubauen, Qualifizierungen anzubieten und bei der Suche von Finanzierungsmitteln zu unterstützen (vgl. Romno-Powerclub 2017, S. 15).

5.3. Förderverein Roma e.V.

Der Förderverein Roma e.V. wurde 1993 mit dem Namen „Verein zur Schaffung eines Roma-Gemeindezentrums e.V.“ in das Vereinsregister des Amtsgerichts Frankfurt eingetragen (vgl. Förderverein Roma e.V. 2013, o.S.). Die Namensänderung erfolgte dann im Jahr 1999. Der Verein ist im Sinne der Förderung der Jugendpflege, Erziehung und Bildung sowie Völkerverständigung als gemeinnützig anerkannt (vgl. Förderverein Roma e.V. 2013, o.S.). Er

beschäftigt Roma und Nicht-Roma, Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner sind dabei deutsche Roma und Sinti sowie insbesondere Roma-Flüchtlinge aus Osteuropa (vgl. Förderverein Roma e.V. 2013, o.S.). Der Förderverein entstand auf Initiative des Arbeitskreises Roma, der sich bereits im Jahr 1989 bildete. Ziel des Mitgliederkreises, der sich u.a. aus Pädagoginnen und Pädagogen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Lehrerinnen und Lehrern zusammensetzte, war ein organisiertes Engagement gegen Ausgrenzung, Rassismus und Diskriminierung (vgl. Förderverein Roma e.V. 2013, o.S.). Die Arbeitsbereiche des Trägers „Förderverein Roma e.V.“ sind neben einer Vielzahl anderer Angebote, u.a. die Kita-Schaworalle (siehe folgendes Kapitel), das Erwachsenenbildungsprojekt sowie das Berufsbildungsprojekt für Roma-Jugendliche (vgl. Förderverein Roma e.V. 2013, o.S.). U.a. diese Angebote wurden aufgrund ihrer Fokussierung entlang der Bildungskette als exemplarische Förderstrategien für diese Forschung ausgewählt und im Folgenden vorgestellt.

5.3.1. Schaworalle – „Hallo Kinder“

Das Konzept von „Schaworalle“ basiert auf der Erfahrung aus dem dreijährigen gleichnamigen Projekt, welches durch das Jugendamt der Stadt Frankfurt finanziert wurde und im Jahr 1996 damit begann, sich um rumänische Roma-Kinder zu kümmern, die durch Nachbarschaftskonflikte aufgefallen sind oder Straftaten wie z.B. Diebstähle begangen haben (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 3).

Schaworalle begann im Jahre 1999 als Kindertagesstätte. Unter dem Namen „Schaworalle“, Romanes für „Hallo Kinder“, finden sich in der Frankfurter Innenstadt ein Kindergarten, Schulunterricht von der Vorschule bis zum Hauptschulabschluss und Möglichkeiten zum Mittagessen, zur Hausaufgabenhilfe und für Freizeitangebote unter einem Dach zusammen (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 3). Dieses Programm ist bundesweit einmalig und die Angebote richten sich an Kinder mit Roma-Hintergrund und haben sich nach ihren Bedürfnissen in den letzten Jahren ständig angepasst (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 3). Die Kindertagesstätte Schaworalle ist eine Einrichtung des Fördervereins für Roma-Kinder im Alter von 3-14 Jahren. Finanziert wird die Einrichtung regulär über das Schulamt der Stadt Frankfurt und das Jugend- und Sozialamt Frankfurt (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 7). Noch ergänzend dazu kommen die Lehrerstellen sowie die Lehrmittelausstattung über die Kooperationsschulen (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 7).

Im Jahr 2013 wurde die Krabbelstube errichtet, denn die Bedeutung der Betreuung von Kindern unter drei Jahren innerhalb der öffentlichen Erziehung wird immer größer. Möglichst frühzeitig

sollen Kinder ihre eigenen Interessen erkunden und Gruppen- bzw. Lernerfahrungen sammeln (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 10-11). Schaworalle ist daher ein spezifisches Angebot, das sich gezielt an die Angehörigen der Minderheit richtet.

Der Kindergarten soll im Rahmen der frühkindlichen Bildung als Grundlage für eine erfolgreiche Bildungskarriere dienen. Frühkindliche Bildung im sozialen Umgang, der Sprache sowie in musikalischen und sportlichen Bereichen stellen dabei zentrale Aspekte in der Vorbereitung der Kinder auf die Einschulung dar. Zu Beginn des Projektes kristallisierte sich heraus, dass für viele Roma-Familien eine Betreuung der eigenen Kinder durch Dritte unüblich ist und Betreuung oftmals innerhalb der Familie durch Familienmitglieder übernommen wird (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 13). Insbesondere dieser Aspekt lässt sich als Hemmfaktor in der Zusammenarbeit benennen. Es wurde anvisiert, durch das Angebot zu erreichen, dass die Kinder auch über mehrere Wochen vor Ort in dem Kindergarten anwesend sind. Damit geht Schaworalle gezielt auf die Zielgruppe ein und ist eine Anlaufstelle, um die Menschen zu erreichen. Wöchentliche Teilnahme an Sportveranstaltungen eines nahegelegenen Sportvereins sowie Theaterbesuche und regelmäßige Ausflüge in Parks, auf Spielplätze und zu Schwimmbädern sind dabei zentrale Elemente der frühkindlichen Bildungsarbeit. Durch gleichzeitige Förderung der Sprachkenntnisse, der sozialen Fähigkeiten und dem Kontakt zu Nicht-Roma im Außenkontakt werden die Kinder auf eine Einschulung in einer Regelschule vorbereitet (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 14). Diese Ausführungen zeigen, dass Schaworalle keine Segregation intendiert, sondern eine vorübergehende Separation, um die Anschlussfähigkeit in universelle Strategien in Form des Regelsystems sicherstellen zu können. Als Zwischenstation zur Regelschule bietet Schaworalle mit der sogenannten „kleinen Schule“ ein spezifisches Bildungsangebot für nicht beschulte Roma-Kinder an. Der Hintergrund ist dabei, dass viele schulpflichtige Kinder mit einem Roma-Hintergrund die Regelschule nur zeitweise oder gar nicht besuchen, also schulabsent sind. Die Diskrepanz zwischen der Bildungsmotivation der Kinder im Zusammenhang von Schaworalle und dem Problem der zum Teil wenig beachteten Schulpflicht wird wahrgenommen (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 3). Im Jahresbericht 2017 wird diese Schulabsenz darauf zurückgeführt, dass der herkömmliche Betrieb in der Regelschule von den Roma-Familien als Bereich wahrgenommen wird, der vom Misstrauen geprägt ist und der nur unzureichend Raum für die individuellen Bedürfnisse und Lebenswelten der Roma bietet (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 3). Schaworalle möchte als Modellprojekt aufzeigen, dass eine Zusammenarbeit mit Roma-Familien im Bildungsbereich möglich ist. Dabei stellt die eigene Beschulung im Rahmen eines Schonraumes als spezifisches Angebot ein bedeutsames Element dar. Auch die

Zusammenarbeit von Roma und Nicht-Roma, intensive Beziehungsarbeit und ein am Gemeinwesen der Roma orientiertes pädagogisches Denken sind Fundamente des Konzeptes. Dabei sollen die Schulen nicht aus der Verantwortung genommen werden, vielmehr sollen innovative pädagogische Ansätze aufgezeigt werden und eine Sensibilisierung für Rassismus und Vorurteile soll erfolgen (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 3).

Aus Gründen der Überalterung, kultureller Konflikte, mangelnder Sprachkenntnisse, unsicherem Aufenthaltsstatus, häufigem Wohnungswechsel oder einem Misstrauen gegenüber der Institution Schule besuchen die Kinder nicht oder nicht mehr die Regelschule (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 3). Um eine baldmöglichste Einschulung in die Regelschule zu erreichen, setzt Schaworalle auf eine adäquate niedrigschwellige Lernatmosphäre, in welcher das Verständnis für die besondere Lebenslage der Kinder zentral ist (vgl. Förderverein Roma e. V. 2017, S. 14). Je jünger die Kinder sind, desto einfacher fällt es, die Bildungsziele der Schaworalle deutlich zu definieren, denn in der Grundschule gibt es eine klare Stoffmenge, die es abzuarbeiten gilt (vgl. Lindemann 2005, S. 27). Bei den älteren Kindern fällt dies erheblich schwerer, da die Gruppen sehr heterogen und von großen Altersunterschieden und somit auch sehr heterogenen Erfahrungen und Erwartungen geprägt sind (vgl. Lindemann 2005, S. 27). Insbesondere bei den Älteren steht die Lehrkraft vor der Herausforderung, im Unterricht zu experimentieren, welche Lernmethoden bei den Schülerinnen und Schülern wirken und wie es möglich ist, in einem kurzen Zeitfenster möglichst viel Unterrichtsstoff zu vermitteln (vgl. Lindemann 2005, S. 27). Dabei steht nicht das fehlerfreie Schreiben im Fokus, sondern in erster Linie die Bedeutung und Anwendung von Sprache zu erlernen und den Hauptschulabschluss zu erreichen (vgl. Lindemann 2005, S. 27-28). Mit Schaworalle wurde für die Familie sozusagen eine Initiative geschaffen, den ersten Schritt in ein autonomes Leben zu gehen und die Perspektiven kennenzulernen, was Bildung für sie verändert und wie sie mit Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten ihre Zukunft gestalten können (vgl. Lindemann 2005, S. 28).

Schaworalle hat intern verschiedene Stufen im eigenen Schulsystem installiert, die im Folgenden dargestellt werden. Die Kinder im Grundschulalter werden in zwei Gruppen unterrichtet. Die Schulanfängerinnen und Schulanfänger erhalten Unterricht in einer kleinen Gruppe. Dabei handelt es sich um Kinder, die aus dem Kindergarten in das Schulprojekt wechseln, oder um etwas ältere Kinder, die gar nicht, bzw. sehr unregelmäßig einen Kindergarten besucht haben (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 15-16). Die Kinder der 2. bis 4. Klasse werden in einer großen und differenziert arbeitenden Grundschulgruppe unterrichtet (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 15).

Darüber hinaus gibt es die Grundstufengruppe, die die Jahrgangsstufen 2 bis 4 umfasst (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 16). Die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe, Klassen fünf bis neun, sind in zwei Gruppen aufgeteilt, die Mittelstufe, bestehend aus 5. und 6. Klasse und die Hauptstufe, 7.-9. Klasse (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 18). In der Mittelstufe werden diejenigen Kinder, meist im Alter von 11-13 Jahren unterrichtet, die die Grundschulgruppe erfolgreich absolviert haben, lesen, schreiben und rechnen können bzw. im entsprechenden Alter sind. Der Unterrichtsstoff wird so angeglichen, dass er der 5. und 6. Klasse gerecht wird (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 18). In der Hauptstufengruppe wird ein Bildungsangebot für diejenigen Kinder bereitgestellt, die schon lange Schaworalle besuchen, die im eigenen kulturellen Zusammenhang bereits als Erwachsene gelten und die von Regel- oder Förderschulen aufgrund diverser Probleme zu Schaworalle wechseln (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 18-19).

Neben den vielfältigen schulischen Angeboten gibt es darüber hinaus auch diverse Freizeitangebote, wie z.B. Tischtennis oder Billard sowie eine Holz-, Mal- und Bastelwerkstatt, die an zwei Nachmittagen in der Woche geöffnet hat (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 19). Auch organisiert Schaworalle eine Vielzahl von Ausflügen und eine Ferienfreizeit, sodass nicht lediglich eine Orientierung am formellen Lernen stattfindet (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 20-21). Zuletzt wird auch dem Aspekt der Elternarbeit Rechnung getragen, insbesondere hinsichtlich der Betreuung im Bereich der Existenzsicherung und Beratung. In diesem Zusammenhang findet eine Kooperation zwischen Schaworalle und der Sozialberatungsstelle in Frankfurt statt (vgl. Förderverein Roma e. V. 2018, S. 23-24).

5.3.2. Berufsbildungsprojekt für Roma-Jugendliche des Fördervereins

Roma e.V.

Das Berufsbildungsprojekt für Roma-Jugendliche wird bereits seit Mitte des Jahres 2003 vom Förderverein Roma e.V. durchgeführt. Seit 2007 wird das Projekt vom Hessischen Sozialministerium mit Geldern des Europäischen Sozialfonds, vom Jugend- und Sozialamt der Stadt Frankfurt am Main sowie vom Jobcenter Frankfurt am Main und der Stiftung Pro Region der Fraport AG finanziert (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018a, S. 2-3). Das Projekt visiert als konkrete Zielsetzung an, die Beschäftigungsfähigkeit und die schulische Qualifikation von Roma-Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu verbessern. Das übergeordnete Ziel ist der Abbau von Diskriminierung und Chancenlosigkeit auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018a, S. 3). Als elementar sieht der Förderverein dabei die Kommunikation und

Zusammenarbeit mit den Jugendlichen und auch Eltern sowie die Kooperation mit den externen Partnerinnen und Partnern (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018a, S. 3). Dazu bietet der Förderverein u.a. seine Kompetenzen und Ressourcen im sozialpädagogischen Bereich, als Vermittlungsinstanz sowie hinsichtlich muttersprachlicher pädagogischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018a, S. 3).

Beispielsweise wird darauf Wert gelegt, den Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie deren Familien eine enge Nachbetreuung anzubieten. Besonders bedeutsam ist in diesem Zusammenhang ein enges Vertrauensverhältnis und die Funktion der moralischen Unterstützung, also die Jugendlichen darin zu bestärken, eine Arbeit bzw. Ausbildung aufzunehmen (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018a, S. 5-6).

Teilnehmer des Projektes sind 18 Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 14-27 Jahren (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018a, S. 3). Der Tätigkeitsrahmen inkludiert Schule, ein Kurssystem und praktische Erfahrungen und setzt sich demnach aus einem Konstrukt zusammen, welches theoretische und praktische Elemente umfasst (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018a, S. 3). Die praktischen Erfahrungen werden mit Hilfe von Praktika umgesetzt. Zahlreiche Praktika in unterschiedlichen Betrieben wurden vermittelt, u.a. im Handel, Handwerk oder im Bereich Pädagogik und Soziales (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018a, S. 5). Das Angebot ist somit spezifisch, eine enge Zusammenarbeit mit dem Regelsystem findet jedoch statt.

Der Eintritt ins Projekt erfolgt neben weiteren zahlreichen Kooperationen u.a. mit dem Jobcenter, dem Schulamt und den Schulen sowie durch Eigeninitiative (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018a, S. 3). Das Verhältnis von Männern und Frauen im Projekt ist recht ausgeglichen und lag oftmals bei annähernd je 50%. Im letzten Bericht von 2018 wird eine Quote von 40% Frauen und 60% Männern beschrieben, was laut des Fördervereins die anvisierte emanzipatorische Wirkung und Akzeptanz des Projekts bestätigt (vgl. Förderverein Roma e.V. a 2018a, S. 3).

Darüber hinaus soll eine pädagogische Kontinuität gewährleistet werden, die damit erzielt werden sollte, dass nach Maßgaben des Sozialministeriums und der EU-Kommission inzwischen alle Honorarverträge der Kursleistungen in Anstellungsverhältnisse umgewandelt wurden (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018a, S. 4). Als Schulabschluss der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wird der Hauptschulabschluss angestrebt, der im Rahmen einer landesweit zentral organisierten Hauptschulabschlussprüfung erworben werden kann (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018a, S. 5).

5.3.3. Förderverein Roma e. V. – Erwachsenenbildungsprojekt

Das Erwachsenenbildungsprojekt richtet sich an Roma und Sinti im Alter von 26-65 Jahren und intendiert das Entgegenwirken langjähriger Diskriminierung der Zielgruppe (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018b, S. 6). Das Projekt richtet sich insgesamt an alle in Frankfurt lebende Menschen mit einem Sinti- oder Roma-Hintergrund. Die Mehrheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer setzt sich aus Menschen mit rumänischer Staatsbürgerschaft zusammen (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018b, S. 8). Am Erwachsenenbildungsprojekt partizipierten im Jahr 2018 61% Frauen und 39% Männer (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018b, S. 11).

Die Lerninhalte erstrecken sich auf die Bereiche Bildung, Ausbildung sowie Berufsbildung und lebenslange Lernprozesse und inkludieren die Grundbildung und Alphabetisierung, das Vermitteln der deutschen Sprache, die Optimierung von Kenntnissen im fortgeschrittenen Lesen, Schreiben und Sprechen sowie die Vermittlung mathematischer Kenntnisse und Hilfestellung hinsichtlich berufsspezifischer Orientierung (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018b, S. 6). Das Projekt richtet sich dabei zwar spezifisch an die Zielgruppe, zielt aber auf einen Übergang in das Berufsleben ab.

Neben dem großen Spektrum des Bildungsbereichs, den das Projekt abbildet, hat das Projekt darüber hinaus den Anspruch, die soziale Inklusion sowie die Bekämpfung von Armut und Diskriminierung zu fördern, indem Angebote der politischen Bildung, hinsichtlich des Verstehens von gesellschaftlichen Dynamiken und die Vermittlung von lebensweltlichen Kenntnissen, z.B. die Nutzung von Medien und Gesundheitsvorsorge bereitgestellt werden (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018b, S. 6).

Das Erwachsenenbildungsprojekt ist auf 18 Plätze ausgelegt, dabei werden 14 dieser Plätze vom Jobcenter und vom Europäischen Sozialfonds (ESF) jeweils zur Hälfte finanziert (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018b, S. 6). Diese Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden durch das Jobcenter zugewiesen, was den Bezug zu ALGII bedingt (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018b, S. 6). Bei neuzugewanderten EU-Bürgerinnen und Bürgern setzt dies dann jedoch voraus, dass mindestens ein Mitglied ihrer Bedarfsgemeinschaft einer Arbeit nachgeht (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018b, S. 6). Jedoch hatten darüber hinaus auch Angehörige der Minderheit ohne Leistungsbezug Interesse am Projekt signalisiert und um auch diesen Menschen die Möglichkeit zu geben, am Projekt zu partizipieren, wurden zuletzt vier weitere Plätze eingerichtet, die ausschließlich über den ESF und Mittel des Landes Hessen finanziert wurden (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018b, S. 6).

Die Ausgangssituationen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gestalten sich oftmals herausfordernd, da die meisten entweder gar keinen Schulabschluss oder lediglich vier Jahre die Grundschule besucht haben und beim Eintritt ins Projekt über gar keine bzw. sehr schlechte Sprach-, Lese- und Schreibkompetenzen verfügten (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018b, S. 10). Um den individuellen Problemlagen der Menschen gerecht zu werden, wurde im Rahmen des Projekts mit Hilfe einer muttersprachlichen Fachkraft eine Sozialberatung installiert (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018b, S. 17). Auch dies kennzeichnet sich als spezifisches Instrument, um die Menschen gezielter erreichen zu können. Diese Sozialberatung hat zum Ziel, sichere Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Lernen bzw. den Lernprozess positiv beeinflussen bzw. zumindest nicht negativ beeinträchtigen. Die Sozialberatung umfasst daher u.a. die Sicherung der ergänzenden Leistungen nach ALGII sowie die Suche nach Wohnungen und die Begleitung bei Arztbesuchen (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018b, S. 17). Auch steht bei Bedarf die Suche nach einem Kita-Platz im Fokus, damit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer regelmäßig den Unterricht besuchen können und die Kinder direkt zu Beginn bestmöglich gefördert werden können (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018b, S. 17).

Zuletzt ist auch die Berufsberatung eine bedeutsame Säule des Projekts, um das Ineinandergreifen und Verzahnen von Unterrichtung und Beratung im Übergang in den Arbeitsmarkt zu gewährleisten (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018b, S. 18). Dies macht noch einmal deutlich, dass auch dieses spezifische Projekt keine Segregation, sondern einen Übergang in den Arbeitsmarkt anvisiert. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen Wortfelder aus dem beruflichen Bereich und werden ggf. auch zu möglichen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern begleitet (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018b, S. 18). Darüber hinaus werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch das Projekt dahingehend unterstützt, dass gemeinsam mit ihnen Lebensläufe verfasst werden, ihnen ggf. Arbeitsverträge übersetzt und erklärt werden sowie bei Problematiken am Arbeitsplatz vermittelt wird.

Die berufliche Beratung erstreckt sich bei Bedarf auch auf die Partnerinnen und Partner der Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer, sodass das Angebot auf die gesamte Familie ausstrahlen kann (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018b, S. 18).

Nicht zuletzt versteht sich das Projekt als eine Maßnahme zu einem Beitrag für bessere Chancen der Zielgruppe der Sinti und Roma durch die Bekämpfung von Vorurteilen in der Mehrheitsgesellschaft und das Empowerment der Zielgruppe (vgl. Förderverein Roma e.V. 2018b, S. 20).

5.4. Zwischenfazit

Es wird ersichtlich, dass die in dieser Arbeit exemplarisch genannten Förderstrategien die gesamte Bildungsbiografie von frühkindlichen Angeboten bis hin zur Erwachsenenbildung abdecken. Dies war auch die Begründung und führte zu der Entscheidung, dass diese hierbei herangezogen wurden.

Es werden zudem insbesondere zwei Säulen ersichtlich, die sich in nahezu allen Förderstrategien identifizieren lassen, das Empowerment und die Kooperation mit externen Partnerinnen und Partnern. Insbesondere diese Form der Kooperation ist ein wesentlicher Aspekt im Sinne der vorbeugenden Sozialpolitik. Hinsichtlich der dritten Forschungsfrage, wie die unterschiedlichen Diskriminierungsmechanismen in den Förderstrategien bearbeitet werden, wird deutlich, dass das Empowerment und das Adressieren der Resilienzförderung bzw. die Stärkung auf emotionaler Ebene eine Schlüsselrolle übernehmen. Diese lassen sich als identitätsstiftende Aspekte herausfiltern, die einen Beitrag leisten können, strukturellen und auch institutionellen Diskriminierungsmechanismen dahingehend zu begegnen, dass die Zielgruppe dazu in die Lage versetzt wird, mit diesen umzugehen und gestärkt zu werden. Auch streben die genannten Förderstrategien an, Diskriminierung transparent zu machen. Der Roma-Förderverein schreibt dazu beispielsweise, dass die Bekämpfung von Vorurteilen in der Mehrheitsgesellschaft angestrebt wird. Demnach sind die Ansätze nicht nur an der Zielgruppe orientiert, sondern setzen auch an der Haltung der Mehrheitsgesellschaft an, um das Bewusstsein für Diskriminierung zu stärken.

Die Angebote bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen spezifischer zielgruppenorientierter Ansprache und dem universellen Gedanken, einen guten Weg in das Regelsystem zu begleiten, um den Kindern und Jugendlichen eine gute Zukunftsperspektive zu ermöglichen. Dies lässt sich insbesondere hinsichtlich der Debatte der universellen Strategien versus spezifischen Strategien beleuchten. Es muss hierbei gefragt werden, inwiefern ein segregierter Schonraum einen Anteil zu einem gelingenden Übergang in das Regelsystem leisten und eine Mehrfachintegration ermöglichen kann. Diese Aspekte sollen im folgenden analytischen Kapitel dieser Arbeit geklärt werden, welches die Interviews mit den Fachkräften dieser Förderstrategien, Lehrkräften sowie Angehörigen der Minderheit selbst aus Nutzerforschungsperspektive analysiert.

6. Methode

Bevor mit der Auswertung der empirischen Analyse begonnen wird, soll zunächst im Folgenden die methodische Vorgehensweise dieser Dissertation dargestellt werden.

Als Methode für die Analyse werden Experteninterviews mit Expertinnen und Experten, die in den Fördereinrichtungen arbeiten, und der Zielgruppe der Roma selbst, mit anschließender qualitativer Inhaltsanalyse herangezogen. Dieses explorative methodische Verfahren wurde ausgewählt, um detaillierte Einblicke sowohl in Erfahrungen der Professionellen mit den Förderstrategien als auch in die subjektiven Lebenswelten der befragten Personen zu erhalten. Die Arbeit selbst stellt anhand von Einzelinterviews mit Personen aus Fördereinrichtungen und der Zielgruppe selbst anhand von ca. 30 Interviews keine Anforderungen an Repräsentativität. Qualitative Forschung orientiert sich eher am Einzelfall und verfügt daher über einen tieferen Informationsgehalt und kann Begründungszusammenhänge und Kausalmechanismen identifizieren (vgl. Mayring 2010, S. 20). Aufgrund der Verschwiegenheit und Wahrung der Anonymität werden in dieser Arbeit keine Angaben veröffentlicht, welche Rückschlüsse auf die Identität der befragten Personen zulassen. Die Interviews wurden zum größten Teil in einer face-to-face-Situation durchgeführt, drei Interviews wurden aufgrund einer zu hohen räumlichen Distanz bzw. zeitlich knapper Ressourcen der befragten Personen telefonisch durchgeführt. Der Interviewleitfaden sowie die Datenschutzerklärung sind im Anhang zu finden. Die Transkripte sind aufgrund von Datenschutzgründen nicht beigelegt, um auszuschließen, dass in den Transkripten Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sind. Die Auswertung der Interviews ist dieser Forschungsarbeit jedoch in Form des MAXQDA-Codebaums angefügt (siehe Anhang).

6.1. Der qualitative Ansatz der Arbeit

In dieser Forschungsarbeit wurde bewusst keine quantitative Vorgehensweise gewählt. Im Folgenden soll, indem die Kernelemente quantitativer und qualitativer Forschung gegenübergestellt und Vor- und Nachteile extrahiert werden, begründet werden, warum in dieser Dissertation der qualitative Ansatz ausgewählt wurde.

Beschäftigt man sich mit einschlägiger Literatur zu diesem Thema, fällt sofort in den Blick, dass die Frage nach den Inhalten der qualitativen Vorgehensweise oftmals damit beantwortet wird, aufzulisten, was qualitative Forschung nicht beinhaltet, nämlich Statistik, Diagramme und lange Tabellen (vgl. Reinders 2016, S. 6).

Das wesentlichste Unterscheidungskriterium zwischen quantitativer und qualitativer Forschung ist, dass sobald Zahlenbegriffe durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung verwendet oder diese in Beziehung zueinander gesetzt werden, von quantitativer Analyse gesprochen wird. Alle anderen Fälle gelten als qualitative Analyse (vgl. Mayring 2010, S. 17). Qualitative Forschung versucht die intersubjektive Erfassung von Sinnzusammenhängen kontextgebunden mit methodisch nicht standardisierten Bedeutungs- sowie Interpretationsfragen in ihrer Gesamtheit einzufangen (vgl. Kraemer 2009, S. 33). Bei dieser lässt sich, wie bereits angesprochen, zwar keine Repräsentanz erzielen. Jedoch resultiert daraus ein tieferer Informationsgehalt der Ergebnisse, da die ausführlichen Interviews deutlich mehr Information offenbaren als standardisierte Fragebögen, auf denen man beispielsweise nur eine begrenzte Anzahl an Ankreuzmöglichkeiten hat. Mit quantitativer Forschung erschließt man zum Beispiel das Ergebnis, dass eine gewisse Prozentzahl an Menschen mit einer bestimmten Institution unzufrieden sind – man erfährt jedoch nicht, wo konkret der Ursprung der Unzufriedenheit liegt und erhält daher keinerlei Hinweise auf mögliche Lösungsansätze. Die quantitative Forschung begreift die zu untersuchenden Phänomene als messbare Ereignisse, die mit Hilfe einer standardisierten Methode die Variablen isolier- und elementarisierbar macht und sie statistisch auszuwerten und numerisch in Form von z.B. Grafiken und Diagrammen zu visualisieren (vgl. Kraemer 2009, S. 32).

Beide Richtungen stehen stets in Konkurrenz zueinander, wenn es darum geht, welche Methodik die Welt und den Menschen besser erfassen kann (vgl. Reinders 2016, S. 6). Oftmals wird aber mit der Begrifflichkeit der qualitativen Forschung zu ungenau umgegangen, denn die Behauptung aufzustellen, dass qualitative Forschung in keinem Zusammenhang zu Zahlen und Statistiken steht, ist nicht zutreffend, denn auch qualitative Forschung muss Zahlen heranziehen (vgl. Reinders 2016, S. 6). Daher ist eine simple Definition, die darlegt, was qualitative Forschung ist, nicht möglich, denn es gibt so viele verschiedene Methoden und Disziplinen, die sich alle zur qualitativen Forschung zählen lassen, sodass es sich als eher sinnvoll gestaltet, diese zu erläutern (vgl. Reinders 2016, S. 6). Hinsichtlich der Zielsetzung qualitativer Forschung lassen sich an dieser Stelle die prominentesten Aspekte benennen. Dazu sind im Wesentlichen folgende Grundsätze des qualitativen Forscherdenkens darzustellen, die Subjektbezogenheit der Forschung, die Betonung der Deskription und der Interpretation der Forschungsobjekte sowie die Untersuchung von Subjekten in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung (vgl. Reinders 2016, S. 7).

Die Datengrundlage, die zur Verfügung steht, ist das, was die Menschen sagen, schreiben, oder wie sie sich verhalten. Dabei kommt der subjektiven Sichtweise der befragten Personen eine

große Bedeutung zu (vgl. Reinders 2016, S. 7). Darüber hinaus intendiert die qualitative Sozialforschung zu verstehen, was Menschen denken und wie sie fühlen (vgl. Reinders 2016, S. 7). Auch hat sich qualitative Forschung zur Aufgabe gemacht, Neues zu entdecken. Aufgrund des dynamischen Forschungsprozesses ist qualitative Forschung besser dazu geeignet, Fragestellungen zu untersuchen, zu denen bislang weniger Erkenntnisse vorliegen (vgl. Reinders 2016, S. 7). Qualitative Methoden werden auch verwendet, wenn die Entdeckung neuer Zusammenhänge, beispielsweise durch Theorieentwicklung und das Suchen neuer Informationen anhand von kontrastierten Fällen intendiert wird (vgl. Hascher 2008, S. 118). Auch eine qualitative Evaluation ist möglich, um u.a. Schwierigkeiten und Herausforderungen bei der Implementation von Programmen und Projekten aufzudecken und gleichzeitig auch Modifikationsmöglichkeiten aufzuzeigen (Hascher 2008, S. 118).

Um ein weiteres Verständnis für die Unterscheidung von qualitativer und quantitativer Forschung zu gewinnen, werden beide Forschungsmethoden im Folgenden gegenübergestellt und daraus begründet, warum für diese Arbeit ein qualitativer Forschungsansatz gewählt wurde.

6.1.1. Eine Gegenüberstellung qualitativer und quantitativer Forschung

Noch vor einigen Jahren kam es vor, dass Forscherinnen und Forscher an empirisch-pädagogischen Tagungen dem Nachwuchs empfohlen haben, dass sie eine angemessene Methode wählen sollten, um ihre Fragestellung zu bearbeiten, mit anderen Worten, ein quantitatives Design für die Forschung auszuwählen. Diese Denkweise hat sich jedoch gewandelt und die Anerkennung und Wertschätzung qualitativer Methoden steigerte sich mit der Zeit (vgl. Hascher 2008, S. 117). Quantitativen und qualitativen Methoden werden unterschiedliche Bedeutungen und Funktionen zugesprochen, die sich nur teilweise kombinieren oder auch gar nicht integrieren lassen (vgl. Hascher 2008, S. 118). Während quantitative Methoden z.B. theorieprüfend, erklärend und objektiv funktionieren, arbeiten die qualitativen Methoden theorieentwickelnd, verstehend und subjektiv (vgl. Hascher 2008, S. 119). Quantitative Forschung strebt eine Generalisierung an, während qualitative Forschung vom Einzelfall ausgeht. Dadurch ist eine gewisse Nähe zum Befragten möglich, während quantitative Forschung eher aus der Distanz beobachtet (vgl. Schneider 2016, S. 50). Die zeigt sich auch in der Verallgemeinerung von quantitativer Forschung, die aufgrund von Mengen und Häufigkeiten schlussfolgert, während qualitative Forschung Kategorien bildet (vgl. Schneider 2016, S. 50). Dabei bedient sich quantitative Forschung einer Stichprobe, qualitative Forschung hingegen trifft die Auswahl theoriegeleitet (vgl. Schneider 2016, S. 50). Es muss jedoch auch

berücksichtigt werden, dass qualitative Forschung sehr stark vom Forschenden abhängt, da sie auf Interpretation abzielt und anders als die quantitative Forschung keiner statistischen Datenanalyse zugrunde liegt (vgl. Schneider 2016, S. 50). Dies wird oftmals auch als Kritik an der qualitativen Forschung formuliert, dass diese zu sehr vom eigenen Interpretationsspielraum des Forschenden abhängt und ein anderer Forscher zum Teil auf andere Ergebnisse kommen kann, da er die Auswertung anders interpretiert. Diesen Sachverhalt muss man jedoch in Kauf nehmen, da die Interpretation gleichzeitig auch die Potenziale bereithält, viel Informationsgehalt aus den Ergebnissen zu gewinnen. Darüber hinaus gibt es im Rahmen der „mixed-methods“ auch die Möglichkeit, beide Forschungsmethoden zu kombinieren und qualitative Ergebnisse beispielsweise in ihrer Quantität aufzuzeigen.

Diese Gegenüberstellung der beiden Forschungsfelder zeigt auf, dass die Intentionen der Forschungsansätze grundsätzlich verschieden sind. Man kann zudem feststellen, dass sich nicht jede Fragestellung mit beiden Methoden sinnvoll bearbeiten lässt. Zum Beispiel gestaltet es sich wenig sinnvoll, wenn man in der Biografieforschung versucht, die Bedeutung kritischer Lebensereignisse quantitativ zu erfassen (vgl. Hascher 2008, S. 119). Qualitative Forschung greift aber dort, wo die Grenzen quantitativer Forschung erreicht sind, da die Befragten offener in ihren Antworten sein können und ein gewisser Spielraum für die Ausgestaltung eines Experteninterviews vorhanden ist. Dieser Ansatz und das Vorgehen werden auch für die vorliegende Arbeit zugrunde gelegt.

Insbesondere die Zielgruppe der Sinti und Roma ist eine sehr sensible Zielgruppe, u.a. auch aufgrund des mangelnden Vertrauens in Institutionen und die Mehrheitsgesellschaft generell. Auf der einen Seite sollen Experten befragt werden, die in den Förderprojekten arbeiten, um herauszudestillieren, welche Potenziale die Förderstrategien im Hinblick auf das Thema „Integration durch Bildung“ mitbringen, auf der anderen Seite wird überprüft, inwiefern diese Förderstrategien kompatibel mit den Lebenswirklichkeiten der Zielgruppe der Roma sind, um letztlich auch angenommen zu werden und somit erfolgreiche Effekte erzielen zu können. Diese Thematiken stützen sich sehr stark auf die Subjektivität der Befragten und sind in höchstem Maße subjektbezogen und am Einzelfall orientiert. Die persönlichen Lebenswelten und Erfahrungen lassen sich in keiner Weise objektiv greifen. Auch gibt es zu dieser Thematik bislang nur wenige Erkenntnisse. Im Fokus der Forschung steht das Verständnis der Zusammenhänge, beispielsweise soll erklärt werden, welche Rolle Diskriminierungserfahrung bei der Akzeptanz von Angeboten hat. Diskriminierungserfahrungen sind ebenfalls höchst subjektiv und daher ist die qualitative Forschung als einzige sinnvolle Option zu betrachten, das hier intendierte Forschungsinteresse zu greifen.

6.1.2. Das Interview als Befragungsmethode

Das Interview gilt als alte und gleichzeitig auch moderne Methode, die heutzutage weit verbreitet ist (vgl. Lamnek 2010, S. 301). Das qualitative Interview gewinnt unter anderem deshalb an Bedeutung, da der Zugang zum sozialen Feld, mit der Absicht der Beobachtung, immer schwieriger und komplexer wird, es jedoch einfacher ist, einzelne Personen zu einem Interview zu bewegen (vgl. Lamnek 2010, S. 301). Darüber hinaus sind mehr für die Sozialwissenschaften relevante Themen über qualitative Interviews zugänglich als dies beispielsweise bei der Beobachtung der Fall ist (vgl. Lamnek 2010, S. 301).

Das Wort Interview kommt aus dem Angloamerikanischen, setzt sich jedoch im 20. Jahrhundert auch im deutschen Raum durch, ursprünglich stammt es jedoch vom Französischen ab. Besonders im Journalismus ist das Wort Interview in der Alltagssprache geläufig und bezeichnet das Gespräch eines Journalisten mit einer Persönlichkeit aus z.B. Politik, Wirtschaft oder Prominenz (vgl. Lamnek 2010, S. 301).

6.1.3. Leitfadengestützte Interviews als Vorgehensweise

In dieser Forschungsarbeit findet das leitfadengestützte Experteninterview Anwendung. Das Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens kann dadurch umgesetzt werden, dass das aus der Forschungsfrage und den theoretischen Vorüberlegungen abgeleitete Informationsbedürfnis in Thema und Fragestellung des Leitfadens übersetzt wird (vgl. Gläser u. Laudel 2006, S. 111). Daraus ergibt sich der Vorteil, dass bestimmten theoretischen Vorüberlegungen Rechnung getragen wird. Diese Aufgliederung und Übersetzung des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses in den Kommunikationsraum in Form von Fragestellungen bedeutet letztlich die Operationalisierung (vgl. Gläser u. Laudel 2006, S. 111). Die Arbeit, welche in die Ausarbeitung des Leitfadens und somit die Operationalisierung investiert wird, sollte auch nicht unterschätzt werden. Durch sie wird dem Interviewer die thematische Kompetenz verliehen, die ein ertragreiches Interview gewährleisten kann (vgl. Meuser u. Nagel 2009, S. 52). Naivität und völlige Unkenntnis helfen meist nicht weiter, da bereits die Erkenntnis darüber gewonnen wurde, dass die Bereitschaft von Experten, ihr Wissen und ihre Position zu offenbaren, entscheidend von der Kompetenz des Interviewers abhängt. Ein sorgsam ausgearbeiteter Leitfaden und einige Hintergrundinformationen erweisen sich beim Interview somit als sehr hilfreich und ein Nichterfüllen dieser Kriterien wird den Anwendungsfehlern zugeordnet (vgl. Meuser u. Nagel 2009, S. 52). Diese beiden Aspekte, Hintergrundinformationen sowie zeitliche

Investition in die Erstellung des Leitfadens, werden in dieser Forschungsarbeit ebenfalls berücksichtigt. Außerdem gilt in dem hierfür formulierten Leitfaden das Prinzip der Offenheit, welches ein Vorteil der qualitativen Forschung darstellt. Dies bedeutet eine offene Formulierung der Fragen, welche so dem Interviewten die Möglichkeit zum offenen und freien Antworten geben (vgl. Gläser u. Laudel 2006, S. 111). Diese geschaffene Offenheit erlaubt das weiterführende Nachfragen und die freie Antwort der Interviewpartner, sodass folglich auch weitere, anfangs unerwartete Informationen gewonnen werden können, welche sich erst im Rahmen des laufenden Gesprächs ergeben. Aus diesem Grund wurde diese Methode gewählt. Die Interviews selbst werden zeitgleich durchgeführt, sodass es sich um eine Querschnittsstudie handelt. Bevor die Interviews geführt wurden, wurde mit einem Experten ein Pre-Test durchgeführt, um mögliche Unverständlichkeiten und Schwächen des Leitfadens aufzudecken und diesen noch modifizieren zu können, bevor die gesamte Interviewreihe durchgeführt wurde.

Sobald alle Interviews in einem Zeitraum von mehreren Monaten geführt wurden, wurden diese transkribiert⁴ und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Mit deren Hilfe wird eine Informationsbasis geschaffen, welche sich von den Ursprungstexten dadurch abgrenzt, dass sie als sogenannte Extraktion nur noch für den Untersuchungsgegenstand relevante Informationen beinhaltet (vgl. Gläser u. Laudel 2006, S. 195). Diese Extraktionsergebnisse werden dann analysiert und interpretiert. Die qualitative Inhaltsanalyse kann manuell oder computergestützt erfolgen (vgl. Gläser u. Laudel 2006, S. 196). In dieser Forschungsarbeit wird die computergestützte Datenanalyse mit Hilfe des Programms MAXQDA (Software zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse) herangezogen. Diese Methode bringt den Nachteil mit sich, dass die Transkription und computergestützte Auswertung sehr umfangreich, aufwändig und zeitintensiv ist, da jede Aussage einzeln codiert werden muss. Gleichzeitig zeigt dies jedoch wieder den hohen Informationsgehalt auf.

6.1.4. Expertenbefragung als elementarer Bestandteil der Befragungen

Bei dem Wort Experte wird zuerst an Menschen gedacht, die über besonderes Wissen verfügen, welches nach Bedarf abgefragt werden kann. (vgl. Gläser u. Laudel 2006, S. 9). Dabei kann eine ganze Reihe von Personen in Betracht gezogen werden. Darunter zählen Gutachter,

⁴ Ein besonderer Dank geht an das Interdisziplinäre Zentrum für Bildungsforschung (IZfB) der Universität Duisburg-Essen, die finanzielle Ressourcen für die Transkription durch ein externes Schreibbüro zur Verfügung gestellt haben.

Wissenschaftler und auch Politiker, die in einem bestimmten Bereich tätig sind. Alle genannten Gruppen sind somit Angehörige einer Funktionseelite und verfügen über ein besonderes Wissen in einem ausgewählten Bereich (vgl. Gläser u. Laudel 2006, S. 9). Darüber hinaus können jedoch auch viele Menschen, die nicht in diesen Positionen und Funktionen tätig sind, ein solches Expertenwissen aufweisen, wie beispielsweise Künstler oder Musiker, die über ihren Musikstil berichten können und in diesem Bereich tätig sind. Auch zählen Kenntnisse über soziale Kontexte, in welchen man tätig ist, Bürgerinitiativen, in denen man arbeitet, und Unternehmen, für die man arbeitet, ebenfalls dazu (vgl. Gläser u. Laudel 2006, S. 9). Gemäß dieser Definition kann also jede Person in einem spezifizierten Bereich zum Experten werden. Diese Forschungsarbeit deckt diese Ebenen ab, indem auf der einen Seite Personen befragt wurden, die mit der Zielgruppe der Sinti und Roma arbeiten. Auf der anderen Seite wurden die Nutzer der Förderstrategien, also die Zielgruppe selbst, befragt. Alle Befragten lassen sich nach oben genannter Spezifizierung somit als Experten zuordnen, da sie in einem speziellen Bereich entsprechend ihrer unterschiedlichen Positionen über Wissen verfügen.

Die Experten stellen ein Medium dar, durch welches ein spezielles Wissen über einen interessierenden Sachverhalt erlangt werden kann (vgl. Gläser u. Laudel 2006, S. 10). Sie selbst fungieren jedoch nicht als Objekt der Untersuchung und Fokus des Interesses, sondern sind sozusagen Zeugen der interessierenden Prozesse. Die Gedankenwelt, Einstellungen und Gefühle finden nur insofern Beachtung, als dass sie die Darstellung eines zu untersuchenden Gegenstandes durch die Experten beeinflussen (vgl. Gläser u. Laudel 2006, S. 10). Dies ist jedoch bei den Nutzern anders, da dort die subjektive Lebenswelt als elementarer Bestandteil untersucht wird.

In dem Interview selbst gelten kulturell festgelegte Kommunikationsregeln und Konventionen. Der Interviewpartner kann eine Antwort jederzeit verweigern, ohne dass mit Sanktionen zu rechnen ist. Außerdem gibt es in der Befragung eine feste Rollenverteilung zwischen dem Fragenden und den befragten Personen. Auch leitet der Fragende den Dialog, welcher stets auf ein bestimmtes Informationsziel gerichtet ist (vgl. Gläser u. Laudel 2006, S. 108).

6.1.5. Qualitative Inhaltsanalyse als Methode

Als Methode wurde die qualitative Inhaltsanalyse ausgewählt, die im Folgenden in ihren wesentlichen Grundelementen dargestellt wird. Auch wenn bereits mehrfach auf den hohen Informationsgehalt von Interviews hingewiesen wurde, muss dennoch berücksichtigt werden,

dass in den großen Datensätzen Redundanzen auftreten können, deren Selektion ebenfalls, wie das gesamte Erhebungsverfahren, sehr zeitaufwändig ist (vgl. Kraemer 2009, S. 43).

Im Weiteren müssen auch die Gütekriterien im Kontext der qualitativen Forschung in den Blick genommen werden (vgl. Kuckartz 2016, S. 201). Im Rahmen der quantitativen Forschung gelten grundsätzlich die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität sowie interner und externer Validität (vgl. Kuckartz 2016, S. 202). Diese Kriterien sind in dieser Form jedoch nicht auf die qualitative Forschung übertragbar. In der Literatur findet sich der Vorschlag, zwischen interner Studiengüte und externer Studiengüte zu unterscheiden (vgl. Kuckartz 2016, S. 203). An diesem Vorschlag orientiert sich auch diese Forschungsarbeit. Unter interner Studiengüte werden dann „Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit, Auditierbarkeit, Regelgeleitetheit und intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Glaubwürdigkeit“ (Kuckartz 2016, S. 203) etc. gefasst. Insbesondere die Intersubjektivität wird in dieser Forschungsarbeit darüber erreicht, dass mit anderen Forscherinnen und Forschern im Rahmen von Kleingruppen Kontakt aufgenommen wurde, um Kategorien und Codes gemeinsam zu besprechen, sodass das vorliegende Material nicht nur einseitig in den Blick genommen wird. Unter externer Studiengüte werden u.a. „Fragen der Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit“ (Kuckartz 2016, S. 203) gefasst. Bei der Durchführung der Interviews insbesondere in Bezug auf die Datenerfassung und für die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse wurde die Checkliste zur Beurteilung der Studiengüte nach Kuckartz (vgl. Kuckartz 2016, S. 204-205) herangezogen. Dabei werden u.a. Fragen zur Fixierung der Interviewdaten, zur Einhaltung der Transkriptionsregeln sowie zur Konsistenz des Kategoriensystems und zur Dokumentation gestellt (vgl. Kuckartz 2016, S. 204-205).

Diese Forschungsarbeit orientiert sich dabei an dem Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016, S. 100). Die strukturierende Inhaltsanalyse lässt sich in sieben Schritte gliedern. Begonnen wird mit der initiierten Textarbeit, wichtige Textstellen werden dabei markiert (vgl. Kuckartz 2016, S. 100). Dabei werden Bemerkungen und Anmerkungen an den Rand geschrieben. Außerdem wird im Rahmen von Memos alles festgehalten, was bei dem Material an Besonderheiten auffällt, sowie Auswertungsideen, die sich spontan ergeben (vgl. Kuckartz 2016, S. 101). Aus der Forschungsfrage werden thematische Hauptkategorien abgeleitet. Darauf folgt das Codieren des gesamten Materials mit Hilfe der abgeleiteten Hauptkategorien (vgl. Kuckartz 2016, S. 101-102). Durch die Absprachen in Kleingruppen kann die Qualität des Codierprozesses gesichert werden (vgl. Kuckartz 2016, S. 105). Im Anschluss daran werden alle Textstellen zusammengefasst, die mit der gleichen Hauptkategorie codiert wurden. Nach dem ersten Codierprozess soll dann eine

Ausdifferenzierung der zunächst noch relativ allgemeinen Kategorien vorgenommen werden, zumindest für die Kategorien, die hinsichtlich der Forschungsfrage bedeutsam sind. Daher werden sogenannte Subcodes zur Ausdifferenzierung gebildet (vgl. Kuckartz 2016, S. 106). In einer weiteren Phase wird dann das gesamte Material erneut mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem codiert (vgl. Kuckartz 2016, S. 110). Zuletzt erfolgt dann die Analyse bzw. die Visualisierung der Ergebnisse.

6.2. Mögliche Vorteile sowie Herausforderungen bei der Durchführung von Interviews mit den Angehörigen der Minderheit

Einen besonderen Vorteil bietet der Feldzugang, denn die selbstbestimmte Wiedergabe von Erfahrungen ermöglicht es, aus Nutzerforschungsperspektive einen tiefen Einblick in die persönliche Lebensgeschichte zu bekommen (vgl. Kraemer 2009, S. 42). Bei der Zielgruppe der Roma bedeutet es z.B., einen Einblick in Diskriminierungserfahrungen und individuelle Hintergründe zu erhalten. Es gibt keinerlei Beeinflussung durch den Forscher, dadurch wird die Generierung aufschlussreicher Daten begünstigt (vgl. Kraemer 2009, S. 42). Durch die Methode hat der Forscher die Möglichkeit, große Datenmengen zu erzeugen, die auf wichtige Tatbestände aufmerksam machen können. Auch wenn man einige Daten zuerst als Redundanzen betrachtet, haben sie bei der Auswertung oft doch einen hohen Informationsgehalt, denn sie geben einen meist detaillierten Einblick in vielfältige Themenbereiche (vgl. Kraemer 2009, S. 42). Die Daten erlauben es außerdem, Einblicke in individuelle und kollektive Sichtweisen der sozialen Welt von Einzelpersonen oder Gruppen zu geben. Zudem können sie Identitätsbildung sowie unterschiedliche Einflüsse auf diese ebenfalls beleuchten (vgl. Kraemer 2009, S. 42).

Bei der Durchführung der Interviews muss jedoch auch mit unterschiedlichen Problemen gerechnet werden. Eine Problematik war die Sprache, sodass darauf geachtet werden muss, dass die Interviewfragen in einfachem Sprachstil gehalten und verständlich sind. Bei der Auswahl der Befragten, die u.a. durch die Unterstützung der Expertinnen und Experten gewonnen werden konnten, wurde Wert darauf gelegt, ein breites Spektrum der Zielgruppe abzubilden und auch benachteiligte und marginalisierte Personen abzubilden. Nur so ist es möglich, verschiedene Perspektiven abzubilden und vielseitige Einblicke in die Zielgruppe zu erhalten. Somit musste zum Teil eine Expertin als Übersetzerin agieren, um sprachliche Barrieren zu überwinden. Die Problematik bestand weiterhin darin, dass weder die deutsche Sprache noch die Sprache des Herkunftslandes fließend gesprochen wurde. Durch das eingeschränkte

sprachliche Ausdrucksvermögen waren diese Interviews weniger umfangreich und durch kürzere, weniger komplexe Inhalte geprägt. Durch die Übersetzungshilfe war es jedoch trotzdem möglich, wesentliche Informationen zu erhalten.

Als weitere Problematik stellt sich der bereits benannte Mangel an Vertrauen in die Mehrheitsgesellschaft dar. Auf ähnliche Problematiken stieß bereits Daniel Strauß in seiner Studie zur Bildungssituation von Sinti und Roma. Dieser Problematik begegnete er zum Beispiel, in dem Sinti z.B. Sinti befragten, um so einen Kontakt zur Minderheit untereinander herzustellen und das Vertrauen zu stabilisieren (vgl. Strauß 2011, S. 8). Aufgrund der damit verbundenen Unsicherheit war auf der anderen Seite jedoch auch mit Fehlern in der Auswertung zu rechnen, da u.a. eher Fragen nach den negativen Erfahrungen gestellt wurden (vgl. Strauß 2011, S. 12). Diese Problematik soll in dieser Forschung so umgangen werden, dass bereits vor der Durchführung der Interviews Kontakt zu den Interviewpartnern aufgenommen wird, um eine Vertrauensbasis herzustellen. Dadurch kann auch der häufig auftretenden Problematik begegnet werden, die bei der Kontaktaufnahme über Institutionen auftreten kann, dass Forscher als Repräsentanten der Institution und somit als Autorität angesehen werden können (vgl. Kraemer 2009, S. 24).

Dabei handelt es sich um den Kommunikationsstil des „weichen Interviews“. Bei einem weichen Interview zielt der Interviewer darauf ab, das sympathisierende Verständnis für die spezielle Situation des Befragten zum Ausdruck zu bringen (vgl. Lamnek 2010, S. 313). Dadurch wird intendiert, die widerstrebende Haltung des Befragten abzubauen. Es geht bei einem weichen Interview somit um ein Vertrauensverhältnis zum Befragten (vgl. Lamnek 2010, S. 313). Diese Vorgehensweise gestaltet sich insbesondere bei einer Zielgruppe, die so viel Ausgrenzung und Diskriminierung erfahren hat, als ein Element, dessen Wirkung nicht unterschätzt werden darf. Dies lässt sich zum einen durch die Vermittlung über die untersuchten Förderprojekte erzielen, die den Kontakt direkt herstellt, sowie durch den Kontakt zu den Befragten, der im Vorfeld gesucht wird. Dies ist auch deshalb wichtig, um der möglichen Problematik zu begegnen, dass die Interviewpartner bei unterschiedlichen Themen ihrer Privatsphäre, z.B. auch persönlichen Diskriminierungserfahrungen peinlich berührt sind, was nicht nur das Interview beeinträchtigen, sondern auch zum Abbruch führen kann (vgl. Kraemer 2009, S. 43). Präventiv ist es daher auch im Hinblick auf diesen Aspekt von großer Bedeutung, eine Vertrauensbasis zu schaffen.

Eine weitere Herausforderung der Methode ist, dass Nachfragen des Forschers zu einer Beeinflussung des Interviews führen können (vgl. Kraemer 2009, S. 43). Um die Interessen der Nutzer selbst abfragen zu können und etwas über die Diskriminierungserfahrungen

herauszufinden bzw. zu identifizieren, in welchem Bezug die untersuchten Förderstrategien zur Lebenswirklichkeit der Zielgruppe stehen, wurde die Nutzerforschung als Instrument herangezogen, die im Folgenden dargestellt wird.

6.3. Nutzerforschung als Instrument zur Gewinnung von Informationen über die individuellen Bedarfe der Zielgruppe

Diese vorliegende Arbeit verfolgt u.a., wie einleitend bereits erwähnt, den Ansatz der sozialpädagogischen Nutzerforschung. Dieser Ansatz legt die Annahme zugrunde, dass es nicht lediglich entscheidend ist, wie Expertinnen und Experten u.a. zielgruppenspezifische Bildungsangebote platzieren, sondern inwiefern die Nutzerinnen und Nutzer diese Angebote auch wahrnehmen und wie diese zu ihren individuellen Lebenssituationen und Lebenswelten passen. Diese Forschungsarbeit zieht diese Perspektive als konzeptionelle Grundlage heran, da zugrunde gelegt wird, dass Forschungsstrategien und Bildungsangebote nur dann wirken können, sofern die Nutzerinnen und Nutzer direkt adressiert und die Angebote dementsprechend bedarfsorientiert ausgerichtet sind.

Die sozialpädagogische Nutzerforschung verfolgt den Ansatz, der Frage nachzugehen, welchen Nutzen die Angebote sozialer Arbeit für diejenigen haben, die diese Angebote in Anspruch nehmen (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 85).

6.3.1. Die neuere Theorie sozialer Dienstleistungen als theoretische Grundlage für sozialpädagogische Nutzerforschung

Die neuere Theorie sozialer Dienstleistungen bildet den Hintergrund der sozialpädagogischen Nutzerforschung, die in dieser Forschungsarbeit im Fokus steht (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 86). Dabei wird eine produktive Auseinandersetzung der Menschen mit den sozialstaatlichen „Regulationsformen auf der Ebene der personenbezogenen Dienstleistungen“ (Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 86) zugrunde gelegt. Die Dienstleistungstheorie beinhaltet den Sachverhalt, der sich auf Marx zurückführen lässt, dass Menschen prinzipiell produktive Subjekte sind, die „sich ihre Umwelt, darunter auch ihre soziale und gesellschaftliche Umwelt, aneignen müssen“ (Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 86). Die neuere Dienstleistungstheorie argumentierte auf Basis unterschiedlicher theoretischer Ansätze, dass es die Nutzerinnen und Nutzer sind, die ihr Verhalten, ihr Leben etc. aktiv durch Aneignung produzieren und somit in

Wirklichkeit die Produzenten sind (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2005, S. 11). Die Professionellen können diesen Aneignungsprozess in keiner Weise vollziehen, sie können hierzu lediglich koproduktive Anregungen und Hilfestellungen anbieten. Darüber hinaus haben sie die Möglichkeit, z.B. Beratung oder eine kritische Begleitung bereitzustellen. Betrachtet man den Sachverhalt aus systemischer Perspektive, komme laut Oelerich und Schaarschuch somit „dem Aneignungshandeln der Nutzerinnen und Nutzer im Dienstleistungsprozess der Primat zu“ (Oelerich u. Schaarschuch 2005, S. 11). Jede Produktion ist unmittelbar auch Konsumtion, dies bedeutet im Zusammenhang der personenbezogenen sozialen Dienstleistungen, „dass, wenn diejenigen, die soziale Dienste in Anspruch nehmen bzw. in Anspruch nehmen müssen, als aktiv sich und ihre sozialen Zusammenhänge produzierende Individuen verstanden werden, die von Professionellen erbrachte Dienstleistungen konsumieren bzw. sich diese aneignen“ (Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 86-87). Dabei geht es um die produktive Aneignung gesellschaftlicher und kultureller Aspekte, vermittelt über die Tätigkeit von Professionellen, die konsumiert werden. Auf Basis der Annahme, dass jede Produktion auch Konsumtion ist, lässt sich die Aussage treffen, dass Menschen sich und ihr Leben dadurch selbst produzieren, indem sie professionelle Dienstleistungen konsumieren (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 87). Soziale Dienstleistung ist ein professioneller Handlungsmodus, der das inanspruchnehmende Subjekt in seiner doppelten Bestimmung als Produzent seiner selbst und zugleich auch Konsument betrachtet und der Logik der individuellen Aneignungsprozesse folgt (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 88).

Ein wichtiger Ansatz für diese Forschungsarbeit ist der, dass nur das, was einen realen Gebrauchswert hat, auch konsumiert werden kann. Die Schlussfolgerung daraus ist, dass das, was an professionellen sozialpädagogischen Dienstleistungen erbracht wird, für diejenigen, die sie nutzen, „über einen realen Gebrauchswert“ verfügen muss (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 87). Für das Thema der Bildungsintegration bedeutet dies, dass Förderstrategien und Bildungsangebote nur dann greifen können, wenn sie für die Nutzerinnen und Nutzer, also in diesem Fall die Zielgruppe der Zugewanderten aus Südosteuropa, einen realen Gebrauchswert haben und an die Lebenswelten dieser anschließen und der Wert dieser Angebote für die Zielgruppe ersichtlich ist. Die Betrachtung der individuellen Lebenslagen der Zielgruppe ist dabei eher als spezifische Betrachtung zu bewerten.

Ist dieser reale Gebrauchswert nicht gegeben und man bietet sozialpädagogische Dienstleistungen an, die die Zielgruppe nicht erreichen, ist davon auszugehen, dass diese nicht oder kaum genutzt werden und daher keinen Effekt im Hinblick auf die Bildungsintegration der Menschen erzielen können.

Das beschriebene Modell des neuen Dienstleistungsansatzes ist daher relevant, da es das theoretische Fundament der sozialpädagogischen Nutzerforschung bildet. An dieser Stelle ist es jedoch zwingend notwendig, eine markante Unterscheidung herauszustellen, in der Theorie der sozialen Dienstleistung geht es um die Konstituierung und Begründung eines Handlungsmodus, der der Logik des Aneignungsprozesses durch die Nutzerin oder den Nutzer folgt. Die sozialpädagogische Nutzerforschung fokussiert auf die Logik der individuellen und kollektiven Aneignungsprozesse (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 88).

Die Kategorie des Nutzers setzt sich terminologisch intentional von verschiedenen anderen Bezeichnungsmöglichkeiten ab. Die Erbringung sozialer Dienstleistungen steht im Kontext sozialstaatlicher Institutionalisierung, und es geht keineswegs um die Akkumulation von Tauschwerten, sondern um die Allokation von Gebrauchswerten (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 88). Der Zugang zu sozialen Dienstleistungen erfolge auf der „Grundlage staatsbürgerlicher Anspruchsrechte“ (Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 88).

6.3.2. Adressaten- versus Nutzerforschung – Eine Abgrenzung der Begrifflichkeiten

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit ist es bedeutsam zu klären, warum der Begriff Nutzerforschung und nicht etwa Adressatenforschung zugrunde gelegt wird. Daher soll an dieser Stelle die Unterscheidung beider Begrifflichkeiten abgeleitet werden, die verdeutlicht, warum in dieser Forschungsarbeit der Begriff der Nutzerforschung Verwendung findet. Zuerst einmal ist zu benennen, dass es innerhalb beider Begrifflichkeiten einige Überschneidungspunkte gibt (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 88). Die Kategorie des Nutzers bezieht sich jedoch eindeutig auf die Rekonstruktion des Nutzens aus Sicht der Nutzerin bzw. des Nutzers. Mit dem Adressatenbegriff wird, wie begrifflich bereits abzuleiten ist, die Adressierung durch die Professionellen und damit eine von den Professionellen ausgehende Handlungsform fokussiert (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 88). Ein großer Unterschied lässt sich im Hinblick auf die Zielsetzung beider Forschungsansätze herausdestillieren. Das Ziel der Adressatenforschung liegt darin, professionelles Handeln zu optimieren, während die sozialpädagogische Nutzerforschung darauf abzielt, den möglichen Nutzen sozialpädagogischen Handelns und sozialpädagogischer Angebote „aus der Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer zu rekonstruieren“ (Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 88-89). In dieser Forschungsarbeit wird intendiert, den Nutzen von unterschiedlichen Förderstrategien aus der Perspektive der Zielgruppe der Zugewanderten aus Südosteuropa zu rekonstruieren. Dabei

werden ergänzend zwar auch Expertinnen und Experten befragt, die einen Einblick in die jeweiligen Förderstrategien geben, eine Optimierung professionellen Handelns wird dabei jedoch nicht anvisiert, sodass sich an dieser Stelle der Begriff der Nutzerforschung für diese Forschungsarbeit als zutreffend ableiten lässt.

Sobald von Nutzerforschung gesprochen wird und eine Festlegung des Begriffs in dieser Forschungsarbeit erfolgt, ist es unabdingbar, eine Definition des Begriffes „Nutzen“ festzulegen. Vor dem Hintergrund der dienstleistungstheoretischen Betrachtungsweise wird der Nutzen personenbezogener Dienstleistungen als die „Gebrauchswerthaltigkeit professioneller Tätigkeiten im Hinblick auf die produktive Auseinandersetzung mit den Anforderungen, die sich für die Nutzerinnen und Nutzer aus den sich ihnen stellenden Aufgaben der Lebensführung ergeben“ (Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 90), definiert. Als „Nutzung“ werden laut der vorliegenden Literatur die Inanspruchnahme von sozialpädagogischen Angeboten und die damit verbundenen Aneignungsprozesse verstanden (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 91).

6.3.3. Sozialpädagogische Nutzerforschung

Der zentrale Fokus der sozialpädagogischen Nutzerforschung liegt darin, „nutzenfördernde und nutzenlimitierende bzw. nutzenverhindernde und den Nutzerinnen und Nutzern schadende Bedingungen“ zu beleuchten und analytisch zu betrachten, „auf welche Weise Nutzerinnen und Nutzer sich die Angebote im Rahmen konkreter institutioneller Rahmenbedingungen aneignen bzw. anzueignen versuchen“ (Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 89). Der Fokus liegt zwar auf dem Gebrauchswert sozialer Arbeit, dennoch bedeutet dies nicht unbedingt, dass ein Nutzen zu realisieren sei. Auch aus sozialpädagogischen Handlungsweisen und Angeboten können sich negative Effekte und Schädigungen für die Nutzerinnen und Nutzer ergeben. Sozialpädagogische Nutzerforschung ist daher als kritische Wissenschaft einzuordnen (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 89). Die sozialpädagogische Nutzerforschung stellt laut Oelerich und Schaarschuch die unmittelbare Interaktion von Nutzerinnen und Nutzern und Professionellen sowie absichtsvoll gestaltete sozialpädagogische Arrangements, die genutzt werden, ohne dass Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen anwesend seien, in den Fokus (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 89). Auf dieser Ebene des „Erbringungsverhältnisses“ ginge es um die Erfassung des Nutzens und der Nutzungsprozesse (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 89). Die dabei vorgenommenen Analysen werden daraufhin über zwei Stufen definiert: dem nutzerseitig formulierten „Nutzen oder auch Nicht-Nutzen bzw. ggf. auch

die Schädigung sowie das Nutzungshandeln werden auf der Ebene des Erbringungskontextes systematisch mit den institutionellen Bedingungen und organisationellen Bedingungen in Beziehung gesetzt“ (Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 89).

Auch wird danach gefragt, inwiefern sie diese beeinflussen (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 89). Ähnliches gilt für die „gesellschaftlichen Bedingungen der Erbringung von sozialen Dienstleistungen“, die sowohl im Hinblick auf das Erbringungsverhältnis als auch hinsichtlich des Erbringungskontextes übergreifend sind (Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 89). Dabei seien es insbesondere die sozialstrukturellen Ungleichheiten und Klassenverhältnisse, die mit dem Erbringungsverhältnis und dem Erbringungskontext in Beziehung gesetzt werden. Somit bestehe die Möglichkeit herauszufinden, dass professionelles Handeln sich als nutzbringend erweisen kann oder nicht (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 89-90). Durch diese vorgenommene Kontextualisierung kann erzielt werden, dass gesellschaftliche und institutionelle Determinismen berücksichtigt und keinesfalls ausgeblendet werden, indem die subjektive Nutzerperspektive abgefragt werde (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 90). Insbesondere dieser Ansatz ist auch auf Bildung übertragbar und die subjektive Nutzerperspektive wird in diese Forschungsarbeit einbezogen.

6.3.4. Die komplexen Dimensionen des Nutzens

Ähnlich wie die Begriffe Bildung und Erziehung ist auch der Begriff Nutzen durch Doppeldeutigkeit geprägt. Auf der einen Seite bezeichnet er ein Produkt, den Nutzen, den jemand von einem Angebot hat, welches er nutzt. Auf der anderen Seite bezeichnet der Begriff auch den „Prozess des Nutzens eines Angebotes“ (Oelerich u. Schaarschuch 2005a, S. 83). Daher ist es bedeutsam, diese beiden Begriffe abzugrenzen und zwischen Nutzen und dem Prozess der Nutzung zu unterscheiden (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2005a, S. 83). Der Begriff des Nutzens lässt sich in drei Dimensionen unterteilen, die an dieser Stelle thematisiert werden, die materiale Dimension, die personale Dimension und die infrastrukturelle Dimension (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2005a, S. 83). Unter der materialen Dimension sozialer Dienstleistungen werden die Phänomene verstanden, die in einem weiten Sinne unmittelbar „gegenständlicher bzw. instrumenteller“ (Oelerich u. Schaarschuch 2005a, S. 84) Natur sind. Zusätzlich werden unter der materiellen Dimension jedoch auch diejenigen Produkte gefasst, die „nicht-stofflich“ sind und einen Nutzen hinsichtlich der Erledigung alltäglicher Aufgaben der Lebensführung darstellen (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 92). Als Beispiele für die materielle Dimension werden in der Literatur materielle Zuwendung in Form von Geld oder

Wohnraum benannt, darüber hinaus jedoch auch immaterielle Aspekte wie Ratschläge und Hinweise, z.B. im Umgang mit Behörden, die für die Bewältigung alltäglicher Lebensbereiche hilfreich sind und betreffen eher die Ausbildung von Fertigkeiten und Kompetenzen (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 92).

Bei der personalen Dimension geht es in erster Linie um die „Qualität der interpersonalen Beziehung von Nutzerin und Nutzer und Professionellem“ (Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 92) in ihrer Bedeutung für die Bewältigung der Lebensaufgaben der Nutzerinnen und Nutzer. Dazu gehört beispielsweise der Anerkennungsaspekt hinsichtlich Kooperation und Kommunikation auf Augenhöhe. Aspekte wie Geborgenheit und Verlässlichkeit markieren dabei zentrale Elemente (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 92). Auf der anderen Seite inkludiert diese Dimension emotionale Nähe, aber zugleich auch Macht und Disziplinierungsaspekte, Druck, Zwang und Kontrolle im Hinblick auf die Normierung der Lebensführung, die den Nutzen für die Nutzerin oder den Nutzer negativ beeinflussen (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 92).

Bei der Infrastrukturdimension liegt bereits ein Nutzen vor, ohne dass es eines konkreten materiellen oder personalen Nutzens bedarf. Hier ist der Sicherheit vermittelnde Aspekt entscheidend. Die Möglichkeit auf bestimmte Elemente eines Angebotes jederzeit zurückgreifen zu können und z.B. eine Person jederzeit kontaktieren zu können, vermittelt für die gegenwärtige Lebenssituation der Nutzerin oder des Nutzers Sicherheit, die einen positiven Effekt auf die Person haben kann (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 93).

6.3.5. Strategien der Nutzung

Bei Betrachtung der Nutzungsstrategien steht die Fragestellung im Fokus, wie Nutzerinnen und Nutzer mit sozialpädagogischen Angeboten umgehen und welche Strategien sie zur Aneignung dieser Angebote entwickeln bzw. anwenden (vgl. Dolic u. Schaarschuch 2005, S. 99).

Der Utilitarismus betrachtet Nutzerinnen und Nutzer als nutzenmaximierende Objekte, die stets nach ihrem eigenen Vorteil handeln (vgl. Dolic u. Schaarschuch 2005, S. 99). Im Ansatz der Nutzerforschung wird jedoch davon ausgegangen, dass Nutzerinnen und Nutzer sich mit den konkreten Angeboten und Angebotsformen auseinandersetzen müssen und ihr Handeln dabei gerichtet sei (vgl. Dolic u. Schaarschuch 2005, S. 99-100). Damit ist jedoch kein planvolles und zweckrationales Vorgehen gemeint, sondern dass die Nutzerinnen und Nutzer ein Handeln aufweisen, das seine Richtung aus dem Sinn enthält, den die Nutzerinnen und Nutzer ihm zumessen und das mit den subjektiven Erfahrungen, Präferenzen und Selbst- und

Fremddeutungen im Zusammenhang stehe und auf die konkreten institutionellen, organisationellen und professionellen Merkmale des Angebotes bzw. Programms bezogen ist (vgl. Dolic u. Schaarschuch 2005, S. 100). Hinsichtlich der Nutzungsstrategien lassen sich im Wesentlichen zwei Strategien benennen, die Nutzungsstrategie der Vermeidung und die Nutzungsstrategie der Kooperation (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 93-94). Als Nutzungsstrategie der Vermeidung wird ein Verhalten bezeichnet, bei dem sich die Personen im Hilfeprozess wenig engagieren und eher defensives Verhalten aufweisen, womit sie versuchen, bestimmte unerwünschte oder wenig bedeutsame Merkmale des Dienstleistungsangebotes zu umgehen bzw. sich diesen ganz zu entziehen (vgl. Dolic u. Schaarschuch 2005, S. 101). Die Nutzungsstrategie der Kooperation bezeichnet eine Strategie seitens der Nutzerinnen und Nutzer, die sich durch Kooperation mit den Professionellen kennzeichnen lässt (vgl. Dolic u. Schaarschuch 2005, S. 105). Im Rahmen dieser Strategie arrangieren sich die Nutzerinnen und Nutzer mit weniger attraktiven Strukturmerkmalen und Aspekten eines Angebotes und akzeptieren dabei Verhaltensvorgaben und Regeln (vgl. Dolic u. Schaarschuch 2005, S. 105). Zur Präzisierung lässt sich darüber hinaus die Terminologie des „Kooperationsinteresses“ heranziehen, denn die Nutzungsstrategie der Kooperation ist ganz wesentlich von dem Interesse der Nutzerinnen und Nutzer geprägt, mit Professionellen zusammenzuarbeiten und dabei gemeinsam ein subjektiv als relevant angesehenes Ziel zu erreichen (vgl. Dolic u. Schaarschuch 2005, S. 105). Die Intention der Nutzerinnen und Nutzer liegt darin, dass sie einen für sie unbefriedigenden Zustand positiv verändern möchten (vgl. Dolic u. Schaarschuch 2005, S. 105). Im Fokus steht dabei die Möglichkeit der Nutzung der subjektiv bedeutsamen und präferierten Aspekte eines Angebotes und der damit verbundenen Optimierung des Nutzens (vgl. Dolic u. Schaarschuch 2005, S. 105). Zusammenfassend lassen sich also unter der Nutzungsstrategie der Kooperation jene Handlungsweisen benennen, die einerseits angebotsbegleitende Regeln akzeptieren und ein definiertes Ziel verfolgen, um die aktuelle Lebenssituation aus Nutzersicht positiv zu beeinflussen bzw. die Neutralisierung unbefriedigender Zustände zu erreichen (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 94).

Über die Nutzungsstrategien hinaus ist es entscheidend, auch den „Aneignungsweisen“ Rechnung zu tragen. Als „Aneignungsweisen“ werden jene Handlungen bezeichnet, „die eine Erweiterung der Kompetenzen und des Verhaltensrepertoires zur Folge haben“ (Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 94). Unter Aneignung wird ein Prozess verstanden, in dem die Nutzerinnen und Nutzer unter Einbeziehung des professionellen Dienstleistungsangebots, eine „Transformation bisherigen Verhaltens und Handelns erreichen“ (Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 94). Dabei kann eine Unterscheidung in zwei Aneignungsweisen erfolgen, die

Aneignung als Lernprozess und die Aneignung als Selbstreflexionsprozess (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 94).

Die Aneignung als Lernprozess kennzeichnet sich dadurch, dass unmittelbare Kompetenzen und Fertigkeiten im Rahmen eines Lernprozesses von den Nutzerinnen und Nutzern erworben werden (vgl. Dolic u. Schaarschuch 2005, S. 109). Lernen bedeutet in diesem Kontext jedoch nicht nur Adaption von Wissen und kognitiven Strukturen, sondern kennzeichnet einen Prozess, bei dem sich das Subjekt aktiv mit seiner gegenständlichen und sozialen Welt auseinandersetzt (vgl. Dolic u. Schaarschuch 2005, S. 109). Es wird dabei die folgende Definition von Lernen zugrunde gelegt, dass Lernen ein „Vorgang der Aneignung bzw. Änderung von Verhaltensweisen bzw. Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten ist, bei dem der Lerner sich nach dem Lernprozess anders verhält, bzw. anders handelt oder denkt“ (Dolic u. Schaarschuch 2005, S. 109). Ein Kriterium, um effektiv eine Erweiterung der eigenen Kompetenzen zu erzielen, ist hierbei ein auf Selbstbestimmung beruhendes Verhalten (vgl. Dolic u. Schaarschuch 2005, S. 109). Bei der Aneignung als Selbstreflexionsprozess geht es um den Erwerb selbstreflexiver Handlungsdispositionen, durch die die Nutzerinnen und Nutzer realisieren können, sich vermittelnd über die Einbeziehung professioneller Tätigkeit mit dem eigenen Handeln und Denken sowie eigenen Emotionen auseinanderzusetzen und über diese selbstständig zu reflektieren (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 94). Unter Selbstreflexion versteht man eine Aktivität, die das eigene Handeln und die eigenen Denkweisen im Rahmen eines Sich-Auseinander-Setzens zum Gegenstand der Beobachtung und Evaluation macht (vgl. Dolic u. Schaarschuch 2005, S. 109). Von einem Aneignungsprozess kann dann gesprochen werden, wenn es durch die Selbstreflexion zu neuen, handlungsrelevanten Deutungen und Bewertungen bezüglich des Handelns, der Denkweise und der Gefühle kommt (vgl. Dolic u. Schaarschuch 2005, S. 109).

6.3.6. Relevanzkontexte

Bei Betrachtung der Aneignungsprozesse sozialer Dienstleistungen sowie die Bestimmung ihres Nutzens hinsichtlich ihrer Bedeutung für die alltäglichen Reproduktionsaufgaben der Nutzerinnen und Nutzer darf der soziale, gesellschaftliche und institutionelle Kontext in keinem Fall unbeachtet bleiben (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2005a, S. 92). Konkret bedeutet dies, dass sich der Nutzen eines Angebotes erst in dem jeweiligen Kontext „je konkreter individueller Relevanzkontexte“ (Oelerich u. Schaarschuch 2005a, S. 92) herstellt. Es werden zwei Relevanzkontexte voneinander differenziert betrachtet, der subjektive und institutionelle

Relevanzkontext (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 92). Hinsichtlich des subjektiven Relevanzkontextes stellt die Einschätzung der eigenen subjektiven Lebensumstände eine zentrale Rolle dar. Dazu zählt eine Einschätzung über bestehende Problematiken, die Frage nach dem Vorhandensein sozialer Netzwerke und Unterstützungssysteme (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 92).

Der institutionelle Relevanzkontext beinhaltet hingegen Merkmale der Institution bzw. Einrichtung, die aus Sicht der Nutzerin oder des Nutzers einen systematischen Einfluss auf den Nutzen oder eben auch Nicht-Nutzen haben, der sich individuell für sie durch die Inanspruchnahme der Dienstleistung ergibt (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 94). Im Rahmen des institutionellen Relevanzkontextes konnten bislang drei Relevanzbereiche herausgefiltert werden, die institutionellen Programmmerkmale, also die Spezifika des Programms oder Angebots, worunter Aufgaben und Ziele sowie strukturelle Elemente zu benennen sind, die Organisationsstruktur, worunter u.a. Arbeitsteilung und Hierarchie gefasst werden. Darüber hinaus nimmt das professionelle Konzept, also die Merkmale sozialarbeiterischen Handelns, u.a. Relation von „Nähe und Distanz“ sowie „Kontrolle und Freizügigkeit“, eine zentrale Rolle ein (vgl. Oelerich u. Schaarschuch 2013, S. 94).

6.4. Operationalisierung

Es wurden zwei Fragebögen entwickelt, einer, der an Expertinnen und Experten sowie Lehrkräfte gerichtet ist, und ein Fragebogen, der an die Zielgruppe der Roma gerichtet ist (siehe Anhang). Beide Fragebögen werden getrennt voneinander ausgewertet, da sie inhaltlich zum Teil unterschiedlich aufgebaut sind und der Fokus des Erkenntnisinteresses und somit auch die Codebäume variieren.

Die Fragebögen werden teilstandardisiert aufgebaut, sodass sie noch Raum für freies Reden und Nachfragen bieten. Bei der Zielgruppe werden in erster Linie die Personen befragt, die selbst noch aktiv an Bildung partizipieren bzw. am Schulsystem teilnehmen oder die selbst Kinder haben, die aktiv an Bildung partizipieren (junge Eltern). Die Fragen werden zudem niederschwellig formuliert, sodass sie für die befragten Personen verständlich und zu beantworten sind. Der Fragebogen an die Zielgruppe richtet in erster Linie den Schwerpunkt auf die Lebensbedingungen der Zielgruppe. Bei den Zielgruppeninterviews wurden teilweise Übersetzerinnen oder Übersetzer hinzugezogen, um das Gespräch bei sprachlichen Barrieren zu begleiten. Dabei handelte es sich um eine Vertrauensperson der befragten Person, um zu gewährleisten, dass die Befragten sich nicht verschließen und die Interviewfragen offen

beantworten. Weiterhin wurde jeweils ein Pretest ausgeführt, um die Fragen hinsichtlich ihrer Verständlichkeit zu prüfen.

Die Interviews, die in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Hessen und Baden-Württemberg durchgeführt wurden, teilten sich in zwei Bereiche, Experteninterviews auf der einen Seite und Interviews mit der Zielgruppe, die jedoch auch als Experten fungieren, der Sinti und Roma, auf der anderen Seite. Einige Expertinnen und Experten übernahmen eine Doppelfunktion, da sie z.B. eine Projektleitung innehaben und gleichzeitig einen Sinti- oder Roma-Hintergrund aufweisen und somit aus beiden Perspektiven berichten konnten. Insgesamt wurden 30 Interviews durchgeführt, zwölf Experteninterviews, drei Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern und 15 Interviews mit Angehörigen der Minderheit.

6.4.1. Der Leitfaden für die Interviews mit den Expertinnen und Experten

Die Akquise der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner fand über die dargestellten Förderinstitutionen und Projekte für Sinti und Roma statt. Darüber hinaus wurde viel Recherchearbeit und Kontakt- sowie Beziehungsaufbau zur Zielgruppe übernommen, um Zielgruppeninterviews durchführen zu können. Zu Beginn wurde eine Bestandsaufnahme durchgeführt, welche Projekte und Institutionen deutschlandweit existieren, die die Zielgruppe der Sinti und Roma explizit adressieren. Mit diesen Einrichtungen und Projekten wurde dann Kontakt aufgenommen, um die Bereitschaft der Zusammenarbeit abzufragen und zu klären, ob die entsprechenden Projektleitungen und Fachkräfte für Interviews zur Verfügung stehen würden und ggf. auch bei der Vermittlung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Zielgruppe unterstützen würden.

Festzustellen war, dass die Bereitschaft der Kooperation sehr groß war und nahezu alle angefragten Projekte und Institutionen sich bereit erklärten, Interviews zu geben und Kontakte zur Zielgruppe herzustellen.

Aus diesen ausgewählten Institutionen und Projekten wurden dann die befragten Expertinnen und Experten gewonnen. Diese setzen sich aus Fachkräften und Projektleitungen zusammen, die direkt mit der Zielgruppe zusammenarbeiten, sowie zwei Lehrkräften, die an einer nordrhein-westfälischen Grundschule arbeiten, an der sie viel mit Angehörigen der Minderheit in Kontakt stehen.

Die Interviewfragen unterteilten sich in acht verschiedene Themenblöcke. Der erste Block thematisiert die einleitenden Fragestellungen, die einen guten Einstieg in das Gespräch verschaffen sollen und dazu dienen, dass die Forscherin die Befragten besser kennenlernt.

Einleitend wird dementsprechend nach dem beruflichen Background gefragt und der persönlichen Motivation, in dem jeweiligen Projekt bzw. der Institution zu arbeiten.

Ein kurzer Block beschäftigt sich mit der Funktion und der Rolle und operationalisiert die vielfältigen Aufgabenbereiche der befragten Personen. Diese Frage zielt darauf ab, einen Einblick in das Tagesgeschehen der Zusammenarbeit mit der Zielgruppe zu erhalten.

Im weiteren Themenblock werden strategische Konzepte und Schwerpunkte abgefragt sowie die Leitphilosophie und Erfahrungswerte positiver und negativer Art. Die Frage nach strategischen Konzepten und Schwerpunkten intendiert die Abfrage nach Bedarfen der Zielgruppe, da davon auszugehen ist, dass sich Strategien und Konzepte an den Bedarfen der Nutzerinnen und Nutzer orientiert. Weiterhin sollen Resonanzen und Erfahrungswerte Aufschluss über mögliche Herausforderungen geben, aber auch darlegen, was ggf. gut angenommen wird und wie man die Nutzerinnen und Nutzer ggf. bereits erreichen konnte, um die Nutzerorientierung in die Fragestellung zu inkludieren.

Der weitere Themenblock baut darauf auf und umfasst Fragestellungen zu der Zielgruppe, um einen Einblick in die Arbeit und die Bedarfe der Zielgruppe zu erhalten. Weiterhin sollen auch in diesem Themenblock Herausforderungen, Ängste sowie Unterstützungsbedarfe der Zielgruppe noch einmal dezidiert erfasst werden. Die Frage nach erforderlichen Kompetenzen, über die die Fachkräfte, die mit der Zielgruppe zusammenarbeiten, verfügen müssen, soll diese Fragen noch einmal stützen, da zugrunde gelegt wird, dass sich die sozial-emotionalen und fachlichen Kompetenzen an den Erfahrungen, Bedarfen und besonderen Lagen der Zielgruppe orientieren und auf diese reagieren müssen.

Ein weiterer Block fragt nach Diskriminierungsmechanismen. Die Expertinnen und Experten werden gefragt, inwiefern sie schon einmal erlebt haben, dass die Menschen diskriminiert wurden bzw. ob ihnen von Diskriminierungserfahrungen berichtet wurde. Die Fragestellungen operationalisieren mit der Frage nach der Gesellschaft und Rolle von Institutionen der im Fokus des theoretischen Rahmens stehenden direkten und indirekten institutionellen und strukturellen Diskriminierungsmechanismen. Außerdem wird der (vermutete) Zusammenhang zwischen Diskriminierungserfahrungen und der Bildungsteilhabe abgefragt. Auch wird gefragt, inwiefern die Fachkräfte diese Erkenntnis hinsichtlich Diskriminierungserfahrungen der Zielgruppe in ihre Arbeit mit den Menschen einbinden und ggf. versuchen, diesen entgegenzuwirken bzw. diese Erfahrungswerte direkt zu adressieren.

Darüber hinaus operationalisiert ein thematischer Block Unterstützungsmöglichkeiten, die das Projekt/die Institution beinhalten, um die Zielgruppe bei möglichen Herausforderungen direkt unterstützen zu können.

Dabei steht die zentrale Fragestellung im Fokus, was der Einschätzung der Expertinnen und Experten nach dazu führt, dass die Menschen an ihrem Angebot partizipieren. In diesem Themenblock wird somit die Fragestellung der Nutzerorientierung operationalisiert, inwiefern die Interessen der Nutzer direkt adressiert werden und um abzuleiten, wie Förderstrategien und Projekte aufgebaut sein müssen, sodass sie die Menschen erreichen und zielgruppen- bzw. bedarfsorientiert agieren. Außerdem gilt es die Beratungsangebote abzufragen, welche z.B. Familienangebote etc. angeboten werden und welche Resonanzen diesbezüglich bereits vorliegen.

Der vorletzte Themenblock beschäftigt sich mit dem Themenfeld der Kooperation, um herauszuarbeiten, welche Akteurinnen und Akteure notwendig sind, dass Angebote auch greifen können. Dabei wird in den Fragestellungen darauf eingegangen, welche die zentralen Akteurinnen und Akteure sind, die eine projekt- bzw. institutionenunterstützende Funktion einnehmen.

Die Interviews schließen mit einem Abschlussstatement zu Visionen für die Zukunft ab. Die Expertinnen und Experten werden gefragt, was sie in ihrer zukünftigen Arbeit noch erreichen möchten. Dies soll noch einmal explizit bisherige Defizite und mögliche Verbesserungsoptionen aufzeigen, die ggf. für die Zukunft noch bedeutsam sein können. Außerdem gibt es dem Interview einen geschlossenen Rahmen und die Fachkräfte haben die Möglichkeit, noch einmal zentrale Aspekte herauszustellen, die für sie bedeutsam sind.

6.4.2. Der Leitfaden für die Zielgruppeninterviews

Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner aus der Zielgruppe der Sinti und Roma wurden unterschiedlich gewonnen, zum einen durch die Fachkräfte der in dieser Arbeit beschriebenen Förderstrategien, da sie an den benannten Förderprojekten bzw. in den Institutionen partizipieren. Somit ist es möglich, aus Nutzerforschungsperspektive die Gründe zu eruieren, warum sie dort partizipieren und was sie dort explizit anspricht.

Darüber hinaus konnten durch viel Beziehungsarbeit, was auch eine hier benannte Herausforderung der Forschung war, über vermittelte Kontakte, weitere Interviewpartnerinnen und Interviewpartner der Zielgruppe gewonnen werden. Die thematisierten Erfahrungen der Zielgruppe führten dazu, dass sich diese Beziehungsarbeit, neben der wissenschaftlichen Tätigkeit im Rahmen dieser Forschungsarbeit, als elementarer Bestandteil herauskristallisierte, auf dem diese Forschung basiert und ohne den diese nicht durchgeführt werden könnte.

Des Weiteren wurden auch Menschen mit einem Sinti- und Roma-Hintergrund befragt, die an den jeweiligen Angeboten nicht partizipieren, um Hemmnisse und Hintergründe herauszufiltern. Diese Forschung erhebt den Anspruch, die hier beschriebene Heterogenität der Zielgruppe dezidiert darzustellen. Daher wurden Angehörige der Zielgruppe mit einem akademischen Abschluss, Abitur, einem mittleren Schulabschluss sowie auch Hauptschulabschluss bzw. ohne Abschluss befragt. Das Alter der Zielgruppe erstreckt sich hauptsächlich auf Jugendliche. Darüber hinaus wurden jedoch auch Erwachsene befragt, die rückblickend über ihre bisherige Bildungsbiografie und Erfahrungen mit Diskriminierung reflektieren oder Kinder haben, über deren Erfahrungen und Laufbahn sie berichten.

Diese Vorgehensweise war außerdem insofern bedeutsam, um Gelingensbedingungen und Einflüsse auf Bildungsbiografien darzustellen und zu untersuchen, inwiefern sich ggf. auch Diskriminierungserfahrungen auf die Bildungsbiografien der Menschen ausgewirkt haben. Zudem ist es möglich, Bedarfe abzufragen, um herauszufiltern, was die Menschen für Unterstützungsbedarfe hatten bzw. haben und was sie sich, an ihren Interessen orientiert wünschen würden. Mit dieser Vorgehensweise können aus der Perspektive der Nutzerforschung Aspekte hinsichtlich der Gestaltung nutzerorientierter sowie bedarfs- und zielgruppenorientierter Angebote entwickelt werden.

Wie bereits erwähnt, wurde durch intensive Kontaktaufnahme und „Türöffner“ in Form der Expertinnen und Experten ein Zugang zur Zielgruppe hergestellt. Teilweise benötigte es einige Vorgespräche und Beziehungsarbeit, dass Interviews zustande kommen konnten. Dann zeigte sich die Zielgruppe jedoch offen und hilfsbereit. Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner waren teilweise an den in dieser Forschungsarbeit beschriebenen Projekten angedockt, der Kontakt zu anderen wurde über andere Wege, wie z.B. persönliche Kontakte etc. hergestellt. Die Zielgruppe, die in dieser Forschungsarbeit angesprochen wurde, bildet die gesamte Heterogenität der Minderheit hinsichtlich Herkunft, Sprache und Bildungsgrad ab, worauf in dieser Arbeit großen Wert gelegt wurde.

Der Leitfaden der Zielgruppe lässt sich in fünf Blöcke aufteilen. Der erste Block beschäftigt sich mit dem persönlichen Hintergrund und fragt u.a. nach dem Alter, der Lebenssituation sowie schulischen Situation bzw. Bildungsabschluss. Dieser Abschnitt dient einleitend dazu, die befragte Person kennenzulernen und Kenntnis über die individuelle Situation der Person zu gewinnen. Auch werden insbesondere die jugendlichen Befragten nach ihren Hobbies befragt, da es insbesondere bei jungen Leuten bedeutsam ist, diese hinsichtlich der nutzerorientierten Entwicklung von Angeboten einzubeziehen und das anzubieten, was jungen Menschen Freude bereitet, um sie anbinden und zur Partizipation motivieren zu können.

Der darauffolgende Themenblock beschäftigt sich mit dem sozialen Background und fragt danach, wie sich die befragten Personen mit den Eltern und Lehrerinnen und Lehrern verstehen bzw. verstanden haben. Dies lässt erste Rückschlüsse auf Unterstützungspersonen zu und gibt Einblicke hinsichtlich der schulischen Situation. Dabei ist insbesondere von Bedeutung, wie sich die befragte Person in der Schule angenommen und behandelt fühlt bzw. gefühlt hat, um ggf. Mechanismen individueller oder institutioneller Diskriminierung durch die Schule herausfiltern zu können. Auch fragt der Themenblock des sozialen Backgrounds nach dem Freundeskreis, um beispielsweise herauszufinden, wie sich der Freundeskreis zusammensetzt, ob jemand außerhalb der eigenen Community Freunde hat, oder z.B. eher in der Community und was ggf. Gründe dafür sein könnten. Die Frage nach der gefühlten Akzeptanz durch die Gesellschaft und das eigene Umfeld operationalisiert den Aspekt der strukturellen bzw. individuellen Diskriminierung.

Der dritte Themenblock beschäftigt sich mit Diskriminierungserfahrungen. Die einleitende Frage dieses Blocks fragt danach, wie offen die befragten Personen mit dem eigenen Sinti- bzw. Roma-Hintergrund umgehen. Diese Fragestellung lässt Rückschlüsse hinsichtlich befürchteter oder erfahrener struktureller oder auch institutioneller Diskriminierung zu. Die weiteren Fragestellungen zielen auf unterschiedliche Diskriminierungsmechanismen struktureller und institutioneller Art. Dabei werden u.a. Hemmnisse und Störfaktoren in der Schule erfragt, die ggf. auch zu Abbrüchen oder unterbrochenen Bildungsbiografien führen können. Die Interviewpartner werden gefragt, ob sie aufgrund ihrer Herkunft schon einmal Beleidigungen bzw. Gewalt erfahren haben bzw. erfahren haben, dass andere Menschen aufgrund ihres Sinti- bzw. Roma-Hintergrundes Gewalt erfahren haben. Diese Fragen zielen auf noch direktere strukturelle Diskriminierungsmechanismen ab und stellen mit dem Aspekt eine weitere Qualität in den Fokus, die Diskriminierung noch deutlich überschreitet.

Der vierte Themenblock fokussiert den Aspekt der Unterstützungsinstanzen und zielt darauf ab, den Bedarf der Befragten zu erfahren und zu ermitteln, von welchen Unterstützungsinstanzen bzw. Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern sie in der Vergangenheit bereits profitieren konnten und welche Effekte dies auf die individuelle Bildungsbiografie hatte. Dabei ist es auch unbedingt notwendig, einen Vergleich der Bildungskarrieren und der individuellen Einflussfaktoren, u.a. der Diskriminierungsmechanismen und auch zur Verfügung stehende unterstützende Instanzen der Befragten einzubeziehen. Dadurch ist es realisierbar zu eruieren, welche Bedarfe in einem Fall abgedeckt wurden und zu einer positiven Bildungskarriere führten, die in einem anderen Fall nicht gegeben waren.

Die Befragten, die an einem der in dieser Forschung bearbeiteten Projekte und Institutionen partizipieren, wurden nach ihrer direkten Motivation gefragt, was sie dazu motiviert, das Angebot wahrzunehmen, was sie besonders anspricht und warum sie regelmäßig dorthin kommen. Dieser Themenblock ist insbesondere hinsichtlich der Nutzerforschungsperspektive entscheidend, da es diese Aspekte sind, die es letztlich zu integrieren gilt, um passgenaue Angebote zu etablieren. Die Frage nach möglichen weiteren öffentlichen Plätzen bzw. Vereinen, die die Befragten aufsuchen, intendiert ebenfalls zu erfragen, unter welchen Umständen die Befragten an Angeboten partizipieren und was sie ggf. abhält. Angst vor Diskriminierung können z.B. ein Hemmnis darstellen, öffentliche Orte aufzusuchen.

Der letzte Themenblock fokussiert Fragestellungen hinsichtlich Visionen und Zielen der Menschen sowie Bedarfen, um diese Ziele erreichen zu können auf der einen Seite und mögliche Hemmnisse, um diese Ziele zu erreichen, auf der anderen Seite. Somit sind Unterstützungsbedarfe herauszufiltern, gleichzeitig aber auch hemmende Faktoren, die es zu minimieren und bei der nutzerorientierten Installation von Angeboten zu berücksichtigen gilt.

7. Eine analytische Auswertung der Nutzer- und Experteninterviews im Kontext universeller und spezifischer Förderstrategien

Die vorliegende Analyse beschäftigt sich mit der Auswertung der Zielgruppen- sowie der Experten- und Lehrkräfteinterviews und visiert auf Basis der Ergebnisse die Ausarbeitung der Handlungsempfehlungen an. Ziel ist es darüber hinaus, die zu Beginn gestellten Forschungsfragen zu beantworten und zu klären, welche Diskriminierungsmechanismen auf die Zielgruppe wirken und wie sich diese auf die Bildungschancen der Zielgruppe auswirken. Im Rahmen der Befragungen wurde weiterhin auch darauf eingegangen, wie diese Erkenntnisse hinsichtlich der wirkenden Diskriminierungsmechanismen in den einzelnen Förderstrategien bearbeitet wurden und in welchem Bezug die Förderstrategien zu den Lebenswirklichkeiten der Zielgruppe stehen. Der Codebaum generiert sich dementsprechend aus den Forschungsfragen und der Theorie, die in dieser Dissertation zugrunde gelegt werden. Die Zielgruppeninterviews wurden in der Zitation mit „ZGI“ abgekürzt, die Experteninterviews mit „EI“.

7.1. Zielgruppeninterviews

Die Auswertung der Zielgruppeninterviews ist so aufgebaut, dass einleitend der soziokulturelle Background der Befragten erläutert wird, um die Zielgruppe in ihrer Heterogenität darstellen zu können. Dabei werden auch der soziale Background und der Bildungshintergrund der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner sowie der Bildungshintergrund von deren Eltern als Einflussfaktoren auf die bildungsbiografische Situation ausgewertet, um direkte Einflussfaktoren auf die Bildungsteilnahme zu identifizieren. Im Weiteren werden die Lebenswirklichkeiten der Zielgruppe aus ihrer eigenen Perspektive u.a. hinsichtlich ihrer Sprache und sozialen Kontakte beleuchtet, bevor das Themenfeld der Identität bearbeitet wird. Darauf folgt das Kapitel der Diskriminierung, um die verschiedenen Diskriminierungsmechanismen aus Sicht der Zielgruppe herauszuarbeiten und diese in Bezug zur Bildungsteilnahme und Partizipation an Bildung und Bildungsangeboten stellen zu können. Daraufhin folgt ein Kapitel hinsichtlich der vorhandenen Unterstützungsinstanzen, um die Ressourcen im Umfeld der Befragten herauszudestillieren und eine Aussage darüber treffen zu können, welchen Einfluss die vorhandenen Unterstützungsinstanzen auf die weitere bildungsbiografische Entwicklung der Befragten haben bzw. in der Vergangenheit hatten. In einem darauffolgenden Kapitel werden dann die vorhandenen Bedarfe abgefragt, die insbesondere auch in Bezug zu den angebotenen Förderstrategien gestellt werden, um

abzugleichen, inwiefern die Förderstrategien und Angebote zu den Bedarfen der Zielgruppe passen und in welchem Bezug diese zur Lebenswirklichkeit der Zielgruppe stehen, was insbesondere hinsichtlich der vierten Forschungsfrage von Relevanz ist. Das anschließende Kapitel fragt die Motivation ab, warum die Befragten an den Förderstrategien und Angeboten partizipieren, da eine Vielzahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner an die untersuchten Förderstrategien angebunden ist. Dies ist insbesondere im Hinblick auf den Nutzerforschungsansatz entscheidend, um die Gründe zu identifizieren, warum die Nutzerinnen und Nutzer der Angebote diese wahrnehmen. Auch können daraus Schlussfolgerungen hinsichtlich der Ausgestaltung von Angeboten gezogen werden, inwiefern diese für bestimmte Zielgruppen attraktiv gemacht werden können. Dies ist insbesondere bei der Installation von neuen Angeboten bzw. zielgruppenorientierten Modifikationen von Angeboten hilfreich, um diese passgenau für die Nutzerinnen und Nutzer gestalten zu können. Zuletzt werden daher auch die Interessen sowie Ziele und Visionen der Zielgruppe bearbeitet, da auch diese Einblicke geben, die in einem hohen Maße für die Nutzerforschung von Bedeutung sind.

7.1.1. Beschreibung der befragten Angehörigen der Minderheit – unter soziokulturellen und (bildungs-)biografischen Aspekten

Die ausgewerteten Daten zeigen die heterogenen Herkunftsländer der befragten Personen auf. Es zeigt sich in der Analyse, dass sie ihre Wurzeln in Rumänien, Montenegro, Italien, Serbien, Kroatien, dem Kosovo sowie in Nordmazedonien und Deutschland haben. Dadurch ist es möglich, die Vielseitigkeit der Zielgruppe zu skizzieren und zu verdeutlichen, dass sich die Herkunftsländer keinesfalls auf die EU-Länder Bulgarien und Rumänien reduzieren, sondern durch eine starke geografische Heterogenität geprägt sind. Die gleiche Heterogenität spiegelt sich auch in der bildungsbiografischen Erfahrung der befragten Personen wider. Die Altersspanne der Befragten liegt dabei zwischen 13 und 42 Jahren und deckt somit eine breite Spannweite unterschiedlicher bildungsbiografischer Erfahrungen ab.

Hinsichtlich des jeweils höchsten Bildungsabschlusses der Befragten zeigen die Auswertungen, dass eine Person die Schule besucht hat, aber keinen Schulabschluss erworben hat. Eine weitere befragte Person gibt an, keine Schule besucht zu haben und nicht alphabetisiert zu sein. Die weiteren Befragten verteilen sich auf alle Schulabschlüsse. Die Schulabschlüsse erstrecken sich dabei vom Hauptschulabschluss bis hin zum Studienabschluss.

Eine Vielzahl der befragten Personen besuchen derzeit noch die Schule bzw. die Berufsschule. Jeweils eine befragte Person befindet sich derzeit in der Ausbildung und im Studium. Darüber

hinaus gehen die Befragten unterschiedlichen beruflichen Tätigkeiten nach. Darunter fallen selbstständige Tätigkeiten sowie Tätigkeiten im Einzelhandel und im kaufmännischen Bereich. Eine befragte Person gibt an, keinen Beruf erlernt zu haben.

Im Weiteren wurde auch der Bildungshintergrund der Eltern für die Analyse herangezogen, um herauszudestillieren, inwiefern dieser einen Effekt auf die eigene Bildungsbiografie der Befragten hatte. Dabei gibt nur eine befragte Person an, dass der eigene Vater einen akademischen Hintergrund hat. Die Mehrheit der Befragten berichtet, dass die Eltern keine Schule besucht haben. „Meine Eltern haben keinen Bildungsweg absolviert, weil sie einfach nicht in der Schule gewesen sind. Diskriminiert worden sind in Serbien auch vom Bildungssystem und deshalb nie irgendeine Schule gesehen haben. Deshalb hatten sie überhaupt gar kein, ja die hatten überhaupt gar kein Gefühl für, ja schulische Bildung oder Bildungserziehung, wie man es auch nennen mag.“ (ZGI: 10) An diesem Zitat lässt sich insbesondere der Zusammenhang zwischen der elterlichen Bildung und den Diskriminierungserfahrungen herstellen. Die beschriebene strukturelle Diskriminierung im Herkunftsland wurde als ein Einflussfaktor dafür genannt, dass die eigenen Eltern keine Bildungserfahrung machen konnten und aufgrund ihrer mangelnden Sozialisation im Bildungssystem dann auch keine Möglichkeit hatten, eigene Erfahrungen weiterzugeben.

Eine weitere befragte Person stellt den direkten Zusammenhang auf, warum der eigenen Mutter die Bildungskarriere verwehrt wurde. „Bei meiner Mutter war das so, dass meiner Mutter selbst eine schulische Karriere verwehrt wurde. Mein Großvater wurde von den Nazis aus der Schule genommen und direkt praktisch ins Lager gesteckt, so in der Art, ne? Und meine Mutter durfte dann natürlich die Schule nicht besuchen nach dem Krieg, weil mein Großvater Angst hatte, dass sich sowas wiederholt wie damals im Dritten Reich. Dann hat er die Kinder erst mal nicht auf die Schule geschickt.“ (ZGI: 11) Dieses Beispiel skizziert explizit den Zusammenhang der Verfolgung der Minderheit im Dritten Reich und zeigt auf, inwiefern diese Verfolgung in der Vergangenheit die Bildungssituation der Zielgruppe bis heute prägt und welche Auswirkungen noch heute mit der Verfolgung verbunden sind. Wie bereits dargestellt, lässt sich auch hier ein Bezug zur Weitergabe von Traumata herstellen. Es zeigt sich das sehr stark ausgeprägte mangelnde Vertrauen des Großvaters in Institutionen. Dieser Aspekt wurde bereits im Zusammenhang mit der Inanspruchnahme universeller Bildungsangebote thematisiert (vgl. Kaminer-Zamberk 2013, S. 77), da insbesondere dieses Misstrauen dazu führen kann, dass die universellen Angebote aufgrund der damit verbundenen Ängste nicht in Anspruch genommen werden.

Noch expliziter wird der Zusammenhang in den weiteren Ausführungen der befragten Person. „Sie konnte mir dann zwar schulisch nicht viel helfen, weil ihr eben dieser Hintergrund gefehlt hat, aber eben sie wollte mich so gut fördern, wie es geht. (...) Andere Eltern hatten vielleicht den Ansporn dann nicht, weil die Angst, die durch die Großelterngeneration vererbt wurde, durch den Krieg, durch das Lager, einfach nicht wahrgenommen haben. Und einfach über die Generation weitergetragen worden ist. Das spürt man heute noch teilweise.“ (ZGI: 11) Neben den Schulversäumnissen der elterlichen Generation durch die Verfolgung im Dritten Reich lässt sich auch Unkenntnis über das deutsche Bildungssystem als Herausforderung extrahieren. Der Einfluss der Eltern auf die eigene Bildungsteilhabe der Kinder wird durch die befragten Personen ebenfalls hervorgehoben. „(...) es gibt Roma-Kinder, deren Eltern darauf Wert legen, dass sie zur Schule gehen. Dass sie eine gute Bildung genießen und damit sie es halt gut im Leben später haben, das war halt bei mir glücklicherweise der Fall. Meine Eltern haben uns, meinen Bruder und mich, immer gefördert. Gut in der Schule zu sein, was aus unserem Leben zu machen, es besser zu haben als sie.“ (ZGI: 13) Diese Aussage unterstreicht noch einmal die Bedeutung der Unterstützung durch das Elternhaus und den Effekt der elterlichen Unterstützung auf die Bildungsteilhabe. Es lassen sich jedoch auch Gegenbeispiele aufzeigen, die darstellen, dass die Eltern in keiner Weise an der Bildungsbiografie ihres Kindes interessiert waren. „Ich glaube einfach, dass mir die Unterstützung meiner Familie gefehlt hat. Was ich in dem Moment sehr wahrscheinlich, ich habe das sehr gebraucht und deshalb auch mein Fokus aus den Augen verloren.“ (ZGI: 15)

7.1.2. Die Lebenswelten der Angehörigen der Minderheit

Hinsichtlich der Sprache wird ersichtlich, dass die meisten befragten Personen, die sich in den Interviews zu ihrer gesprochenen Sprache äußern, Romanes sprechen. Neben Romanes sprechen sie jedoch auch oftmals die Sprache des Herkunftslandes, z.B. also serbisch oder italienisch. Auch wird im Kontext der Sprache auf die Unterscheidung des Dialektes der Sinti und der Roma eingegangen, da auch einige der befragten Sinti angaben, dass sie zu Hause ihren eigenen Dialekt sprechen. „Hat sich anders entwickelt, also die einzigen Wörter sind, man kann sich verständigen. Es gibt schon Wörter, die ganz anders sind, weil Sinti leben hier seit 600 Jahren. Da haben sie natürlich auch aus dem Deutschen viele Wörter übernommen. Wie wir da aus den Balten oder aus dem Serbischen oder der jugoslawischen Sprache.“ (ZGI: 2) Dabei wird noch einmal explizit die Heterogenität der Zielgruppe hervorgehoben, die sich auch in den zahlreichen Dialekten und der Sprachvielfalt der Zielgruppe ausdrückt. Gleichzeitig geht aus

den Interviews auch die besondere Kompetenz der Mehrsprachigkeit hervor, da viele der Befragten neben Deutsch auch Romanes und eine weitere Herkunftssprache sprechen, die, fern von der Defizitorientierung, ressourcenorientiert eingesetzt werden kann.

In der Analyse kristallisiert sich neben der prekären Bildungssituation auch der Aufenthaltsstatus als Problematik heraus. Die befragten Personen machten Aussagen darüber, wie der Aufenthaltsstatus auch andere elementare Lebensbereiche tangierte. Insbesondere ein unsicherer Aufenthaltsstatus beeinflusst die Bildungsintegration, wie die Interviews sehr explizit zeigen. „Und ohne Grund wurden wir dann mal abgeschoben nach Serbien. Und da war ich dann auch nochmal, also ich bin ja auch normal zur Schule gegangen. Ja, seit ich dann in Serbien war, da konnte ich nicht irgendwie zur Schule gehen, weil ich überhaupt nicht die Sprache konnte, die serbische Sprache.“ (ZGI: 12) In diesem Fall reichten die Sprachkenntnisse des Herkunftslandes nicht mehr aus, die Familie hat sich bereits integriert, wurde abgeschoben und durch das Nicht-Besuchen der Schule im Herkunftsland erlitt die Bildungsbiografie einen Bruch, der das Leben der befragten Person bis heute beeinflusst. Eine weitere befragte Person berichtete von dem Einfluss ihrer Duldung auf die eigene Bildungsbiografie. „Die haben gesagt, ja geh zur Schule, aber die hatten keine Ahnung was Sonder-, Hauptschule, Gymnasium oder sonst irgendwas ist, sondern die haben sich einfach nur darauf beruht, weil sie auch wussten, dass sie dadurch einfach auch eine längere Duldung bekommen vom Staat Bayern, wenn das Kind in die Schule geht.“ (ZGI: 10) Daraus geht das Unwissen der Eltern hervor, dass diese über das Schulsystem keineswegs informiert waren und der einzige Anreiz, das Kind in die Schule zu entsenden, in der Verlängerung der Duldung bestand. Neben den Angehörigen der Minderheit mit unsicherem Aufenthaltsstatus hatten zahlreiche Befragte jedoch auch einen sicheren Aufenthaltsstatus, da sie aus anderen EU-Ländern kamen. „Dann haben sie einen Aufenthaltsstatus, müssen nicht um den Aufenthaltsstatus bangen, wie die anderen. Müssen nur Job und Wohnung finden.“ (ZGI: 5) Das Finden eines Jobs und einer Wohnung kristallisiert sich in den Interviews jedoch auch als Herausforderung heraus und ist nicht unproblematisch. Diese Problematik kann dann insbesondere in Armut münden, was eine große Problematik darstellt, aus der schwierige Wohnverhältnisse hervorgehen. Dies führt dann oftmals zu einem schwer überwindbaren Kreislauf. „Es ist so diese Armut von Roma, das spielt eine große Rolle.“ (ZGI: 14) Eine befragte Person ergänzt die schwierige und oftmals auch beengte Situation der Menschen „ (...) Ja, oder es gibt Leute zum Beispiel, die keine Wohnung haben. Vielleicht helfe ich und dann komme ich, ja? Und dann sind so Familien oder Wohnungen, wo zwei Familien wohnen oder drei, ja?“ (ZGI: 14) Diese Aussage zeigt auch noch einmal die starke Solidarität innerhalb der Community, dass engagierte Mitglieder der Community

anderen Mitgliedern helfen, die sich in schwierigen Situationen befinden. In diesem Kontext lassen sich die sozialen Kontakte innerhalb der Community analysieren, die ein sehr elementarer Bestandteil sind. Die Analyseergebnisse zeigen auf, dass die befragten Personen in den meisten Fällen mehrfachintegriert sind und ein multikulturelles Umfeld haben, enge Kontakte zur eigenen Community spielen dennoch vielfach eine entscheidende Rolle. „Es ist so, dass viele Roma oftmals untereinander bleiben. Halt nur dann Roma-Freunde haben oder mit ihren Cousins und Cousinen unterwegs sind, die dann halt natürlich auch Roma sind. Und das ist bei mir halt nicht so der Fall. Und, wie gesagt, ich habe halt einen Freundeskreis, der ist sehr multikulturell, alle Nationen sind dabei.“ (ZGI: 13) Aus diesem Zitat geht die enge Verbundenheit zur Community hervor, dass viele Sinti und Roma oftmals in der Community verkehren, gleichzeitig aber auch zahlreiche Befragte einen multikulturellen Umgang pflegen und demnach auch Freunde haben, die keine Angehörigen der Minderheit sind. Die Analyse der Interviews zeigt enge familiäre Strukturen. Insbesondere die befragten Jugendlichen geben an, dass sie mit ihren Cousins und Cousins Zeit verbringen, da viele von Ihnen die gleiche Schule besuchen und sie sich innerhalb der Institution Schule in erster Linie ihnen zuwenden. Eine weitere befragte Person gibt Rassismus und strukturelle Diskriminierung als Ursache für einen engeren Kontakt zur eigenen Community an. „Natürlich. Natürlich fühlt man sich stärker. Weil in Serbien habe ich mich wie ein Alien gefühlt, weil ich hatte so zwei serbische Freunde, aber die waren für mich einfach zu rassistisch. Ich habe selbst den Kontakt mit denen abgebrochen, (...)“ (ZGI: 12) Insbesondere das Stärke-Gefühl sowie der Zusammenhalt in der Community werden an diesem Beispiel sichtbar. Die befragte Person fühlt sich ausgegrenzt und charakterisiert die damaligen Freunde außerhalb der Community als rassistisch, was zu einem Kontaktabbruch führte. Die Konsequenz bestand darin, vermehrt Kontakte innerhalb der eigenen Community zu suchen. Grundsätzlich zeigen die Interviews jedoch bei den Befragten, dass viele von ihnen durchaus Kontakte in die Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft zugleich pflegen. Hinsichtlich der Sozialintegration lässt sich bei den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern sehr stark die Mehrfachintegration als Charakteristikum identifizieren. An einigen Stellen der Interviews wird explizit auf die Integration in beide Gesellschaften hingewiesen. „Also ich finde, ich habe mich gut integriert in die deutsche Gesellschaft. Ich spreche die Sprache perfekt, würde ich sagen. Das ist meine Muttersprache, das ist die Sprache, in der ich denke. Ich habe die deutschen Werte auch übernommen und fühle mich hier heimisch. Ganz klar ist Deutschland mein Zuhause, meine Heimat. Nichtsdestotrotz hat man natürlich auch von den Eltern und Großeltern die Kultur auch mitbekommen, also unsere Roma-Kultur, ganz klar.“ (ZGI: 13)

Neben der Mehrfachintegration, die quantitativ in den geführten Interviews am häufigsten zu identifizieren war, spielt aber auch die Dimension der Marginalisierung und Segmentation eine Rolle. In den Interviews wurde zwar darauf Wert gelegt, dass ein breites Spektrum an unterschiedlichen Angehörigen der Zielgruppe abgebildet werden kann. Dennoch ist anzumerken, dass diese Einschätzung je nach Teilnehmenden variieren kann. „Also die Erfahrung, ich sag mal so, man sieht an den Leuten, dass dieses Volk nicht irgendwo richtig willkommen ist. Also es ist so, dass die immer für sich gelebt haben, unter sich (...).“ (ZGI: 14) Dieses Zitat zeigt, dass die soziale Integration von Angehörigen der Minderheit lediglich segmentiert im gesellschaftlichen Kontext der ethnischen Gemeinde passiert und sie in der Mehrheitsgesellschaft des Aufnahme- und Herkunftslandes oftmals eine marginalisierte Gruppe darstellen, die nirgends richtig willkommen ist. An dieser Stelle verlaufen die Grenzen zwischen Segmentation und Marginalisierung fließend. Einige der Befragten haben gute Kontakte zur ethnischen Minderheit im Aufnahmeland, sodass eher von Segmentation die Rede ist, anderen Befragten fehlt jedoch jede Anbindung an Strukturen innerhalb und außerhalb der Minderheit, sodass sie vollständig marginalisiert leben.

7.1.3. Identität

In den Zielgruppeninterviews spielt der Aspekt der Identität insbesondere hinsichtlich ihrer Bildungssituation eine wesentliche Rolle. Ein großer Teil der befragten Angehörigen der Zielgruppe gibt an, dass sie ihre Identität offen ausleben und zu ihrer ethnischen Zugehörigkeit stehen. „Nee, also ich habe das eigentlich, ich habe es eigentlich von selbst immer wenn die mich gefragt haben, habe ich das gesagt, habe ich gesagt ich bin Sinto. Aber die haben das Wort meistens nie verstanden.“ (ZGI: 7) Gleichzeitig zeigt das Zitat auch das Unwissen, welches noch immer in der Gesellschaft zirkuliert und bekräftigt die Annahme, dass das gesellschaftliche Wissen über die Zielgruppe wenig umfangreich ist. Weiterhin geht aus den Interviews teilweise hervor, welchen identitätsstiftenden Wert das Bekennen zur ethnischen Minderheit für einige Befragten hat. „(...) Dass ich weiß, wer ich bin. Dass ich meine Identität, also meine Zugehörigkeit, meine Ethnie.“ (ZGI: 10)

Weiterhin gehen aus den Interviews folgende weitere Aspekte hervor. Zum einen bezeichnen sich eine Vielzahl der Befragten als Sinti oder Roma und verwenden diesen Begriff in den Interviews als Selbstbezeichnung. Lediglich eine einzelne befragte Person verwendet das Wort „Zigeuner“ (ZGI: 15). Die gleiche befragte Person reflektiert auch in einer Meta-Ebene über den Effekt, wie man von der Mehrheitsgesellschaft angesehen wird, wenn man sich zur

Community bekennt. „Vor allem jetzt als Erwachsene, ich glaube man wird einfach anders angesehen, weil man ein Roma ist, als aus einer anderen Herkunft sage ich mal so.“ (ZGI: 15) Dies wird insbesondere mit gesellschaftlichen Zuschreibungen begründet, dass die Mehrheitsgesellschaft aus Sicht der befragten Person mit Sinti oder Roma konkrete Bilder wie Wanderungen und Unordnung verbinden. Diese Einschätzung teilen auch zahlreiche weitere Befragte, die angeben, dass sie sich entweder in ihrer Vergangenheit nicht zur Minderheit bekannt haben oder dies noch heute in bestimmten Situationen nicht tun. Das Verleugnen der eigenen Identität nimmt daher in den Zielgruppeninterviews eine wesentliche Rolle ein. „Das fing dann erst im Gymnasium an, weil meine Mutter damals gesagt hat, sag nicht, dass du ein Sinto bist. Und ich falle nicht so auf, weil ich nicht so dunkel bin. Dann hat sie immer gesagt, ich soll es vor Leuten einfach verschweigen. Das habe ich dann auf Rat meiner Mutter gemacht bis zur siebten oder achten Klasse.“ (ZGI: 11) Aus diesem Interviewausschnitt geht insbesondere hervor, dass die Eltern oftmals die treibenden Kräfte waren, die ihre Kinder aufgrund ihrer eigenen Erfahrung schützen wollten und ihnen daher dazu geraten haben, ihre Identität zu verleugnen und sich nicht zur Minderheit bekennen sollen. Sabine Bode beschreibt in diesem Kontext, dass die Folgeerscheinungen der NS-Zeit sich weniger in einer Einschränkung der Lebensbewältigung sowie einer Labilität zeigen, sondern vielmehr durch ein fragiles Identitätsgefühl seitens der Betroffenen (vgl. Bode 2019a, S. 27). Diesbezüglich ist abzuleiten, dass die verfolgten Gruppen von diesem Phänomen noch stärker betroffenen sein müssten. Die Aussagen der Angehörigen der Zielgruppe bekräftigen dies. Teilweise wird auch ersichtlich, dass der Umgang mit der Thematik innerhalb der Familien unterschiedlich ist. „Meine Mutter hatte immer Schwierigkeiten damit, mit dem offenen Bekenntnis, weil sie immer die Befürchtungen hatte, wenn das jemand bei der Arbeit erfährt, dass wir Sintis [sic!] sind, dass sie Probleme bei der Arbeit bekommt. Meine Schwester, die verleugnet sich bis heute. Sie sagt nicht was sie ist. Aber eben ich persönlich habe gerade dann später nie einen Hehl daraus gemacht.“ (ZGI: 11) Es wird in den Interviews zudem der starke Zusammenhang zwischen Diskriminierung sowie gesellschaftlichen Zuschreibungen und dem Bekenntnis zur Zielgruppe deutlich, da die Diskriminierung der elementare Grund für das Verleugnen der eigenen Identität darstellt. „(...) in der der Tat ist es halt so, dass viele verbergen, was sie sind oder halt nicht sagen, dass sie Roma sind oder Sinti sind. Weil sie halt befürchten, diskriminiert zu werden oder halt in der Schule, auf dem Arbeitsplatz negative Vorurteile zu bekommen. Bei mir war das so, dass damals auch meine Großeltern häufig gesagt haben: Ja, sag nicht, dass du Rom bist, sonst – keine Ahnung – wirst du gehänselt oder diskriminiert oder sowas, hast es schwerer im Leben.“ (ZGI: 13) Auch an diesem Beispiel zeigt sich das

generationenübergreifende Misstrauen gegenüber der Mehrheitsgesellschaft, was oftmals bereits bei den Großeltern ansetzt und sich dann über die Eltern durch die Lebensbiografie der Befragten zieht. In diesem Kontext ist nochmals explizit auf die bereits beschriebene Weitergabe von Traumata hinzuweisen, die sich hier besonders bei der verfolgten Minderheit widerspiegelt. Aus den Interviews geht zudem hervor, dass nahezu ausnahmslos alle befragten Angehörigen der Minderheit berichten, auch die, die sich inzwischen zur Minderheit bekennen, dass sie in der Vergangenheit vor einem „Outing“ gewarnt wurden, oder sogar von Familienmitgliedern berichten, die bis heute die Entscheidung für sich getroffen haben, ihre Zugehörigkeit zu verleugnen. Insbesondere das Wort „Warnung“, welches verwendet wird, signalisiert die Angst der Zielgruppe vor möglichen Konsequenzen und beschreibt die tief verwurzelten Ängste.

7.1.4. Diskriminierungserfahrungen

Im Hinblick auf die Diskriminierungserfahrungen und auf die Zielgruppe wirkende Diskriminierungsmechanismen lassen sich aus den Interviews zahlreiche Erkenntnisse ableiten. Die meisten Befragten berichteten, dass sie Diskriminierungserfahrungen gemacht haben. Einige wenige geben an, dass sie bzw. zumindest ihre Kinder bislang noch keine Diskriminierung erfahren haben und sich akzeptiert fühlen. Dabei zeigt sich jedoch, dass Diskriminierungserfahrungen den Alltag der meisten Befragten prägen und es wird auch deutlich, inwiefern Diskriminierung die Bildungsteilhabe und die Bildungschancen tangieren. „Meine Eltern haben keinen Bildungsweg absolviert, weil sie einfach nicht in der Schule gewesen sind. Diskriminiert worden sind und in Serbien auch vom Bildungssystem und deshalb nie irgendeine Schule gesehen haben. Deshalb hatten sie überhaupt gar kein, ja die hatten überhaupt gar kein Gefühl für, ja schulische Bildung oder Bildungserziehung, wie man es auch nennen mag.“ (ZGI: 10) Es wird demnach sichtbar, dass die Eltern bereits Segregation und Diskriminierung erlebt und daher keine Schule besucht haben. Dies hat sich dann auf die befragte Person insofern ausgewirkt, dass die Eltern nicht unterstützen konnten und die angesprochene Bildungserziehung daher nicht ausgeübt werden konnte. Auch wird in den Interviews die unterschiedliche Qualität von Diskriminierung im In- und Ausland sichtbar, oftmals vergleichen die befragten Personen ihre Situation in Deutschland mit der ihrer Herkunftsländer. Nahezu alle Befragten geben dabei an, dass sie die Diskriminierung in Deutschland deutlich geringer als in ihren Herkunftsländern einschätzen und sie sich in Deutschland besser aufgenommen fühlen. „Also die sagten, in Deutschland mit

Diskriminierung ist nicht so, ich glaube in Rumänien war das ein bisschen schlimmer.“ (ZGI: 14) Dies zeigt auch noch einmal die Problematik auf, dass die Menschen in vielen Fällen bereits mit schlechten Erfahrungen, insbesondere mit Misstrauen gegenüber Institutionen, nach Deutschland kommen und es eine besondere Herausforderung darstellt, erst einmal das Vertrauen aufzubauen, um die Zielgruppe bedarfsorientiert und unterstützend anzubinden.

Die Diskriminierung zeigt sich auch hinsichtlich der Selbst- und Fremdbezeichnung der Zielgruppe. Während die Selbstbezeichnung der Zielgruppe, wie bereits beschrieben, bis auf eine Ausnahme, hauptsächlich „Sinti und Roma“ ist, zeigt sich hinsichtlich der Fremdbezeichnung, dass die Mehrheitsgesellschaft aus Sicht der Zielgruppe oftmals das Wort „Zigeuner“ verwendet. „Und halt dieser Sinti-Begriff und Rom, das wurde halt mit der Zeit irgendwie entwickelt halt (...) Weil die sagen ja zum Beispiel, wenn einer sagt Sinti, habe ich auch viel von meinen Freunden erlebt, sagen die, ja du deutscher Zigeuner und so, ne?“ (ZGI: 8)

8) Gleichzeitig lassen sich zahlreiche gesellschaftliche Zuschreibungen identifizieren. Entscheidend ist dabei, dass nahezu alle Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft, die die Zielgruppe beschreiben, da sie mit diesen bereits konfrontiert wurden, negativ konnotiert sind.

„Manchmal waren so ein paar Vorfälle in der Schule, wo die gesagt haben, ja die Zigeuner, die klauen oder haben mich gefragt, ob meine Eltern irgendwie Kinder verkaufen oder irgendwie so, wie sagt man denn?“ (ZGI: 7) Auch zeigt sich, dass insbesondere Diebstahl eine stark verankerte gesellschaftliche strukturelle Zuschreibung ist, mit der die Befragten sehr häufig konfrontiert werden.

Das Bild des fahrenden Volkes, welches im Wohnwagen lebt, kristallisiert sich in den Interviews als noch immer bestehende Zuschreibung heraus. „Ja, es kam halt von Schülern halt so: Lebst du in einem Wohnwagen? Und klaust du auch irgendwas?“ (ZGI: 12)

Durch die Erläuterungen der Befragten wird auch explizit deutlich, wie direkt und distanzlos die Zielgruppe mit solchen Zuschreibungen konfrontiert wird, da sie beschreiben, direkt gefragt zu werden, ob sie klauen. Neben dem Diebstahl als quantitativ am häufigsten genannte Zuschreibung zeigt sich, dass auch das Aussehen eine Rolle spielt und mit der Zielgruppe ein bestimmtes Erscheinungsbild verbunden wird. „Und da kamen halt auch so Sprüche: Ja, du siehst doch gar nicht so aus wie ein Rom, (...), du hast doch keine goldenen Ketten an und irgendwie sowas, du hast keine Gucci-Schuhe an.“ (ZGI: 13) Diese Ausführungen stellen deutlich die Vorstellung, die die Mehrheitsgesellschaft aus der Perspektive der befragten Minderheit auf diese hat, dar. Von der Zielgruppe moniert wird zum Teil auch die Rolle der Medien, die aus Sicht einiger Befragten die Vorurteile und Zuschreibungen durch die gezielte Berichterstattung bedienen und verstärken. „Auch hier halt, ne? Das finde ich, eigentlich muss sich irgendwann mal ändern, diese Klischees. Dass das auch nicht mehr so in den Medien

gepusht wird, ne?“ (ZGI: 8) Neben den meist negativen Zuschreibungen, wird im Kontext der Diskriminierung erneut auf die Unwissenheit der Mehrheitsgesellschaft eingegangen, dass diese aus Sicht der Minderheit viel zu wenig über diese wissen. Dies führt dazu, dass sich Zuschreibungen weiter ausbreiten und bestehen bleiben. „Und ich finde, dass die Gesellschaft sich Mühe geben soll und sich ein anderes Bild mal von Sinti und Roma machen soll, weil die meisten denken, es sind einfach nur Roma. Aber die wissen nicht mal, dass es zum Beispiel zehn oder 17 Gruppen unter den Roma gibt (...) Dass zum Beispiel jede Gruppe auch eine andere Position behält oder einen anderen Dialekt spricht.“ (ZGI: 12) Dieses Zitat verstärkt auf der einen Seite die Heterogenität der Zielgruppe nochmals und legt auf der anderen Seite auch offen, dass einige Angehörige der Minderheit auch explizit auf die Abgrenzung zu anderen Gruppen verweisen.

Bei Betrachtung des Diskriminierungsthemas in den Interviews wird ersichtlich, dass viele Bezüge zur historischen Prägung der Minderheit hergestellt wurden. Dabei stellt sich heraus, dass die Verfolgung im Nationalsozialismus, die damit verbundene Unterdrückung und Auslöschung der Minderheit generationenübergreifend überliefert wurden. Die Befragten berichten, dass sie das Thema nachhaltig geprägt und auf dem weiteren Lebensweg begleitet hat, was die wissenschaftlichen Befunde hinsichtlich der transgenerationalen Weitergabe von Kriegstraumata bestätigt. „Und hat mich von klein auf schon politisch geprägt. Also seine Erfahrungen, mir berichtet, von dem KZ, von der Familie, die ermordet worden ist, und die ganzen Geschichten aus dem Dritten Reich halt eben. Und auch Diskriminierungen, die man hinterher erfahren hat als Angehöriger der Minderheit.“ (ZGI: 11) Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch in den Interviews, dass die Befragten nicht lediglich durch die Überlieferung ihrer Vorfahren mit dem Thema Gewalt in Berührung kamen, sondern diese zum Teil auch selbst erfahren haben.

„Beleidigungen waren das kleinste. Wenn man von Gewalt redet, dann kann ich behaupten, dass ich kein schönes Leben hatte in der Schule zum Teil. Es gab eine Situation, wo mich Schüler in die Ecke gedrängt haben, mich zusammengeschlagen haben und mir Zigaretten auf dem Handrücken ausgedrückt haben (...).“ (ZGI: 10) Diese Aussage der befragten Person von ihren Erlebnissen der Schulzeit in Deutschland gibt besondere Einblicke in die große psychische Belastung, auch wenn die Erzählungen schon einige Jahre in der Vergangenheit zurückliegen. Die befragte Person gibt selbst an, kein schönes Leben in der Schule gehabt zu haben. Weiter wird bekräftigt, dass die Ursache für diese Taten in der Roma-Zugehörigkeit lag. „Nein, das war schlimm. Und bezogen darauf, dass ich halt eben Roma bin und das war nicht einfach.“ (ZGI: 10) Auch berichten andere Befragte davon, dass sie Gewalt zwar selbst nie

direkt erfahren haben, jedoch Gewaltandrohungen gegen sie ausgesprochen wurden. „Das eine Mal war ganz extrem, der hat gesagt, er würde dann Auschwitz wiederaufbauen und mich darin vergasen und verbrennen.“ (ZGI: 11) Diese Aussagen zeigen explizit den noch heute gesellschaftlich zirkulierenden Antiziganismus. Ein weiterer Aspekt, der sich aus der Auswertung der Interviews herauskristallisiert, ist zudem der Umgang mit Diskriminierungserfahrungen und Zuschreibungen durch die Mehrheitsgesellschaft. Dabei lassen sich drei Gruppen voneinander differenzieren. Eine Gruppe der Befragten möchte sich in den Interviews nicht dezidiert zu Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen äußern. Am Verhalten der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wird die besondere Sensibilität der Thematik direkt ersichtlich. Weitere Befragte geben an, dass sie aufgrund ihrer sehr starken Persönlichkeit über diesen Erfahrungen stehen und mittlerweile damit umgehen können. Dies zeigt jedoch, dass eine besondere Stärke notwendig ist, die nicht jeder Mensch aufbringen kann. Besonders gestaltet sich der Umgang mit der Thematik der befragten Jugendlichen. Diese geben an, dass sie teilweise auch von Freunden in der Schule als „Zigeuner“ betitelt werden. Viele der insbesondere jüngeren Interviewpartnerinnen und Interviewpartner reagieren auf dezidierte Nachfragen mit der Rechtfertigung, dass es sich dabei nur um Spaß handelt und nicht „ernst gemeint sei.“ (ZGI: 4) Dabei lassen sich keine objektivierbaren Aussagen treffen, jedoch liegt die Vermutung nahe, dass dies eine Schutzbehauptung darstellt, um einen Weg zu finden, mit den Zuschreibungen und Diskriminierungen umgehen zu können.

Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage, die sich mit den auf die Zielgruppe wirkenden Diskriminierungsmechanismen auseinandersetzt, können in der Analyse zahlreiche Diskriminierungsmechanismen identifiziert werden, die sich zum Teil bereits in den (negativen) Zuschreibungen durch die Mehrheitsgesellschaft wiederfinden. Dabei nehmen insbesondere die strukturellen Diskriminierungsmechanismen in den Interviews eine prominente Rolle ein und sind quantitativ sehr stark vertreten. „Leute, die es nicht gewusst haben, haben da öfter mal zugetreten, indem sie antiziganistische Sprüche losgelassen haben und dann habe ich aber gleich eingegriffen und gesagt, dass es so nicht funktioniert, dass ich auch zu der Minderheit gehöre und dann haben die ganz überrascht geschaut und gesagt, haben wir gar nicht gewusst, dass du auch dazu gehörst. Und du bist ja gar nicht so wie die anderen.“ (ZGI: 11) Insbesondere der letzte Teil des Zitats zeigt die Erwartungshaltungen gegenüber der Minderheit, dass man gewisse Verhaltensmuster erwartet und sobald diesen nicht entsprochen wird, kein Zusammenhang hergestellt wird und die befragte Person daher dann auch nicht mit der Zielgruppe in Verbindung gebracht wird. Auch wird von struktureller Diskriminierung in Form von Mobbing am Arbeitsplatz berichtet. „Ja, also ein Kollege hat damals erzählt, (...) war

dort dann halt Vorarbeiter quasi von den anderen Angestellten und als dann klar wurde irgendwann, dass er Rom ist, wurde er halt von den anderen Mitarbeitern nicht mehr, oder weniger, respektiert. Wurde dann halt auch irgendwie ein bisschen gehänselt und beleidigt, und dass wurde dann halt auch so schlimm, dass er den Job nicht mehr weitermachen wollte und konnte und dann halt einfach gekündigt hat.“ (ZGI: 13) Dieses Zitat bezieht sich auf den Arbeitsplatz, lässt sich jedoch auch auf die zweite Forschungsfrage, welchen Einfluss Diskriminierungsmechanismen auf die Bildungschancen haben, beziehen. In diesem beschriebenen Fall kündigte ein Mitarbeiter aufgrund von Diskriminierung wegen seiner Herkunft seine Anstellung. Demzufolge hat das Mobbing seinen beruflichen Alltag sehr stark beeinflusst und belastet, so dass es in Kauf genommen wurde, deswegen den Job aufzugeben. Ähnliche Verhaltensmuster könnten sich u.a. auf die Schule, das Berufskolleg sowie Weiterbildungseinrichtungen beziehen. Auch beschreiben die befragten Personen, dass sie sich im schulischen Kontext auch oft anders behandelt gefühlt haben, was ebenfalls einen Einfluss auf die Bildungsteilhabe haben kann, da dies die eigene Motivation am Lernen senken kann. „Und ganz ehrlich, da hat man doch öfter gesehen, dass wir halt anders behandelt worden sind als die anderen auch.“ (ZGI: 8) Entscheidend ist, warum diese genannten Aspekte den strukturellen Diskriminierungsmechanismen zugeordnet werden können, dass die gesellschaftlichen Zuschreibungen sowie die Abwertung bestimmter Gruppen, darunter u.a. Sinti und Roma, als salonfähig beschrieben wird. Dies zeigt sich aus Sicht der Befragten u.a. auch darin, dass „Zigeuner“ als Wort im alltäglichen Sprachgebrauch, z.B. bei der Zigeunersoße, noch Verwendung findet. Darüber hinaus wird in den Interviews das Phänomen ersichtlich, dass die Gegebenheiten zum Teil hingenommen werden und die Betroffenen resigniert haben. „Also da war, ich denke manchmal, das ist ganz normal. Also ich bin ein Ausländer und ich komme hierher und die hat recht. So ein bisschen sagen nein, du darfst das machen und so schimpfen (...).“ (ZGI: 6) Dies zeigt auf, dass Betroffene die Diskriminierung zum Teil als normal einstufen und ihre Situation so angenommen haben. Der Aspekt, dass die Diskriminierung als normal bewertet wird, zeigt erneut auf, wie tief die Strukturen teilweise gesellschaftlich verankert sind.

Die Befragten berichten zudem von struktureller Diskriminierung, die in Institutionen durch dort arbeitende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wirksam wird. Diese strukturelle Diskriminierung zeichnet sich insbesondere durch wenig respektvollen Umgangston und herablassendes Verhalten gegenüber der Zielgruppe ab. „Ich kann mich einmal erinnern, ich hatte mit einer Dame, die uns hier in Köln betreut hatte, da war ich 18 und schon ziemlich weit in meiner Rhetorik und die meinte dann irgendwann mal zu meiner Mutter ja, warum steht denn

ihre Mutter hier immer an und bettelt an quasi.“ (ZGI: 10) Deutlich wird durch die Interviews auch die besondere strukturelle Diskriminierung, mit der insbesondere die Angehörigen der Minderheit konfrontiert sind. Aus Sicht der Minderheit wird teilweise dargestellt, dass sie sich einer besonders schwierigen Situation ausgesetzt sehen, da sie sogar von anderen benachteiligten Gruppen keinen Schutz erfahren und somit eine besonders geschwächte gesellschaftliche Stellung innehaben. „Und das sehe ich halt auch öfters am Schulhof, damals und halt heutzutage auch. Wenn wir mit unseren Mentis [Mentoren, Anm. d. V.] gearbeitet haben, dass es selbst Diskriminierung von anderen Migranten gibt.“ (ZGI: 13) Dies zeigt insbesondere den deutlichen Unterstützungsbedarf der Zielgruppe.

Weiterhin lassen sich auch zahlreiche individuelle Diskriminierungsmechanismen identifizieren. Diese Mechanismen wirken in sehr unterschiedlichen Facetten. Insbesondere wirken sie sich in direkten Beleidigungen gegen die Befragten aus, die im direkten Gespräch als „Zigeuner“ tituiert und verbal angegriffen werden. Es zeigt sich, dass die direkten Diskriminierungsmechanismen verstärkt im schulischen Kontext zirkulieren. „Klar, wäre das schon in der Fünften oder Sechsten, da hätte man sich auch mal anhören müssen: Äh, Roma. Die klaut, (...).“ (ZGI: 15) An dieser Stelle ist ein Bezug zu der zweiten Forschungsfrage herzustellen, die nach den Auswirkungen der Diskriminierung auf die Bildungschancen der Zielgruppe fragt. Zu berücksichtigen ist, dass Schule als Institution ein Raum ist, in dem Schülerinnen und Schüler den Großteil ihres Alltags verbringen. Dabei ist, wie wissenschaftliche Befunde darlegen, eine positive Lernatmosphäre von großer Bedeutung, um Leistung erbringen und ungestört lernen zu können. Insbesondere die Schulklasse wird als zentraler Bezugsort beschrieben, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen sammeln (vgl. Eder 2018, S. 701).

Atmosphäre hat laut vorliegender Literatur eine Wirkung, indem sie Räumen Emotionalität verleiht. Lernen wird dabei neben Stimmungsräumen zwischen Lehrkräften und Schülern auch durch Unterrichtsmaterialien, interpersonellen Beziehungen sowie Interaktionen geprägt (vgl. Pfrang 2020, S. 175).

Prägen jedoch Angst und Ausgrenzung den schulischen Alltag, ist dieser in hohem Maße gefährdet. Auch kann dies schulabsentes Verhalten begünstigen, so dass Schülerinnen und Schüler die Schule meiden, um den unangenehmen Situationen zu entgehen. Neben den Anfeindungen auf individueller Ebene, die auf Hass und Vorurteile einzelner Personen gegen die befragten Angehörigen der Minderheit zurückzuführen sind, lassen sich auch subjektive Wahrnehmungen im schulischen Kontext identifizieren. „Und ja, da war das halt so und da habe ich ehrlich gemerkt, sodass die mich auch wirklich anders behandeln und auch von den Noten

her. Egal, wie viel Mühe ich mir gegeben habe und so. Das war denen egal. Ich habe immer eine schlechtere Note bekommen als die anderen.“ (ZGI: 8) Diese Wahrnehmungen sind zwar subjektiv und nicht objektivierbar, hinsichtlich des Effekts auf Bildungschancen lässt sich jedoch feststellen, dass allein die Wahrnehmung, dass man schlechter gestellt ist als andere, die Motivation am Lernprozess massiv beeinflussen kann. Treffen die Wahrnehmungen zusätzlich dann auch zu, mindert das die Bildungschancen massiv. An dieser Stelle lässt sich auch an die Erwartungseffekte bei Lehrkräften anschließen, die dazu führen können, dass die Lernleistung durch die Haltung der Lehrkraft beeinflusst werden kann.

Im Kontext der individuellen Diskriminierung ist darüber hinaus auch das beobachtete Verhalten der Lehrkräfte entscheidend. Dabei lassen sich verschiedene Verhaltensmuster extrahieren. Auf der einen Seite wird durch strukturelle Diskriminierung durch die Lehrkräfte selbst berichtet „Und dann haben die Lehrer gesagt, sie kommt schmutzig, die Haare sind nicht gewaschen, haben sie sofort verurteilt, weil die wissen das sie Roma sind, ja? Aha, eine Roma-Mutter kümmert sich nicht um das Kind, ja?“ (ZGI: 6) Diese Form der strukturellen Diskriminierung zeigt sich in den Interviews jedoch nur an einer Stelle. Die meisten Befragten geben an, dass sie von den Lehrkräften nicht die Unterstützung bekommen haben, die sie sich in der akuten Diskriminierungssituation, der sie ausgesetzt waren, gewünscht hätten. Dabei ist besonders fehlende Intervention eine Problematik, die genannt wird. „Manchmal habe ich mich ein bisschen von den Lehrern so alleine gefühlt gelassen, weil die auch manchmal nicht wirklich was unternommen haben dagegen.“ (ZGI: 7) Auch berichten befragte Jugendliche davon, dass sie die Lehrkräfte direkt angesprochen haben, dass sie aufgrund ihrer ethnischen Herkunft beleidigt wurden, sie sich daraufhin jedoch unzureichend unterstützt gefühlt haben, da die Lehrkraft die Situation eher ignoriert hat. „Es ging. Es gab ein paar Vorfälle in der Schule, so wurde ich halt manchmal beleidigt (...) und das hat mir halt irgendwie nicht gepasst und wollte halt mit den Lehren darüber reden, aber die haben auch nur gesagt: da rein, da raus.“ (ZGI: 9) Diese Aussagen öffnen noch einmal den Blick dafür, dass eine Sensibilisierung von Lehrkräften durchaus sinnvoll ist, da die Unterstützung der Lehrkräfte elementar für die Bildungsbiografie der Kinder ist und diese maßgeblich beeinflusst. In einem Interview wird das aktive Einschreiten der Lehrkraft sehr positiv hervorgehoben, was den Stellenwert der Reaktion der Lehrkraft auf Diskriminierung im schulischen Kontext aufzeigt. Insbesondere die Lehrkraft erfüllt die Funktion eines Vorbildes und ist in der Pflicht explizit ein Zeichen gegen Diskriminierung zu setzen. Hier zeigt sich der Effekt auf die Bildungschancen insofern, dass die Lehrkraft die Aufgabe innehat, einen Beitrag zu leisten, um einen diskriminierungsfreien Raum zu schaffen und allen Schülerinnen und Schülern eine positive Lernatmosphäre zu

schaffen. Ist dies nicht gegeben, kann es ebenfalls in abnehmender Partizipation am Unterricht sowie schulabsentem Verhalten münden.

Neben zahlreichen individuellen und strukturellen Diskriminierungsmechanismen können darüber hinaus in den geführten Interviews auch zahlreiche institutionelle Diskriminierungsmechanismen identifiziert werden. Dabei zeigt sich, dass die direkten institutionellen Diskriminierungsmechanismen in der Gegenwart eher nicht mehr präsent sind, jedoch die erfahrenen Diskriminierungen aus der Zeit des Nationalsozialismus bis heute nachwirken. Dies ist mit der bereits genannten historischen Verfolgung der Minderheit in Zusammenhang zu bringen. In den Interviews wird insbesondere benannt, dass zur Zeit des Nationalsozialismus die Großeltern aus der Schule genommen wurden, um sie in das Konzentrationslager zu bringen. „Mein Großvater wurde von den Nazis aus der Schule genommen und direkt praktisch ins Lager gesteckt.“ (ZGI: 11)

Eine sehr prominente Rolle nehmen in den Interviews die indirekten institutionellen Diskriminierungsmechanismen ein. Dazu zählt insbesondere die Überweisung in Förderschulen. Dies wird auch oft damit begründet, dass die Diagnoseverfahren zwar bei allen Kindern gleichermaßen Anwendung finden, aber mangelnde Fähigkeit in der deutschen Sprache dazu führten, dass Kinder der Minderheit besonders häufig in Förderschulen eingeschult werden. „Ich bin mit sieben Jahren eingeschult worden und das direkt in eine Förderschule, das heißt in eine Sonderschule.“ (ZGI: 10) Über die Diagnoseverfahren für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird auch als weiterer Aspekt die Problematik hinsichtlich der Schulformempfehlungen in den Interviews thematisiert. „Aber es gibt immer noch Sinti oder Roma, die trotz guter Bildung eine Empfehlung für die Hauptschule bekommen. Ich finde halt, das Schulsystem müsse da leistungsdirekter werden und die Leute nach der Leistung beurteilen und nicht nach der sozialen oder ethnischen Herkunft.“ (ZGI: 11) Dieser Interviewausschnitt zeigt sehr deutlich, dass die befragte Person die schlechtere Schulformempfehlung auf den ethnischen Hintergrund des Kindes zurückführt. Stellt man an dieser Stelle Bezüge zu den Ausführungen von Hasenjürgen und Supik 2016 her, wird deutlich, dass auch wissenschaftliche Befunde quantitativ darlegen, dass der Anteil bei den nicht-deutschen Kindern, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, im untersuchten Schuljahr 2009/10 deutlich höher war als bei den deutschen Kindern.

Es ist daher davon auszugehen, dass, da in Deutschland niemand aufgrund seiner Herkunft direkt benachteiligt werden darf, andere Begründungen, wie z.B. der sozioökonomische Hintergrund, indirekt als Platzhalter für Ressentiments gegenüber der Minderheit herangezogen werden können. Neben den schlechteren Schulformempfehlungen und der Überweisung in

Förderschulen, legen die Interviews noch einen weiteren indirekten Diskriminierungsmechanismus offen. Dieser besteht in der Tabuisierung der Thematik im Unterricht. „Dass man das nicht immer erklären muss, sondern dass man das auch mal in der Schule vielleicht in den Büchern bearbeitet, ich gehe jetzt schon seit zwölf/dreizehn Jahren in die Schule und wir haben nicht einmal richtig über das Thema gesprochen oder wurden aufgeklärt.“ (ZGI: 7) Dabei wird moniert, dass keinerlei Aufklärung in der Schule stattgefunden hat, was das Unwissen der Menschen über die Zielgruppe weiter festigt. Es fand aus Sicht der befragten Person weder eine Aufklärung über die Zielgruppe im Allgemeinen statt, noch wurde über Antiziganismus, neben dem Antisemitismus, im Nationalsozialismus informiert. Diese Tabuisierung der Thematik tangiert die Zielgruppe zwar nicht direkt, indirekt jedoch schürt das Unwissen mangelnde Empathie und trägt dazu bei, dass negative Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft und somit auch strukturelle Diskriminierung weiterhin einen Raum in der Mitte der Gesellschaft haben.

7.1.5. Unterstützungsinstanzen

Wie gut Diskriminierungs- und Frustrationserfahrungen verarbeitet werden und wie stark die Bildungsmotivation und aktive Bildungsteilnahme ausgeprägt sind, hängt sehr stark mit dem Umfeld und dem familiären Hintergrund in Form von Hemmnis- oder auch Unterstützungsinstanzen zusammen. Aus diesem Grund wurde in den Interviews auch abgefragt, welche Unterstützungsinstanzen positiv zur Bildungsbiografie beigetragen haben. Durch die Auswertung der Interviews wird dabei deutlich, dass lediglich eine befragte Person angab, keinerlei Unterstützung erfahren zu haben. „Ich hatte keine Unterstützung. Ich musste halt für mich selber (...) stehen und kämpfen.“ (ZGI: 9) Diese befragte Person beschreibt aufgrund dieser mangelnden Unterstützung auch eine schwierige Bildungsbiografie mit vielen Hindernissen und Hürden. In den meisten Fällen wurden die Eltern als elementare Unterstützungsinstanz benannt. Neben den Eltern nehmen jedoch auch andere Familienmitglieder, in erster Linie Geschwister, eine wichtige Funktion insbesondere hinsichtlich des Empowerments und Stärkens des Selbstbewusstseins ein. „Ja, also meine Eltern und alles mit meinen Brüdern, wir verstehen uns top halt, ne? Wir sind doch immer für einander da. Mein Bruder hat mir sehr viel geholfen. Auch mein Selbstbewusstsein aufzubauen (...), weil ich habe ihm auch immer meine Probleme erzählt.“ (ZGI: 8) Zudem wurden auch Freunde als unterstützende Faktoren benannt. Dies zeigt sich auch weiterhin in dem engen Netzwerk, welches die Minderheit untereinander hat. Hinsichtlich der Unterstützungsinstanzen darf an

dieser Stelle der Einfluss der Lehrkräfte nicht unerwähnt bleiben, da sie neben der Unterstützung bei Diskriminierung auch einen wichtigen Stellenwert hinsichtlich des stärken- und potenzialorientierten Arbeitens einnehmen. „Ich hatte Gott sei Dank das Glück, dass ich eine super Lehrerin hatte, die das gecheckt hat und mich dann in der siebten Klasse dann quasi rausgeholt hat und mich dann in eine Hauptschule gebracht hat, wo ich dann meinen Hauptschulabschluss gemacht habe mit 1,9, also relativ gut“ (ZGI: 10) Durch dieses Zitat wird deutlich, dass eine Lehrkraft in diesem Fall die Chance ergriffen hat, die befragte Person nicht lediglich zu fördern, sondern auch das Potenzial erkannte und den vorherigen indirekt institutionellen Diskriminierungsmechanismus, dem Überweisen auf die Förderschule, entgegengewirkt hat. Die befragte Person wurde durch das Eingreifen der Lehrkraft an eine Hauptschule verwiesen, an der schließlich ein Abschluss erreicht werden konnte. Das Eingreifen der Lehrkraft wird dabei als besonders einschneidend für die eigene Bildungsbiografie beschrieben, die mittlerweile in einem Studienabschluss mündete. Dies zeigt, dass der Stellenwert der Lehrkraft keinesfalls unterschätzt werden darf.

7.1.6. Bedarfe

Im Hinblick auf die vierte Forschungsfrage, in welchem Bezug die Förderstrategien zu den Lebenswirklichkeiten der Zielgruppe stehen, ist es unbedingt relevant, die Bedarfe der Zielgruppe zu analysieren. Insbesondere bei der Implementierung von Förderstrategien muss eine Zielgruppenorientierung im Fokus stehen, in der die Bedarfe der Zielgruppe Berücksichtigung finden. Andernfalls kommt es zu der Problematik, der viele universelle Strategien, wie z.B. die Kindertagesbetreuung ausgesetzt sind, dass die Zielgruppe die Angebote nicht (ausreichend) annimmt. Die Analyse der Förderstrategien hat dabei bereits gezeigt, dass sie eben nicht universell sind, sondern, unterstützt auch durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die ebenfalls einen Roma-Hintergrund haben, sich sehr spezifisch an der Zielgruppe orientieren.

Bei rückblickender Betrachtung der Lebenssituation der Zielgruppe werden oftmals prekäre Wohn- und Lebensverhältnisse deutlich. Dies ergibt sich vielfach durch die Segregation und Diskriminierung in den Herkunftsländern. Diese Hintergründe führen dazu, dass auch wenn bei einer Vielzahl der Befragten eine Mehrfachintegration zu identifizieren ist, insbesondere diese Zielgruppe stark der eigenen Community zugewandt ist. Dies wird u.a. darin sichtbar, dass Empowerment als Bedarf benannt wird. Grundsätzlich geben die Befragten an, dass sie zu

beiden Kulturen Kontakt pflegen, stellen jedoch stark heraus, dass sie eng in die Community eingebunden sind.

Ein weiterer Bedarf, der genannt wird, ist der Zugang zu Bildung und Kultur. „Das heißt, wir brauchen Zugang zu Bildung, zum Gesundheitssystem, wir brauchen Zugang zur Kultur, zur Politik (...).“ (ZGI: 10) Dies verdeutlicht nochmals die schwierige Situation der Zielgruppe insbesondere auf die genannten Faktoren Gesundheit und Armut. Förderstrategien können dabei jedoch ein Vehikel sein, diesen Faktoren nachhaltig entgegenzuwirken. Insbesondere wird anhand der Zielgruppeninterviews ersichtlich, dass der Eigenantrieb und Wunsch nach Bildung bei einer Vielzahl der Befragten deutlich besteht und nur die richtigen Wege ermittelt werden müssen, die Zielgruppe bedarfsorientiert anzubinden. Dabei wird hervorgehoben, dass es von großer Bedeutung sei, die Eltern dabei zu unterstützen, ihr Kind zu fördern. Viele Eltern kennen das Bildungssystem nicht, insbesondere weil sie selbst nicht an Bildung bzw. Bildungsangeboten partizipiert haben und frühere Generationen auch oftmals nicht die Schule besucht haben. „Es muss auch meiner Meinung nach viel mehr mit den Eltern gesprochen werden, welche Möglichkeiten sie haben, die Kinder zu fördern. Weil vielen ist das gar nicht bewusst so, was für Möglichkeiten es alles gibt. Ich habe auch nur durch den Willen meiner Mutter das so machen können wie ich gewollt habe. Also, wenn meine Mutter nicht hintendran gestanden wäre, glaube ich, wäre ich nicht so erfolgreich gewesen.“ (ZGI: 11) Durch diesen Interviewausschnitt wird verdeutlicht, dass die Eltern nicht nur eine große Unterstützungsfunktion innehaben, sondern diese auch selbst unterstützt werden müssen, damit sie für ihre Kinder gute Bildungsentscheidungen treffen können. In diesem Zusammenhang wird durch die Zielgruppe selbst als Bedarf der Aspekt der Bildungspatenschaften bzw. Bildungsmediation genannt, dass Menschen, die selbst einen Sinti- bzw. Roma-Hintergrund haben, die Minderheit daher als Brücke u.a. zwischen Eltern und Schule besser beraten und durch das Bildungssystem begleiten können. „Und deswegen denke ich halt, dass es sehr sinnvoll wäre, wenn Roma-Mediatoren angeworben werden. Ich glaube, es gibt genug Leute, die das machen könnten, genug Leute, die die Roma-Sprache, Romanes, sprechen könnten und in die Familie gehen könnten und halt auch zwischen der Schule und der Familie, ja, als Mediator fungieren könnten.“ (ZGI: 13)

Bei Betrachtung der spezifischen Förderstrategien zeigt sich, dass ein Kernelement die Elternarbeit darstellt. Auch werden verstärkt gemischte Teams, u.a. mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Roma und Nicht-Roma-Hintergrund zusammengestellt. Die Eltern benötigen oftmals eine direkte Ansprache und Unterstützung, die in universellen Strategien in diesem Umfang, wie auch die Auswertungen der Interviews mit den Lehrkräften zeigte, in vielen Fällen

nicht gegeben ist und wo das Regelsystem an seine Grenzen stößt. Quantitativ am häufigsten wurde der Bedarf der Unterstützung im Alltag genannt. Dabei wird ersichtlich, dass die Zielgruppe oftmals niedragschwellige Unterstützung bei Alltagsproblematiken benötigt, die jedoch sehr zeitintensiv ist und somit in universellen Einrichtungen meist nicht zu leisten ist. „Ja. Ich bin alleinerziehend. (...) Denn ich habe so viel Stress gehabt mit der Schule und ich habe keine Ahnung, wie das läuft, und ich habe nicht bekommen einen Brief oder was.“ (ZGI: 6) Dabei steht das Lesen von Post, die Vermittlung von Jobs und Wohnungen im Fokus. Die Unterstützung bei Terminen und Terminvereinbarungen als Bedarf der Zielgruppe wird im Weiteren ebenfalls genannt. Dies gestaltet sich auch hinsichtlich des Bezugs zur Lebenswirklichkeit der Zielgruppe relevant, denn es kommt vor, dass Kinder die Eltern in Übersetzerfunktion zu u.a. Ämtern und Ärzten begleiten müssen. Diese spezifischen Hilfen werden dann angeboten, sodass die Kinder sich auf die Schule konzentrieren und nicht mehr mit diesen Funktionen betraut werden müssen. „Und wenn ich manchmal Termine brauche und sowas, die kommen mit mir und das ist ganz ganz Hilfe für mich. Und das ist ganz nett.“ (ZGI: 6) Auch wird die Anerkennung der Community und ihrer Geschichte als Bedarf genannt, dass es entscheidend ist, ehrliches Interesse an der Minderheit zu fördern und gleichzeitig auch Geduld mit dieser zu haben. „Ich glaube, das Wichtigste ist einfach Anerkennung.“ (ZGI: 12) Gleichzeitig wird hervorgehoben, dass es entscheidend ist, auch die Geschichte der Minderheit anzuerkennen und die Mehrheitsgesellschaft für diese zu sensibilisieren. „Ja, also es wäre schon schön, wenn man das irgendwie mal erreichen könnte, dass die, (...) die das jetzt nicht so mitkriegen, mehr darüber aufgeklärt werden. Dass die das auch verstehen, dass man nicht immer, wenn man sagt, ich bin Sinto oder Rom, dass die dann nicht fragen, hä was ist das?“ (ZGI: 7) Dabei wird im Weiteren der Bedarf der Unterstützung durch Lehrkräfte geäußert, dass diese sowohl bei der Aufklärung über die Zielgruppe als auch bei Diskriminierung vermehrt unterstützen sollten.

7.1.7. Motivation für die Partizipation an den Projekten

Weiterhin wurde auch der Aspekt der Motivation an der Partizipation an den Projekten abgefragt, um die Gründe herausdestillieren zu können, warum die Zielgruppe an den untersuchten Projekten partizipiert. Dies ist insbesondere für die bedarfsorientierte Installation und Implementierung von Angeboten ein entscheidender Hinweis.

Im Hinblick auf den Vergleich der Tätigkeitsfelder und Angebote, die in den Förderstrategien angeboten werden und den Bedarfen der Zielgruppe zeigt sich, dass diese sehr stark aufeinander

abgestimmt sind. Im Hinblick auf die vierte Forschungsfrage ist erkennbar, dass die Förderstrategien in einem engen Bezug zu den Lebenswirklichkeiten der Menschen stehen, da sie die schwierigen Situationen, mit denen die Menschen konfrontiert sind, durch niedrigschwellige Hilfen, Unterstützung im Alltag, Übersetzungsleistungen und Rücksprache mit Lehrkräften sowie durch Lehre und Hausaufgabenbetreuung aufgreifen. Die hier untersuchten Förderstrategien greifen insbesondere da, wo das Regelsystem an Grenzen stößt. Dort fehlen oftmals Menschen, die die Sprache beherrschen und die Menschen direkt abholen. Eine größere Relevanz nimmt der Aspekt des Empowerments ein. Dabei berichten die Befragten, die an den Strategien angedockt sind, dass es sie persönlich sehr stärkt, Zeit mit anderen Angehörigen der Community zu verbringen, da sie sich dort gegenseitig motivieren können und auch durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter empowert werden. „(...) motiviert mich halt, wie schon gesagt, meine Kollegen, die helfen mir halt, wenn wir halt in der Schule Probleme haben. Wir können gemeinsam reden und ja, die geben halt selbst viele Tipps untereinander, miteinander.“ (ZGI: 9) Dieses Phänomen ist insbesondere im Hinblick auf den in dieser Forschungsarbeit thematisierten Schonraum, den die spezifischen Förderstrategien anbieten, zu beleuchten. Die Analyse legt offen, dass insbesondere die Jugendlichen, die das Empowerment innerhalb der Gruppe als Motivation angeben und selbst an spezifischen Förderstrategien partizipieren, gleichzeitig auch angeben, zu einer Regelschule zu gehen und viele Freunde außerhalb der Minderheit zu haben. Dies ist gleichzeitig ein Beleg dafür, dass der spezifische Schonraum, sofern er als Überleitung in das Regelsystem bzw. als Unterstützung des Regelsystems verstanden wird, keinesfalls die gesellschaftliche Inklusion hemmt. Neben dem Kennenlernen anderer Menschen der Minderheit und dem Empowerment untereinander zeigt sich eine große Motivation, auch das Engagement für die eigene Community aufzubringen. „Ja, das war eine Motivation. Ich wollte einfach mal was für mein Volk machen. Also, weil ich finde, das Roma-Volk ist sehr bunt, sehr schön. Die Sprache auch, das ist das schönste eigentlich, unsere Sprache. Weil die ist einfach so vielfältig.“ (ZGI: 12) Neben der Stärkung der Minderheit hinsichtlich ihrer Sprache steht auch der Abbau von Vorurteilen im Fokus. „Das erhoffe ich mir, dass wir das irgendwann mal erreichen können. Durch die Gruppe hier und halt durch die Organisation, dass wir mehr Aufmerksamkeit kriegen und dass das dann auch irgendwann mal geändert wird auch. Dass die Medien mehr Aufmerksamkeit geben und dann versuchen, dass die Klischees aufhören, ne?“ (ZGI: 8) Dabei nimmt auch die Stärkung der eigenen Identität eine wesentliche Rolle ein, denn wie die Analyse gezeigt hat, ist auch in der heutigen Zeit das Verschweigen der eigenen Identität eine Thematik innerhalb der Minderheit. Im Rahmen der hier untersuchten spezifischen Förderstrategien wird die Identität

beispielsweise darüber gestärkt, dass den Kindern und Jugendlichen berichtet wird, welche Prominenten auch zur Minderheit gehören, sodass diese signalisiert bekommen, dass sie keinerlei Scham empfinden müssen und auch bekannte Persönlichkeiten ein Teil von ihnen sind. Diese Aufklärung und Information werden durch die Zielgruppe u.a. als weiterer Grund benannt, warum sie am Angebot partizipieren und dieses gern wahrnehmen. „Also ich habe hier auch sehr viele positive Erfahrungen gesammelt, weil ich habe erfahren über halt so wie gerade eben Sie, dass sehr viele Stars oder Leute auch Sinti oder Roma waren. Und das wird irgendwie nirgendwo erwähnt oder gesagt oder selbst von denen irgendwie auch kommt das nie raus. Und das fand ich auch ein bisschen traurig, sodass man das nicht weiß.“ (ZGI: 8) Dabei kennzeichnet auch die Selbst- und Mitgestaltungsmöglichkeit einen Aspekt, der sowohl bei den Experteninterviews sowie durch die Zielgruppe benannt wird, dass ihnen Themen und Angebote nicht lediglich vorgegeben, sondern sie diese selbstständig mitgestalten können. Eine weitere Motivation der Zielgruppe ist die Unterstützung bei Hausaufgaben sowie bei der Berufsorientierung. Die Berufsorientierung wird auch von den Expertinnen und Experten als wichtiges Handlungs- und Tätigkeitsfeld verortet. Eine prominente Rolle nimmt in den Expertinnen- wie auch Zielgruppeninterviews das Vertrauen, die Wertschätzung und Beziehungsarbeit auf Augenhöhe ein. Zahlreiche Befragte verwenden positive Adjektive, um die Eigenschaften der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Projekten zu beschreiben und verweisen auf Vertrauen, welches auch ihnen entgegengebracht wird. „Also gut zu arbeiten, ich selbst kann gut mit denen arbeiten, weil sie mich kennen, mir vertrauen so.“ (ZGI: 14)

Die Befragten geben zudem an, gerne zu kommen, da sie sich gut aufgenommen fühlen und man freundlich zu ihnen ist. Im Hinblick auf die dritte Forschungsfrage, wie die Diskriminierungsmechanismen in den Förderstrategien bearbeitet werden, ist diese kontextuelle Einbettung von großer Bedeutung. Die Menschen erleben oft Abwertung und strukturelle Diskriminierung, daher ist die beschriebene Vertrauensbasis insbesondere bei dieser Zielgruppe elementar. Durch die Wertschätzung und das Empowerment wird die Zielgruppe in ihrer Identität gestärkt. Auch werden die Kinder und Jugendlichen in ihren Sozial- und Lernkompetenzen soweit gestärkt, dass sie gefestigt und auch inhaltlich-fachlich bereit für das Regelsystem sind. Durch die Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner sowie die u.a. eingesetzten Fachkräfte der Minderheit kann die Zielgruppe dann durch Wissensvermittlung, Empowerment und Aufklärung auf ihrem Bildungs- und Lebensweg entscheidend begleitet und unterstützt werden.

7.1.8. Interessen, Ziele und Visionen der Zielgruppe

Hinsichtlich der Interessen zeigt sich, dass diese so vielfältig sind wie die Zielgruppe selbst. Einige der Befragten sind kirchlich engagiert, Andere interessieren sich für Politik und politische Prozesse. Insbesondere auch die Aktivität und das Engagement für die Community selbst zählen zu den heterogenen Interessen, die im Rahmen der Interviews genannt wurden. Bei den befragten Jugendlichen gehören insbesondere sportliche Aktivitäten, Musik und Freunde treffen zu den Interessensgebieten. Die Interessen sind aufgrund des Nutzerforschungsansatzes mit abzufragen, da es bei einer bedarfsorientierten Angebotsgestaltung zwingend erforderlich ist, die Interessen der Nutzer selbst zu adressieren. Im Vergleich zu den im folgenden dargestellten Experteninterviews zeigt sich zudem, dass die Förderstrategien ebenfalls diesen Ansatz verfolgen, da sie zahlreiche Angebote mit Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern anbieten, die auf die Interessen der Nutzer abgestimmt sind. Dazu gehören z.B. Kooperationen mit Sportvereinen sowie mit Trägern und kulturellen Einrichtungen.

Hinsichtlich der Ziele und Visionen zeigt sich gegenüber den Interessen der Befragten ein deutlich homogeneres Bild. Eine Vielzahl der Befragten sieht ihr Ziel in einer selbstständigen und unabhängigen Lebensgestaltung. Dazu gehören das Finden eines Ausbildungs- oder Arbeitsplatzes und das Absolvieren des Führerscheins. „Ich will selbstständig werden, mein eigenes Geld verdienen.“ (ZGI: 2) Für diese Ziele ist es erforderlich, den Bildungsweg zu beschreiten und einen Abschluss zu erwerben, sodass der Grundstein gelegt ist. Die starke Motivation der Zielgruppe wird in den Interviews insbesondere in diesem Teil der Interviews noch einmal deutlich. An dieser Stelle ist die Zusammensetzung der befragten Personen zu reflektieren. Die ausgeprägte Motivation ist insbesondere vor dem Hintergrund aufzugreifen, da die Befragten hinsichtlich des Bildungsgrades und der Herkunft so heterogen ausgewählt wurden und sich die Motivation insgesamt dennoch so homogen widerspiegelt.

Hinsichtlich der Visionen wird noch einmal explizit auf die Notwendigkeit hingewiesen, eine Öffnung der Mehrheitsgesellschaft voranzutreiben. „Also ich wünsche mir so von sage ich mal der Gemeinschaft, dass die sich mehr über halt Sintis [sic!] und Roma unterhalten.“ (ZGI: 9) Dabei wird auch selbstkritisch darauf eingegangen, dass der Kern nicht lediglich in der Öffnung der Mehrheitsgesellschaft zu finden sei, sondern der Dialog zwingend auf beiden Seiten stattfinden müsse. „Aber auch das eigene Volk muss sich hinterfragen, welche Systeme es selbst hat und alte Muster fallen lassen und Neues aufbauen.“ (ZGI: 10) Dies ergänzt auch den Wunsch einer befragten Lehrkraft, der in der folgenden Auswertung der Experteninterviews

aufgegriffen wird, nach dem Hinterfragen einiger tradierter Werte und Vorstellungen. Dies zeigt auf, dass die Ansichten nicht weit auseinanderreichen und dementsprechend Wege zu einem gemeinsamen Dialog gefunden werden müssen.

7.2. Experteninterviews

Der zweite Analyseteil beschäftigt sich mit der Auswertung der Interviews mit den Expertinnen und Experten. Die Auswertung lässt sich in verschiedene Kapitel untergliedern. Einleitend wird der berufliche Background der Befragten dargestellt. Im Weiteren werden die Einstellung und Motivation der Expertinnen und Experten zur Tätigkeit mit der Zielgruppe beleuchtet. Weiterhin folgt die Darstellung der unterschiedlichen Tätigkeitsfelder und Aufgaben der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner sowie die Darstellung der Aspekte, die die Arbeit erleichtern oder auch erschweren. Ein weiteres Kapitel beschäftigt sich mit dem Feedback und den Resonanzen, von denen die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner berichten können. Daraufhin wird das Konzept des Projekts bzw. der Institution mit den jeweiligen Zielsetzungen dargestellt. Die weitere Analyse beschäftigt sich dann dezidiert mit der Zielgruppe, indem u.a. der schulische Background sowie psychosoziale Aspekte, die in der Arbeit mit der Zielgruppe bedeutsam sind, thematisiert werden. Ein wesentliches Kapitel, insbesondere hinsichtlich der zu beantwortenden Forschungsfrage, beschäftigt sich inhaltlich mit dem Themenfeld der Diskriminierung. Diskriminierungserfahrungen sowie Diskriminierungsmechanismen werden herausgestellt und der Einfluss dieser Aspekte auf die Bildungsteilhabe und Bildungschancen werden herausgearbeitet. Darauf folgt die für diese Forschungsarbeit sehr relevante Inklusionsdebatte hinsichtlich spezifischer und universeller Förderstrategien, die den Kern des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit aufgreift. Darauf folgend werden dann Unterstützungsbedarfe der Zielgruppe, die durch die Expertinnen und Experten genannt werden, aufgegriffen. Weiterhin werden dann aus Sicht der Expertinnen und Experten die Motivationen herausgearbeitet, die dazu führen, dass die Zielgruppe am Angebot partizipiert. Beide Thematiken, sowohl die Bedarfe der Zielgruppe als auch die Motive der Zielgruppe zur Partizipation an den Angeboten sind insbesondere hinsichtlich der vierten Forschungsfrage relevant, die sich mit dem Bezug der Förderstrategien zu den Lebenswirklichkeiten der Zielgruppe auseinandersetzt. Zuletzt beschäftigt sich die Auswertung mit Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern, mit denen die untersuchten Förderprojekte zusammenarbeiten. Die Analyse schließt mit den Visionen und Wünschen der Expertinnen und Experten ab.

7.2.1. Beruflicher Background und persönliche Motivation der Expertinnen und Experten

Die Experteninterviews in den Förderstrategien wurden mit Personen unterschiedlicher Professionen durchgeführt. Neben den Experteninterviews wurden zudem drei Lehrkräfte aus Regelinstitutionen als Interviewpartnerinnen und Interviewpartner ausgewählt, um gleichzeitig die Herausforderungen des Regelsystems abbilden zu können.

Die Expertinnen und Experten, die in den Projekten bzw. Förderstrategien arbeiten, zeichnen sich explizit durch ihre heterogenen Berufsfelder aus. Einige von ihnen haben klassische sozialpädagogische Berufe erlernt und sind als Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Erzieherinnen und Erzieher tätig. Auffällig bei der Auswertung ist, dass ca. die Hälfte der befragten Expertinnen und Experten aus einem ganz anderen Fachgebiet wie z.B. Philologie, Politikwissenschaft oder aus dem Journalismus kommen.

Individuelle, strukturelle und institutionelle Diskriminierungsmechanismen bilden die theoretische Basis dieser Arbeit, aus der sich die Leitfragen der Interviews generieren. Bei den Expertinnen und Experten ist es daher besonders ausschlaggebend, die Einstellung zur Tätigkeit und die Motivation zu beleuchten und die Intention zu erfragen, warum sich die Befragten entschieden haben, in ihrem derzeitigen Tätigkeitsfeld mit der Zielgruppe der Sinti und Roma zu arbeiten.

Die Analyse ergab, dass bei sehr vielen Befragten eine persönliche Motivation vorliegt. „(...) ich war Klassenlehrerin einer Regelklasse und hatte ein bisschen den Vergleich und fand die Arbeit mit der internationalen Förderklasse einfach sehr ansprechend. Vom Umgang mit den Schülern her, von den etwas freieren Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung.“ (EI: 3) Diese Aussage zeigt das sehr persönliche Interesse der befragten Person an ihrem Tätigkeitsfeld. Es wird insbesondere das Interesse an individueller und freier Unterrichtsgestaltung deutlich. Insbesondere die befragten Lehrkräfte betonen, dass sie eine besondere Motivation haben, explizit mit dieser Zielgruppe zu arbeiten. „Es sind tolle Kinder, die uns wirklich brauchen. Also ich habe einfach die Erfahrung gemacht, dass Kinder an anderen Standorten auch ohne uns lesen, schreiben und rechnen lernen. Das tun sie hier nicht.“ (Interview: Lehrkraft 2) An dieser Stelle wird der Bedarf der Zielgruppe deutlich, dass die Kinder besondere Unterstützung benötigen und das pädagogische Personal sehr stark gefordert ist, auf die Kinder einzugehen und diese auf ihrem Weg zu unterstützen. Weiterhin macht die Lehrkraft die Herausforderungen deutlich, mit denen sie sich konfrontiert sieht, da sich das Tätigkeitsfeld nicht ausschließlich

nur auf die Vermittlung von Lerninhalten beschränkt. „Also man macht mit den Kindern so ganz viele grundsätzliche, neue Erfahrungen. Ich finde, dass hier so die Beziehung zu den Kindern viel enger ist als an anderen Standorten. Also die sind sehr körperlich die Kinder, sehr liebebedürftig. Sie brauchen ganz viel enge, gleichbleibende Beziehungen, damit sie überhaupt lernen können.“ (Interview: Lehrkraft 2)

Weiterhin stellt Fluchterfahrung eine Ursache für Engagement und die Arbeit mit den Kindern dar. „Weil ich selber in einem anderen Flüchtlingsheim gelebt habe, wo die Verhältnisse nicht so marode waren zum Beispiel. Kannte also das Leben aus Flüchtlingsheimen und wusste, worauf es ankommt und wo man anpacken muss.“ (EI: 12) Darüber hinaus können auch Sprachkenntnisse und das Beherrschen verschiedener Dialekte der Sprache Romanes als Motivation herausgearbeitet werden, dieses Wissen zu nutzen und somit mit den Kindern und deren Eltern arbeiten zu können. Die eigene Herkunft und die damit verbundenen Erfahrungen spielen somit ebenfalls eine Rolle, sich bewusst für diese Tätigkeit zu entscheiden.

Zudem stellt auch beobachtete Diskriminierung eine Motivation dar, gezielt mit Kindern mit einem Sinti- bzw. Roma-Hintergrund zu arbeiten. „Und die Roma-Thematik war mir als Kind auch bekannt und ich habe auch in der Klasse immer gesehen, dass die Roma nicht die gleichen Chancen wie ich gehabt hatten.“ (EI: 9) Dieses Beispiel belegt noch einmal die ungleichen Voraussetzungen und Chancen der Zielgruppe. Diese Beobachtung unterstützt insbesondere, die bereits in den Zielgruppeninterviews herausgearbeiteten Diskriminierungsmechanismen und Effekte auf die Bildungschancen.

Bei Betrachtung der verschiedenen benötigten Kompetenzen für die Arbeit mit den Kindern wird neben u.a. Empathie, Flexibilität und Offenheit ein weiterer Blick auf die Diskriminierungssituation der Zielgruppe geöffnet. Eine befragte Person wünscht sich z.B. „(..) dass man das einfach von sich aus als Persönlichkeit mitbringt, dass ohne Vorbehalte und ohne Vorurteile die Familien so angenommen werden wie die sind“ (EI: 10). Dieses Zitat impliziert die Problematik um Vorurteile und Vorbehalte, denen die Zielgruppe ausgesetzt ist. An diesem Beispiel lässt sich der Stellenwert der Haltung gegenüber der Zielgruppe herausarbeiten, dass es insbesondere hierbei von großer Bedeutung ist, eine vorurteilsfreie Haltung hervorzubringen und der Zielgruppe ohne Vorbehalte entgegenzutreten. An dieser Stelle lässt sich ein Bezug zum Anti-Bias-Ansatz herstellen, der genau an der Haltung ansetzt, indem nicht-intendierte Diskriminierungen aufgedeckt und thematisiert werden, um eine Sensibilisierung für Diskriminierung herzustellen.

7.2.2. Tätigkeitsfelder

Die Tätigkeitsfelder, denen die befragten Expertinnen und Experten nachgehen, sind vielfältig und lassen sich anhand des Codebaums (siehe Anhang) in die Kategorien Bildungsangebote, Beratungs- und Unterstützungsangebote sowie sonstige Tätigkeiten unterteilen.

7.2.2.1. Bildungsangebote

Im Hinblick auf die Bildungsangebote markiert der frühkindliche Bildungsbereich ein elementares Tätigkeitsfeld in den untersuchten Projekten und Institutionen. Hervorgehoben wird in den Interviews in diesem Zusammenhang, dass es von großer Bedeutung ist, in eine gute Kommunikation mit den Eltern einzusteigen und diesen den Stellenwert von frühkindlicher Bildung zu verdeutlichen und bereits früh in der Bildungskette anzusetzen. Eine befragte Person erläuterte, dass es dieses Angebot gibt, „(...) um den Eltern klar zu machen: Wir wollen was Gutes für die Kinder. Und nicht nur, dass sie ab und zu mal mitkommen mit den Großen, sondern dass sie regelmäßig kommen und im Kindergarten lernt man auch schon.“ (EI: 3) Aus der Regeleinrichtung wird berichtet, dass viele Kinder keinen Kindergartenplatz haben und oftmals unvorbereitet in die Grundschule kommen, was die Grundschulen vor große Herausforderungen stellt. Aus diesem Grund wurde in der Regelschule ein sogenannter Vorschulkindergarten installiert, um dort diese Kinder aufzufangen und die Möglichkeit und noch etwas Zeit zu haben, die Kinder auf die Schule vorzubereiten und ihnen den Einstieg in die Schule zu erleichtern. „Also zum Beispiel diese Vorschulförderung, die wir hier am Standort haben. Die ist da aus einer Not herausgewachsen, dass die Kinder keinen Kita-Platz hatten.“ (Interview: Lehrkraft 2) Neben der Vorschulförderung wird in den Interviews auf die logopädische und motopädische Förderung sowie auf den Schwimmunterricht hingewiesen.

Ein weiterer Baustein der Tätigkeiten, die die Expertinnen und Experten in den Projekten und Institutionen ausüben, ist die Beschulung. Dabei steht Deutschförderung und Alphabetisierung im Vordergrund. „Ja, also wir stärken sie, also die Kinder, erstmal mit Deutschförderung.“ (EI: 8) Ergänzend dazu werden pädagogische Nachmittagsbetreuung sowie Hausaufgabenhilfe angeboten. Weiterhin wird in den Interviews auch herkunftssprachlicher Unterricht thematisiert, der an einigen Grundschulen durchgeführt wird, um die Kinder in ihrer Herkunftssprache zu fördern und somit ihre Identität zu stärken.

Zuletzt wird durch die Analyse der verschiedenen Tätigkeitsfelder der befragten Expertinnen und Experten explizit deutlich, dass die in dieser Forschungsarbeit betrachteten Institutionen

und Projekte die gesamte Bildungsbiografie abdecken. Neben der bereits dargestellten Frühförderung sowie Beschulung der Kinder und Jugendlichen ist darüber hinaus auch ein Tätigkeitsfeld vertreten, welches sich mit der Erwachsenenbildung beschäftigt. „Die lernen bei uns oft Lesen und Schreiben oder lernen zumindest besser Lesen und Schreiben. Wir haben nicht selten Leute, die in zwei, drei Jahren Teilnahme bei uns im Projekt vom Analphabeten und gar nicht rechnen können wirklich so weit kommen, dass sie selbstständig ihren Alltag bewältigen können.“ (EI: 5) Diese Darstellung zeigt nochmals auf, dass die Vermittlung von Kernkompetenzen im Fokus steht und mit der Erwachsenenbildung das Ziel verbunden ist, die Menschen auf ein selbstständiges Leben vorzubereiten und einen Beitrag zu leisten, dass sie in der Bewältigung ihres Alltags gestärkt werden. Gleichzeitig macht es auch auf die Ausgangssituation der Menschen mit dem u.a. verbundenen Analphabetismus aufmerksam, zeigt aber auch gleichzeitig positive Resonanzen auf, dass die Förderung dann auch zu einem Erfolg geführt hat.

7.2.2.2. Unterstützungs- und Beratungsangebote

Hinsichtlich der Beratungs- und Unterstützungsangebote wird durch die Analyse ersichtlich, dass Elternarbeit in nahezu allen Institutionen und Projekten eine prominente Rolle einnimmt und Kernelement der Arbeit der befragten Expertinnen und Experten ist. Dabei lassen sich unterschiedliche Dimensionen von Elternarbeit herausfiltern. Als ein Baustein der Elternarbeit wird die Informationsfunktion beschrieben, dass die Notwendigkeit besteht, die Eltern über Vorgehensweisen zu informieren, dass sie wissen, was die Kinder im Projekt bzw. in der Institution eigentlich genau machen. In diesem Zusammenhang wird auch die Erwartungshaltung gegenüber den Eltern artikuliert. „Dass wir versuchen, die Eltern mit ins Boot zu holen. Dass die verstehen, was Schule ist, wie Schule funktioniert. Auch was wir erwarten, was die für ihre Kinder tun und leisten müssen, aber auch, dass der Background der Eltern ein bisschen sorgenfreier ist, also ein bisschen gesicherter ist.“ (EI: 9) An diesem Beispiel wird deutlich, dass neben dem Artikulieren der reinen Erwartungshaltung auch die Unterstützung der Eltern fokussiert wird, um ihnen alltägliche Sorgen zu nehmen. Weiterhin wird die Elternarbeit als Austauschmöglichkeit implementiert, sodass die Eltern in einem niedrigschwelligen Rahmen untereinander ins Gespräch kommen und sich so untereinander austauschen können. „(..) was wir in der Schule installiert haben, ist ein internationales Elterncafé alle vier Wochen. Das ist etwas, was schon lange läuft unter der Federführung der Schulsozialarbeit.“ (Interview: Lehrkraft 3) Als wesentliches Element wird in den Interviews

auch die mit der Elternarbeit verbundene Beziehungsarbeit herausgestellt, dass es insbesondere bei der Zielgruppe der Sinti und Roma bedeutsam sei, eine gute und funktionierende Beziehung sowie einen direkten Kontakt aufzubauen. Neben der Elternarbeit und den Angeboten für Eltern nehmen die Expertinnen und Experten auch eine Brückenfunktion hinsichtlich der Kommunikation mit den Lehrerinnen und Lehrern ein. „Und auf der anderen Seite arbeiten wir mit den Eltern. Wir begleiten die Eltern indem, dass wir erstmal den Kontakt zwischen Eltern und Lehrer aufbauen.“ (EI: 8)

Neben der Vermittlungsfunktion zwischen den Eltern und den Lehrkräften in den Schulen wird in den Interviews darüber hinaus auf die Sensibilisierung von Lehrkräften und die Beratung der Regeleinrichtungen Bezug genommen. „Das was ich mit den Familien mache, mit den Lehrern mache ich es anders. Da versuche ich das Bewusstsein für ihre eigene Migrationsgeschichte in der Familie zu öffnen und auch für die Migrationsgeschichten der Familien, mit denen die arbeiten.“ (EI: 7) Anhand dieses Zitats wird die zweite Säule der Vermittlung zwischen den Eltern und den Lehrkräften deutlich, dass die Lehrkräfte durch die direkte persönliche Ansprache unter Rückbezug auf ggf. eigene Migrationsgeschichte in der Familie für die Situation der Menschen sensibilisiert werden sollen. Aufbauend darauf arbeiteten die Expertinnen und Experten Empfehlungen für die Schulen hinsichtlich der Bedarfe der Zielgruppe aus. „(...) Empfehlungen für die Schule in dem Sinne: Was brauchen die Kinder nach diesen zwei Jahren Vorbereitung, dass sie ihren Platz in der Schule finden?“ (EI: 9) Durch die Aussage lässt sich herausfiltern, dass durch die Empfehlungen ein Übergang in das Regelsystem sichergestellt werden soll. Die Kinder werden in der spezifischen Förderung zwei Jahre vorbereitet und im Anschluss soll der Übergang in die Regelschule gelingen. Die Empfehlungen sollen schließlich dazu dienen, der Aufnahmeschule Hilfestellungen zu geben, um die Kinder bestmöglich auffangen zu können. Schaut man sich die quantitativen Codewerte an, wird ersichtlich, dass die befragten Expertinnen und Experten in der Vermittlung des positiven Stellenwertes von Schule ein wesentliches Tätigkeitsfeld verorten. „Und die Systeme kamen nicht zusammen. Und uns geht es eigentlich darum, wo kann das Kind so viel (...) wie möglich lernen, um Schule als einen Ort zu begreifen, an dem es sich selbst entwickelt, um dann rauszugehen und an der Welt teilzunehmen.“ (EI: 3) Wie auch die weiteren Interviewergebnisse zeigen, geht es in den Projekten und Institutionen im Fokus darum, die Institution Schule als einen positiven Ort wahrzunehmen und die Zielgruppe somit an das Thema Bildung und das Bildungssystem, was vielen Angehörigen der Minderheit oftmals unbekannt ist, heranzuführen. Zudem soll der Wert von formaler Bildung deutlich gemacht werden, dass es lohnenswert ist, einen Bildungsabschluss zu absolvieren. Neben allgemeinen

Beratungs- und Unterstützungsangeboten, wie z.B. Schulsozialarbeit, Patenschaftsprojekten und Streetwork besteht ein wesentliches unterstützendes Tätigkeitsfeld der Expertinnen und Experten darin, die Zielgruppe in ihrem Alltag zu begleiten und zu stabilisieren. Diese Begleitung erstreckt sich insbesondere auf Arztbesuche oder Termine bei Ämtern. „Dann bin ich zum Jobcenter, dann bin ich zum Sozialamt, also diese reine Existenzsicherung, den Familien zu helfen.“ (EI: 7) Diese Darstellung lässt bereits Rückschlüsse auf die oftmals prekäre Lebenssituation der Menschen zu.

Hinsichtlich der Tätigkeitsfelder der erforschten Projekte und Institutionen zeigt sich eine Orientierung an den Bedarfen der Zielgruppe, die in den Zielgruppeninterviews geäußert wurden. Dazu gehörten u.a. das Empowerment, der Zugang zu Bildung, Aufklärung der Elterngeneration über das Bildungssystem und die Unterstützung im Alltag. Durch die Analyse der Tätigkeitsfelder der Expertinnen und Experten ist ersichtlich, dass diese geäußerten Hauptbedarfe der Zielgruppe in den Tätigkeitsbereichen der Expertinnen und Experten verankert sind. Die vierte Forschungsfrage hinsichtlich des Bezuges der Förderstrategien auf die Lebenswirklichkeit lässt sich, nach der Analyse und Gegenüberstellung der Tätigkeitsfelder der Expertinnen und Experten sowie der Bedarfe der Zielgruppe, insofern beantworten, dass sich die Förderstrategien an den Bedarfen der Zielgruppe orientieren und inhaltlich auf diese abgestimmt sind.

7.2.3. Hürden sowie „Türöffner“ in der Arbeit mit der Zielgruppe

Als elementarer „Türöffner“ für die Arbeit mit der Zielgruppe lässt sich ein guter Zugang zur Zielgruppe durch niedrigschwellige Ansprache identifizieren. Dadurch kann eine direkte Anbindung und Ansprache gelingen, ohne dass der Prozess zu bürokratisiert ist. „Also wir machen die Erfahrung, wenn wir es ganz niedrigschwellig machen, sagen, unser rumänischer Übersetzer ist da und wir stellen Kekse und Wasser hin, dann kommen sie.“ (Interview: Lehrkraft 2) Als ein Instrument, um z.B. die Eltern erreichen zu können, wird die Sprache benannt. Dazu lädt ein Kollege, der eine der Zielgruppe vertraute Sprache spricht, in die Schule ein und führt eine Veranstaltung mit den Eltern durch. Im Rahmen dessen können die Eltern dann auf niedrigschwelliger Ebene beispielsweise über das System Schule informiert werden. „Die meisten Familien sprechen ja auch rumänisch, obwohl die zu Hause eben Romanes sprechen. (...) Wie geht Schule in Deutschland? Was brauchen die Kinder, wenn sie in die Schule kommen?“ (Interview: Lehrkraft 2) Als ein wesentlicher Aspekt wird auch die Partizipation der Eltern an den Prozessen benannt. Dies bedeutet jedoch nicht lediglich die

passive Partizipation in Form der Information der Eltern, sondern auch die aktive Partizipation, dass die Eltern eingebunden werden und selbst mitgestalten können. „Dass die Eltern und sogar die Großeltern den Kindern Geschichten erzählen in meinem Unterricht. Das haben sie gemacht, ich habe die Eltern ganz bewusst als Erzählerinnen und Erzähler eingebunden und die Großeltern. Und das war hervorragend. Das hat dann so weit geführt, dass an zwei Schulen dann das Sommerfest mit diesen Eltern gemeinsam gestaltet wurde.“ (EI: 12) Durch die aktive Rolle, die den Eltern bzw. auch Großeltern zugestanden wurde, konnte eine Basis aufgebaut werden, Vertrauen zu ihnen herzustellen und sie aktiv teilhaben zu lassen. Gleichzeitig wurde ihnen die Möglichkeit gegeben, sich selbst auszudrücken und den Kindern dabei etwas zu vermitteln und somit den Unterricht zu bereichern.

Als Hürde beim Ausüben der Tätigkeit zeigt sich der Kontakt mit den Angehörigen der Minderheit ohne Schulerfahrung, da diese den Lernprozess sowie Lernmethoden erst neu erlernen müssen und die Herangehensweise noch einmal eine andere ist als bei Menschen mit Lernerfahrung „Ja, Hürden sind erstmal, dass für die Leute, die keine Schulerfahrung haben, das sehr fremd ist.“ (EI: 6) Weiterhin wird erneut auf die Brückenfunktion eingegangen, die die Expertinnen und Experten innehaben. Insbesondere dort, wo die Kommunikation zwischen den Eltern und den Lehrkräften eine Hürde darstellt, wird die Brückenfunktion als Vermittlung als ein zwingend erforderliches Instrument eingeschätzt. „Und da kann ich jetzt mit der Problematik auch anfangen, wenn die Bereitschaft nicht da ist, die Lage der Eltern wirklich wahrzunehmen von der Lehrerseite, aber auf der anderen Seite auch die Vorbehalte oder Vorurteile der Eltern und/oder die Ängste so groß sind, dass sie sich nicht trauen sich zu öffnen, das ist dann die Schwierigkeit für uns. Und da spielen wir eigentlich die Brücke.“ (EI: 8) Anhand dieses Beispiels werden die Vorurteile und Vorbehalte thematisiert, auf die in der weiteren Analyse noch dezidiert eingegangen wird. Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage, inwiefern sich Diskriminierungsmechanismen auf die Bildungschancen der Zielgruppe auswirken, kann hier bereits darauf hingewiesen werden, dass Vorbehalte und Vorurteile seitens der Mehrheitsgesellschaft, darunter auch der Lehrkräfte, dazu führen können, dass die Menschen sich verschließen, ggf. nicht mehr gerne kommen, oder sogar gar nicht mehr kommen, da sie sich in dem System Schule nicht gut aufgenommen oder verstanden fühlen.

Darüber hinaus werden in den Interviews auch Sprachbarrieren als Problematik genannt, dass man sich mit den Eltern, ohne dass sie eine Übersetzerin oder einen Übersetzer mitbringen, bei Elterngesprächen etc. nicht austauschen kann. Das führt dann aus Sicht der befragten Lehrkräfte auch dazu, dass sie oftmals beispielsweise an Elternabenden gar nicht mehr teilnehmen. Neben Sprachbarrieren zwischen den Lehrkräften und den Eltern bei Elterngesprächen und in der

alltäglichen Kommunikation zeigt die Analyse die Herausforderung bei der Gestaltung des herkunftssprachlichen Unterrichts mit Angehörigen der Minderheit. Dies ist insbesondere in der sprachlichen Vielfalt und den verschiedenen Dialekten begründet, da die Zielgruppe der Sinti und Roma auch hinsichtlich der Sprache keine homogene Gruppe darstellt und die sprachlichen Dialekte stark abweichen können. „Und der Unterricht an sich war nicht so einfach, weil eben so viele Dialekte vertreten waren. (...) Man hat oder ich habe dann sprachhomogene Gruppen gebildet (...).“ (EI: 12) Durch die Bildung von sprachhomogeneren Gruppen, indem Schülerinnen und Schüler mit einem gleichen oder ähnlichen Dialekt eine Gruppe bildeten, konnte der Herausforderung dann weitestgehend begegnet werden.

Als weitere Herausforderung wurde die zum Teil große Fluktuation der Zielgruppe in den Projekten und Institutionen genannt, durch die sich die Betreuung der Familien zum Teil schwierig gestaltet. „Wenn dann auch noch eine hohe Fluktuation da ist, dann kann man da schon auch mal dran verzweifeln.“ (EI: 11) Dieser Hinweis auf Fluktuation unterstreicht auch noch einmal die herausgearbeiteten Lebensbedingungen der Zielgruppe, die in vielen Fällen durch Instabilität beeinflusst sein können. Diese Instabilität kann dann auch einen Einfluss auf die Bildungsteilhabe haben, da die Zielgruppe durch diese nur schwer in Bildungseinrichtungen andocken kann.

7.2.4. Projekt- und Institutionenbeschreibung hinsichtlich der Konzepte und Zielsetzungen

Bei Betrachtung der konzeptionellen Ausgestaltung der erforschten Projekte und Institutionen wird mit Blick auf die quantitativen Werte ersichtlich, dass die Einstellung von Roma-Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als Kernelement verankert ist. In zahlreichen Projekten wurde berichtet, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich aus Roma und Nicht-Roma zusammensetzen, die gemeinsam in einem Team arbeiten. „Ein Teil von unserem Projekt ist die Roma-Community und ein Teil von unserem Projekt ist nicht Roma-Community.“ (EI: 11) Betrachtet man die Ebenen dann inhaltlich, werden unterschiedliche Hintergründe deutlich. Zum einen sind eine Vorbildfunktion und ein emanzipatorischer Konzeptansatz mit der Einstellung von insbesondere weiblichen Mitgliedern der Community verbunden. „Und a) die Mädchen sehen, Frauen können erstmal eine Position bekommen. (...) Frauen können werden, was sie wollen.“ (EI: 7) Weiterhin können die befragten Expertinnen und Experten, die sich in der Doppelfunktion befinden und selbst Angehörige der Minderheit sind, ihre persönlichen Erfahrungswerte an die Kinder und Jugendlichen weitergeben. Eine der befragten Personen gibt

an, „(...), dass ich anderen Jugendlichen helfen kann, die durch meine Erfahrung sage ich mal nicht unbedingt aus ihren Fehlern lernen müssen oder aus schlechten Erfahrungen, um danach schlauer zu werden. Sondern, um sie vorbereiten zu können, um über diese Hürden hinauszukommen und direkt in die Folge zu gehen.“ (EI: 4) Deutlich wird in den Interviews insbesondere, dass diese Vorbildfunktion und die Weitergabe von persönlichen Erfahrungen ein elementarer Konzeptansatz sind. „Und dann macht es mehr Sinn, wenn nicht ein Gadjö/eine Gadjö als Vorbild vor ihnen steht und sie an die Hand nimmt und teilweise bevormundet, sondern ein Rom sagt: Hier, mir ging es damals genauso wie euch oder ähnlich wie euch, ich habe es aber trotzdem geschafft, und ich werde euch zeigen, wie ihr selber soweit kommen könnt.“ (EI: 12) Dieses Zitat zeigt darüber hinaus die Sichtweise der Angehörigen der Minderheit auf die Mehrheitsgesellschaft, die Gadjö, sowie auf die eigene Perspektive als Gegenspieler dazu. Die befragte Person schildert im Interview, dass es glaubwürdiger ist, wenn ein Rom als Vorbild dient, da die Community sich eher mit einem Rom identifizieren kann. Weiterhin zeigt sich das oftmals geringe Selbstbewusstsein der Community und die Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft, die aus Sicht der Zielgruppe mehr Chancen hat, während die eigenen Chancen als geringer eingestuft werden. Ein erfolgreiches Mitglied der Minderheit kann somit einen Weg weisen.

Darüber hinaus spielt hier die Beziehungsebene eine entscheidende Rolle, da sich auch ein guter und vertrauensvoller Zugang aus den Interviews herausfiltern lässt, dass die Community zu Angehörigen der Minderheit Vertrauen findet und sich diesen gegenüber öffnet. Dies erleichtert dann, ergänzend zu der Überwindung der sprachlichen Barrieren, dann die direkte Ansprache. „Und ich glaube auch, was ich so empfinde, weil er Muttersprachler ist, weil er selbst Roma ist, hat er einen anderen Zugang finde ich zu den Familien.“ (EI: 11)

Darüber hinaus lässt sich das Konzept der Resilienzförderung aus den Interviews herausarbeiten. Dieses Konzept greift auf verschiedenen Ebenen. Zum einen soll es die Kinder stärken und baut u.a. auf dem Baustein guter Erinnerungen auf, der in den Interviews genannt wurde. Dies meint, dass die Kinder mit dem Lernort etwas Positives verbinden, erlebnispädagogische Aktivitäten unternehmen und somit ein Lernort geschaffen wird, an den sich die Kinder auch später noch gern zurückerinnern. Somit wird auch der Bildungsaspekt in ein positives Gesamtkonstrukt eingebettet. „Und letztendlich (...) besteht das Ganze aus vier Aspekten, die Resilienzförderung, bestehend aus einem Bereich Bindung, Bildung, Bausteine guter Erinnerung und dann eben sowas wie Bewusstsein für Selbstwirksamkeit.“ (EI: 10)

Ein sowohl quantitativer als auch qualitativer konzeptioneller Schwerpunkt liegt auf dem Angebot eines sicheren Ortes und Schonraumes für die Community, dass die Angehörigen der

Minderheit eine Möglichkeit der freien Entfaltung haben und sich untereinander austauschen können. Im Rahmen der Debatte um universelle versus spezifische Förderstrategien kommt diesem konzeptionellen Ansatz eine besondere Bedeutung zu. „Mehr sie haben hiermit, (...) einen sicheren Raum, einen geschützten Raum, in dem sie offen reden können.“ (EI: 1) In den Interviews wird weiterhin deutlich, dass es nicht um eine Abschottung geht, sondern darum, auch beide Seiten zu vermitteln, die Werte der Minderheit und die der Mehrheitsgesellschaft. „Also auf der einen Seite ein Schonraum zu sein, aber jetzt kein verzärtelnder Schonraum, sondern ein Schonraum, indem man sich auf Augenhöhe begegnet, die Tradition und Werte ernst nimmt, aber auch die Werte der Bildung und Gesellschaft.“ (EI: 3) Mit Blick auf die Zielgruppeninterviews wird ersichtlich, dass viele der Befragten ihre Identität verleugnen und verschweigen, dass sie Angehörige der Minderheit der Roma sind. In diesem Zusammenhang wird der Schonraum als eine Möglichkeit beschrieben, einen geschützten Raum zu schaffen, in dem man andere mit dem gleichen Hintergrund erlebt und sich somit gegenseitig in seiner Identität stärken kann und auch Strategien gemeinsam eruiert, wie man mit Diskriminierungserfahrungen umgehen kann und sich gegen diese behaupten kann. Diese spezifische Methode kann somit eine Möglichkeit sein, die Zielgruppe im geschützten Rahmen vorzubereiten und gleichzeitig zu stärken. Außerdem zeigt der Ansatz auch, dass der Schonraum dazu genutzt wird, die Zielgruppe über die Werte der Mehrheitsgesellschaft aufzuklären und in den Dialog zu treten, um nicht in einer Einbahnstraße zu münden. Insbesondere dieser Ansatz wird im Nachgang diskutiert, da er in dieser Arbeit als wichtiger Schlüssel identifiziert wird.

Neben der Förderung der Sozial- und Lernkompetenz sowie der Förderung der (Bildungs-) Teilhabe wird im Rahmen der Interviews ersichtlich, dass ein elementares Ziel der erforschten Projekte und Institutionen darin besteht, Übergänge in das Regelsystem zu gestalten und letztlich auch zu erreichen, dass die Kinder und Jugendlichen den Übergang in das Regelsystem schaffen können. „Unser Ziel ist, diese Kinder so zu fördern und das System Schule auch so zu unterstützen, dass die Integration dieser Kinder an der Schule möglichst gut läuft.“ (EI: 8) Dabei wird auch beschrieben, dass die Übergänge in das Regelsystem individuell sind und es in erster Linie darum geht, das Kind auf seinem individuellen Stand zu fördern. Dabei wird die Gestaltung der Übergänge auch als ganzheitlicher Ansatz beschrieben, dass das spezifische System trotzdem inklusiv in den Sozialraum eingebettet ist und an bereits bestehende Strukturen anknüpft. Demzufolge erfolgen Kooperationen mit umliegenden Akteurinnen und Akteuren, um die Bedarfe der Kinder und Jugendlichen abzudecken. „Also wir nutzen vorhandene Strukturen, um Bedürfnisse da nochmal zu decken.“ (EI: 1) Es wird somit

beschrieben, dass beispielsweise bei einem Nachhilfebedarf eine umliegende Einrichtung angefragt wird, sodass die Kinder und Jugendlichen dort angedockt werden können und sich nicht alles im spezifischen Projekt abspielt, sondern in der Wirkung letztlich dennoch inklusiv wirkt. Als Resonanz geben die befragten Expertinnen und Experten neben dem Rückgang von Schulabsentismus, dem besseren Zugang zu den Eltern und der Leistungsverbesserung auch den gelungenen Übergang in das Regelsystem an. Dies zeigt sich laut der Befragten zum einen darin, dass ein Kindergartenplatz in einer Regeleinrichtung vermittelt werden konnte oder ein Schulabschluss in einer Regeleinrichtung angestrebt bzw. bereits absolviert wurde und zum anderen wird auch von positivem Feedback einer Regeleinrichtung berichtet, was das Funktionieren des Übergangs von der spezifischen Institution in das Regelsystem belegt. „Ich kann sagen, dass ich die Anrufe von der Schule bekommen hatte von den Lehrerinnen. Die kennen uns schon eine Weile und dass sie uns gesagt haben, sie wissen, dass wir Kinder oder wie wir die Kinder für die Schule vorbereitet haben. Die Kinder waren vorbereitet.“ (EI: 9)

Ein weiterer Ansatz, der aus den untersuchten Förderstrategien abzuleiten ist, ist die aktive Mitgestalterrolle der Zielgruppe in der Institution bzw. dem Projekt. Diese Mitgestalterrolle wird von den Expertinnen und Experten als weit mehr als Partizipation verstanden, sondern bedeutet ein aktives Ausgestalten. Somit hat die Community selbst die Möglichkeit Aktivitäten auszuwählen, Bedarfe zu äußern und Projekte zu initiieren und Prozesse auszuführen, denn „(...) ist ein Projekt, das von der Minderheit geführt wird für die Minderheit“ (EI: 4). Aus dieser Aussage wird auch explizit ersichtlich, dass es gleichzeitig um gegenseitiges Empowerment geht und die Mitglieder für ihre eigene Community Angebote machen. „(...) wir treffen uns hier regelmäßig, wir gestalten zusammen über mehrere Wochen hinaus, also nicht über das ganze Jahr, wir machen das immer so für zwei/drei Monate machen wir dann so Grundrahmen, was wir vorhaben, welche Interessen die Jugendlichen haben, was sie besprechen wollen.“ (EI: 4) Dies belegt gleichzeitig auch eine Verantwortungsübernahme der Jugendlichen für das Projekt, dass sie selbst für die Ausgestaltung zuständig sind. Gleichzeitig haben die Zielgruppeninterviews gezeigt, dass die aktive Mitgestalterrolle, die sie einnehmen, eine wesentliche Motivation für sie darstellte, am Projekt zu partizipieren. Die Ausführung der Mitgestalterrolle ist somit als Konzept zu identifizieren, welches zu den Interessen der Jugendlichen passt und sie zur Partizipation bewegt. Gleichzeitig wird beschrieben, dass die Jugendlichen das Projekt aus ihrer Minderheit nicht nur selbst steuern, sondern es gleichzeitig auch das Selbstbewusstsein fördert, da sie feststellen, etwas bewegen zu können. „Also der Tenor, der da entstehen soll ist, wir sind stark, wir können das.“ (EI: 1) Es wird somit ersichtlich, dass sich die spezifischen Strategien durch gezieltes Empowerment und

Mitgestaltungsmöglichkeit an den Bedarfen der Zielgruppe orientieren. Die Interviews zeigen auf, dass Empowerment ein wichtiges Ziel in den Förderstrategien darstellt. Mit Bezugnahme auf die Zielgruppeninterviews wird deutlich, dass Empowerment auch aus Sicht der Zielgruppe, die die Angebote nutzt, als Bedarf und in zahlreichen Interviews gleichzeitig als Motivation zur Partizipation genannt wird, da sie sich dort austauschen und stärken können.

Die befragten Lehrkräfte berichten zudem, dass sie individuelle Konzepte erarbeitet haben bzw. erarbeiten mussten, um die Kinder dort abzuholen, wo sie sind und sie erreichen zu können, da das Regelsystem im herkömmlichen Sinne an seine Grenzen stößt. Die Lehrkräfte berichten, dass viele Kinder keine Vorerfahrung frühkindlicher Bildung haben, sodass die Kenntnisse im Übergang in die Grundschule oft nicht ausreichen, um dem normalen Unterricht folgen zu können. Um diese Kinder dennoch mitzunehmen und ihnen das Lernen zu erleichtern, entwickeln sie alternative Lernmethoden. „Wir werden zukünftig gestenunterstützt arbeiten. Also das heißt, wir werden mündliche Sprache mit Gesten untermalen, weil es Studien dazu gibt. Wir werden da begleitet gerade, dass Kinder dann besser Inhalte verstehen.“ (Interview: Lehrkraft 2) Darüber hinaus soll auch das jahrgangübergreifende Lernen einen Beitrag leisten, dass die Kinder mehr Zeit zum Lernen erhalten, sofern sie diese brauchen und somit die Möglichkeit haben, Rückstände besser aufarbeiten zu können. Dies zeigt auch, dass das Regelsystem im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten Anpassungsfähigkeit zeigt und auf die Kinder Bezug genommen wird. Das Regelsystem stößt dabei jedoch auch auf Grenzen, auf die im weiteren Verlauf der Analyse Bezug genommen wird. Gleichzeitig wird die Anpassungsfähigkeit des Bildungssystems deutlich, dass neue flexible Lernkonzepte durchaus zu entwickeln sind und dies im pädagogischen Alltag auch umsetzbar ist.

7.2.5. Zielgruppenbeschreibung

Die Expertinnen und Experten berichteten in den Interviews von einer Vielzahl von unterschiedlichen Problemlagen der Zielgruppe. Eine wesentliche Problematik, die auch einen Einfluss auf die Bildungsteilhabe hat, ist der Aufenthaltsstatus. Oftmals wird die Thematik um Sinti und Roma im öffentlichen Diskurs immer mit EU-Zuwanderung gleichgesetzt. In den Interviews wird jedoch noch einmal deutlich, dass dies nur eine Gruppe der heterogenen Zielgruppe darstellt und eine Vielzahl von Angehörigen der Minderheit auch aus Ländern außerhalb der EU kommen. Dies zeigte auch die Befragung der Zielgruppe selbst. Eine große Herausforderung für die befragten Fachkräfte stellt, wie bereits beschrieben, die Fluktuation dar. Diese wird zum Teil auch durch den Aufenthaltsstatus hervorgerufen. Die Zugewanderten

aus den EU-Ländern haben zwar einen gesicherten Aufenthaltsstatus, sind dafür jedoch mit anderen Problematiken konfrontiert. „Die haben das Problem, dass sie zwar hier einen absolut gesicherten Aufenthaltsstatus haben, aber ansonsten keine Unterstützung und keine Hilfe und häufig nicht deutschsprachig sind, nicht alphabetisiert sind und sich nicht organisieren können.“

(EI: 9) Diese benötigen dann Unterstützung im Alltag, um diesen bewältigen zu können. Problematisch, auch hinsichtlich der Fluktuation, wird es jedoch bei den zugewanderten Roma, die lediglich eine Duldung und keinen sicheren Aufenthaltsstatus haben, denn diese leben in permanenter Abschiebegefahr. Sobald sie abgeschoben werden, werden sie zudem wieder aus dem Bildungssystem und den aufgebauten Strukturen gerissen, was einen erneuten Bruch für die Bildungsbiografie bedeutet. „Dann hatten viele die Abschiebung, mussten 2000/2001 oder so das Land verlassen. Dort waren dann in Spanien, Rumänien, irgendwo dort, waren die Kinder überhaupt nicht in der Schule. 2007 kam man zurück. Hier sind wir wieder, mit einer Schullücke von fünf bis sechs Jahren.“ (EI: 3)

Darüber hinaus kristallisieren sich in vielen Familien prekäre Wohn- und Lebensverhältnisse heraus. Diese Wohnsituation kann auch dazu führen, dass der Zugang zum Bildungssystem weiter erschwert wird, „(...) sowie auch durch ihre ausgegrenzte Wohnsituation einen wesentlich schlechteren Zugang zum Bildungswesen haben, zum Bildungssystem haben. Und das macht sich leider auch sehr bemerkbar.“ (EI: 1) Darüber hinaus berichten die Expertinnen und Experten auch von Armut, die in den meisten Fällen zudem die schwierigen Wohnverhältnisse bedingt, da die Familien nicht über die nötigen finanziellen Mittel verfügen. Diese Armut kann sich ebenfalls auf die Bildungsteilhabe und insbesondere auf die Teilhabe im Unterricht auswirken. „In der nächsten Woche hat das Kind das Mäppchen dann nicht da und dann fragt sich die Lehrerin, wo das Mäppchen ist, ja? Und dabei kriegt das dann in der nächsten Woche das Geschwisterkind, weil die Eltern sich nicht Mäppchen leisten können für vier, fünf Kinder.“ (EI: 12) Darüber hinaus kann die schwierige finanzielle Situation auch dazu führen, dass die Prioritäten eher in der Existenzsicherung liegen als in der schulischen Leistung. „Solange wie Menschen nicht krankenversichert sind, keine Arbeit haben, nicht wissen (...) Sie haben ja keinen Anspruch groß auf Grundsicherung legen können, dann haben die natürlich nicht zuerst dann im Kopf, dass sie ihre Kinder in die Schule schicken. Sondern sie haben im Kopf, wie kann ich meine Existenz die nächsten Tage sichern.“ (EI: 11) Dieses Zitat verdeutlicht nochmal die prekären Lebenssituationen der Menschen und zeigt Gründe für die mögliche Vernachlässigung des schulischen Alltags auf. Auch gehen die Befragten auf die psychosozialen Dispositionen der Kinder ein, die ebenfalls einen Effekt auf die Bildungsteilhabe und die Präsenz am Unterrichtsgeschehen haben können. Es wird erläutert,

dass Kinder zum Teil bereits viel Verantwortung innerhalb der familiären Gemeinschaft übernehmen und die Eltern unterstützen müssen. Dazu gehören u.a. die Begleitung zu Ämtern, wo sie dolmetschen müssen, wenn die Eltern keine ausreichenden Deutschkenntnisse aufweisen sowie das Kümmern um jüngere Geschwister. „(...), wenn auf dem Ausländeramt was zu machen ist, wenn auf dem Passamt was zu machen ist, also ne? Das heißt, die fehlen in der Zeit in der Schule.“ (EI: 7) Einige Kinder sind zudem von Traumata belastet und haben keine schulische Erfahrung oder keine positive schulische Erfahrung.

Im Hinblick auf den schulischen Background und den Bildungshintergrund der Zielgruppe zeichnet sich, wie auch bereits in den Zielgruppeninterviews deutlich wird, die Heterogenität der Zielgruppe deutlich ab. Einige der befragten Expertinnen und Experten, die eine Doppelfunktion einnehmen und selbst der Minderheit der Sinti und Roma angehören, berichten zum Teil davon, dass Bildung in ihrer Familie immer einen großen Stellenwert hatte. Als besondere Qualität der Kinder wird durch die befragten Expertinnen und Experten insbesondere die Mehrsprachigkeit hervorgehoben. „Denn wir haben es hier mit Kindern zu tun, die im Prinzip schon bereits mehrsprachig sind. Das heißt, die haben bereits mehrere Sprachen gelernt, die haben große interkulturelle Erfahrungen.“ (EI: 7)

Gleichzeitig berichten sie aber von zahlreichen Kindern, die keine frühkindlichen Kindergarten- oder Schulerfahrungen haben bzw. schulabsentes Verhalten aufweisen. „Also das sind ja jetzt im Moment eigentlich ausschließlich Schüler im Sek I-Bereich. Die sind zwischen elf und im Moment 15 Jahren mit fast keinen schulischen Vorerfahrungen.“ (EI: 9) Bei Betrachtung der Bildungssituation mit der verbundenen Bildungsteilnahme wird darüber der Einfluss der Eltern und die Einstellung gegenüber Bildung ersichtlich. Die befragten Expertinnen und Experten sensibilisieren zum einen für die andere Kultur, dass es in der Minderheit unüblich ist, Kinder zum Beispiel in einen Kindergarten in fremde Hände zu geben und somit den Kindern ein bei uns wichtiger Baustein fehlt. Dazu muss dann der Dialog mit den Eltern aufgenommen werden, ihnen muss das System erklärt werden und auch der positive Effekt, was sie für ihr Kind damit bewegen. „Der Kindergarten am Anfang war eine sehr seltsame Sache für die Eltern. (...) Das waren eher so die sogenannten Rabenmütter, die ihre Kinder in den Kindergarten (...) gebracht haben. Da haben wir lange dran gearbeitet, Kinder bringen, Kinder holen, mit den Eltern reden, unendlich viele Liter Kaffee getrunken, um den Eltern klar zu machen: Wir wollen was Gutes für die Kinder.“ (EI: 3) Im Weiteren werden die Bedarfe der Zielgruppe aus Sicht der befragten Fachkräfte analysiert.

7.2.6. Bedarfe der Zielgruppe aus Sicht der Expertinnen und Experten

Hinsichtlich der Bedarfe der Zielgruppe aus Sicht der Expertinnen und Experten ist festzustellen, dass die Notwendigkeit besteht, sich an den individuellen Bedarfen der Zielgruppe zu orientieren und auf diese einzugehen. Ein elementarer Bedarf besteht aus Sicht der Fachkräfte in der Unterstützung im Alltag. „(...) dass wir Termine beim Arzt ausmachen, dass wir uns um die Schule ihrer Kinder kümmern und schreiben mit ihnen natürlich auch Bewerbungen, machen Lebensläufe, damit sie einen Job kriegen, wenn sie den noch nicht haben.“ (EI: 6) Hinsichtlich der Bedarfe, die die Familien äußern, stehen somit Hilfestellungen im Vordergrund, die den Familien helfen, ihren Alltag zu bewältigen. Darunter fallen auch Bedarfe wie die Sozialberatung etc. Bei Rückspiegelung des durch die Expertinnen und Experten genannten Unterstützungsbedarfs im Alltag wird ersichtlich, dass der Aspekt der Unterstützung im Alltag auch quantitativ in der Nennung bei der Zielgruppe eine elementare Rolle einnimmt. Viele Interviewpartnerinnen und Interviewpartner geben in den Interviews an, dass sie den Bedarf haben, jemanden zu kontaktieren, der bei alltäglichen Herausforderungen unterstützt und dass sie diese Hilfeleistungen auch regelmäßig in Anspruch nehmen.

Neben den Bedarfen der Zielgruppe, die in der Frühförderung der Kinder, in der Unterstützung beim Gang durch das deutsche Bildungssystem und bei der Stärkung des Selbstbewusstseins liegen, äußern die Fachkräfte auch die Notwendigkeit eines Ansatzes an der Haltung der Mehrheitsgesellschaft. Bei Betrachtung der quantitativen Werte der Nennungen in den Interviews fällt auf, dass der Aspekt der Sensibilisierung der Mehrheitsgesellschaft sehr häufig genannt wird, um „(...) auch die Menschen, die mit Roma arbeiten, zu sensibilisieren und somit für ein friedliches Zusammenleben zu sorgen“ (EI: 2). Im Rahmen dessen wird in den Interviews auch beschrieben, dass in dem Projekt bzw. in der Institution bereits Bezug auf dieses Thema genommen wird und Ämter etc. für das Thema sensibilisiert werden sollen. „(...) dann bedeutet das auch, dass in diesen Gesprächen schon einmal über Sensibilisierung gesprochen werden muss, weil wir ja die Situation oder die Tatsache klarstellen müssen, weshalb diese Situation vorherrscht.“ (EI: 1) Bei Betrachtung der Bedarfe, die die Zielgruppe selbst nennt, wird ersichtlich, dass die Sensibilisierung der Mehrheitsgesellschaft und die damit verbundene Anerkennung der Community und deren Geschichte auch für die Zielgruppe selbst einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Für die befragten Fachkräfte ist daher auch ein Bedarf der Stärkung des Selbstbewusstseins der Zielgruppe vorhanden, dass ihnen gezeigt wird, dass sie etwas erreichen können. Dieses Selbstbewusstsein ist laut der Fachkräfte oftmals nicht vorhanden. „Also das hat uns gezeigt, dass das Selbstvertrauen dieser Zielgruppe, ob das die

Eltern oder die Kinder sind, überhaupt kaum vorhanden ist.“ (EI: 8) Dabei wird darauf hingewiesen, dass die Menschen, die aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen Traumata erlitten haben, auch unbedingt psychologischen Unterstützungsbedarf aufweisen und diesen Unterstützungsbedarf auch selbstständig äußern. „Und manche Eltern, das kam auch schon vor in der Vergangenheit, haben aber auch um Hilfe gebeten, wenn es um die Organisation von psychologischen Therapiemaßnahmen ging.“ (EI: 10) Weiterhin gehen die Expertinnen und Experten darauf ein, dass insbesondere die Zielgruppe der Sinti und Roma stabile langfristige Strukturen benötigt. Oftmals handelt es sich jedoch lediglich um zeitlich begrenzte Projekte, sodass diese benötigte langfristige Förderung schwierig umsetzbar ist. Dies kann dann zu Frustration bei den Fachkräften und der Zielgruppe führen, da aufgebaute Strukturen dann wieder abbrechen und das gewünschte Ergebnis dann doch nicht erzielt werden kann. „Wir haben jetzt gehört vom Ministerium, es soll weiterlaufen. Aber das ist halt immer das Projekt, was viele Projektitis nennen. Also man hat ganz gute Strukturen aufgebaut und dann gibt es kein Geld mehr und dann war’s das.“ (EI: 11) Oftmals ist es auch für eine längere Zeit ungewiss, wie es mit dem Projekt dann weitergeht. Dies ist ebenfalls eine Belastung für alle Projektbeteiligten.

7.2.7. Diskriminierung

Die erste Forschungsfrage fragt nach den Diskriminierungsmechanismen, die in Bezug auf die Zielgruppe der Sinti und Roma zu identifizieren sind. Dazu nimmt dieses Kapitel Bezug. Hinsichtlich der Diskriminierung zeigen die Darstellungen der Expertinnen und Experten auf, wie auch durch die Zielgruppe berichtet wurde, dass Diskriminierungserfahrungen oftmals generationenübergreifend verwurzelt sind und bis heute überliefert worden sind. „Diese Erfahrung geben oft unbewusst die Großeltern, Eltern wieder an ihre Kinder diese Erfahrung und das schlägt sich dann auch auf die jetzige Generation nieder.“ (EI: 1) Außerdem zeigt sich in den Darstellungen, wie tief die Angst in den Familien verankert ist und wie sich die Skepsis gegenüber der Mehrheitsgesellschaft zeigt. „(...) alle waren sehr skeptisch. (...) Und haben auch gegen ihre – es waren deutsche Roma – gegen ihre eigene Oma vorgehen müssen, weil die als NS-Verfolgte unheimlich Angst hatte. Sie sagte: Geh nicht zu denen.“ (EI: 5) Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage, die danach fragt, inwiefern Diskriminierung bzw. Diskriminierungsmechanismen einen Einfluss auf die Bildungsteilhabe haben, gehen diese Ausführungen noch weiter. Der Völkermord in der NS-Zeit lässt sich insofern als einschneidendes Ereignis hinsichtlich der Bildungsteilhabe herausarbeiten, aufgrund dessen die

Menschen starke Bildungsrückstände haben, da ihnen jedes Recht auf Bildung verwehrt wurde und Generationen ausgelöscht wurden. „Denn nur 10 % der deutschen Sinti und Roma haben den Holocaust überlebt und da waren es die Jungen und Starken zumeist, die vom Nationalsozialismus produzierte Analphabeten waren.“ (EI: 1) Im Hinblick auf Diskriminierungsmechanismen lassen sich zahlreiche verschiedene Mechanismen aus den Interviews identifizieren. Die Expertinnen und Experten berichten von massiver struktureller Diskriminierung, die sie als gesellschaftsimmanent beschreiben. Auch berichtet eine befragte Person, wie sie die Begleitung der Menschen erlebt: „Ich würde sagen, [dass] ich als Sozialarbeiterin die Roma-Diskriminierung in der Gesellschaft erlebt habe, ist, dass ich [ein] sekundäres Trauma habe. Ich bin auch dann als Begleiterin als Roma gesehen. Oder ich erfahre, dass sie sprechen nicht mit den Roma, sondern nur mit mir.“ (EI: 9) Dieses Zitat macht neben der gesellschaftlichen Diskriminierung auch die Auswirkungen der Diskriminierung deutlich und zeigt persönlich beobachtete Diskriminierung. Weiterhin wird durch die befragten Fachkräfte strukturelle Diskriminierung beschrieben, die in Institutionen wie z.B. Ämtern wirksam wird. Die dort arbeitenden Menschen zeigen demnach bestimmte Verhaltensweisen, die sich gegen die Zielgruppe richten und agieren dementsprechend zum Nachteil der Minderheit. „Ja, also die Eltern berichten mir, dass sie auf den Ämtern angeschrien werden. Das mit ihnen laut gesprochen wird, dass sie geduzt werden.“ (EI: 7) Zudem berichten einige der befragten Fachkräfte auch, dass sie die strukturelle Diskriminierung persönlich erlebt haben, als sie mit ihrem Projekt bzw. ihrer Institution in einen Stadtteil eingezogen sind und die Menschen erfahren haben, dass es in erster Linie eine Einrichtung für die Zielgruppe der Sinti und Roma ist. In dem Kontext wurde in den Interviews berichtet, dass es schwierig war, überhaupt einen Vermieter zu finden, der dem Mietverhältnis zustimmt. Zahlreiche potenzielle Vermieter hatten laut Aussage der Befragten abgesagt, nachdem sie mitgeteilt bekommen haben, wer in die Räumlichkeiten einzieht. Dies belegt ebenfalls die strukturelle Diskriminierung, die auf die Zielgruppe einwirkt. Die Expertinnen und Experten berichten z.B., dass im Kontext der Zielgruppe eher problemorientiert diskutiert wird (vgl. EI: 3).

Gleichzeitig wirkt die strukturelle Diskriminierung auch in Zuschreibungen durch die Mehrheitsgesellschaft. Diese Sicht der Fachkräfte stimmt dabei weitestgehend mit den Erfahrungen der Zielgruppe überein. Die Auswertung legt offen, dass vielfältige Vorurteile bestehen und den Angehörigen der Zielgruppe negative Eigenschaften zugeschrieben werden, dass diese beispielsweise gar kein Interesse an einer Arbeit haben. Auch berichten die befragten Expertinnen und Experten, dass die Nachbarschaft sie mit zahlreichen Vorurteilen konfrontiert hat und Sorgen äußerten, dass die Angehörigen der Minderheit sie z.B. bestehlen könnten. „(...)

und wir, unsere/die Eltern hier und die Kinder, die bestehen nicht die Nachbarn, und was auch immer sie alles so, also was alles für Bilder im Kopf sind.“ (EI: 3) Hinsichtlich der Zuschreibungen fällt auf, dass Diebstahl eine prominente Rolle einnimmt und durch die Fachkräfte als Zuschreibung beschrieben wird, die gesellschaftlich immer wieder zirkuliert. Beispielsweise erzählen sie von einem Vorstandsmitglied aus dem Verein, welches sich mit der Zielgruppe gemeinsam an einer Haltestelle aufgehalten hat und durch andere Fahrgäste angesprochen wurde, ob ihm etwas geklaut wurde. Zudem berichten die befragten Fachkräfte von weiteren Zuschreibungen, die die Mehrheitsgesellschaft ihren Erfahrungen nach oftmals mit der Zielgruppe verbindet. Dazu zählen Wanderungen, Diebstahl und Wahrsagerei. „(...) meistens [ist] das Bild in der Mehrheitsgesellschaft drinnen, diejenigen, die nur auf der Straße schlafen, nur wandern, klauen, wo nur Frauen Wahrsagerinnen sind und (...) etliche Vorurteile, die es so gibt.“ (EI: 4) Als große Gefahr von Diskriminierung werden die Ethnisierung und Nationalisierung der Vorurteile benannt, dass die Zuschreibungen auf die gesamte Community übertragen werden. „Weil die größte Gefahr von der Diskriminierung ist, dass die sozialen Probleme der Roma-Community gerne nationalisiert werden. Dass sie als Roma-spezifische Probleme gemacht werden und daraus entstehen diese Vorurteile.“ (EI: 8) In diesem Zusammenhang lässt sich auch auf die Haltung der Mehrheitsgesellschaft eingehen. Diese Haltung wird dann als problematisch identifiziert, wenn die Mitglieder der Community diese spüren und dann eine Barriere aufbauen, was auch die Zusammenarbeit stark behindern kann. Somit kann auch diese Haltung, ebenfalls strukturell verankert, Auswirkungen auf die Bildungsteilhabe haben, dass die Menschen das Bildungssystem nicht für sich beanspruchen bzw. nicht regelmäßig beanspruchen, da sie sich dort nicht angenommen fühlen. „Ich habe immer den Eindruck, dass, sobald Eltern oder Menschen das spüren, (...) dass dann automatisch eine Barriere dann aufgebaut ist.“ (EI: 10) Dabei reflektiert eine der befragten Personen auch selbst, dass zu Beginn der Arbeit noch keine Erfahrungen mit der Community bestanden und die eigene Haltung gegenüber der Zielgruppe eher distanziert war, was durch die Arbeit mit dieser dann aber widerlegt wurde. „Also [ich] war schon irgendwie auch eher so ein bisschen distanziert, sonst kannte ich keine Roma.“ (EI: 5) Diese anfängliche Unwissenheit und dadurch bestehende Distanz, die auch diese Fachkraft über sich selbst äußert, wird in den Interviews auch als allgemeine Problematik identifiziert. Die Befragten sagen aus, was sich auch mit den Erfahrungen der Zielgruppe deckt, dass die wenigsten Menschen überhaupt etwas über die Minderheit wissen oder schon einmal mit dieser in Kontakt gekommen sind. Durch diese Unwissenheit und die damit gepaarte Distanz können Vorurteile im gesellschaftlichen Raum dann weiter zirkulieren. Gleichzeitig wird auch die mangelnde Motivation und Bereitschaft der

Mehrheitsgesellschaft beschrieben, etwas an dem defizitären Wissen zu ändern. „Also ich würde das eher bewerten, dass es eine mangelnde Nachfrage ist oder eine mangelnde Bildung über Roma oder Sinti und nicht, weil sie nicht zu bekommen ist, sondern weil leider noch gefühlt sage ich mal das Wissen nicht da sein soll. Und das wird auch nicht gefördert, dass man das weiß.“ (EI: 4) Grundsätzlich wird beschrieben, dass es einen Zugang zu Materialien über die Minderheit sowie Plattformen und Informationsmöglichkeiten gibt, die jedoch in den meisten Fällen nicht wahrgenommen werden.

Neben den beschriebenen strukturellen Diskriminierungsmechanismen sowie Zuschreibungen und Haltungen der Mehrheitsgesellschaft, die strukturell verankert sind bzw. in Institutionen wirksam werden, lassen sich in der analytischen Untersuchung darüber hinaus zahlreiche institutionelle Diskriminierungsmechanismen herausarbeiten. Diese Diskriminierungsmechanismen lassen sich heutzutage nahezu ausschließlich in indirekter Form vorfinden. Jedoch lässt sich mit Blick auf die Vergangenheit eine direkte institutionelle Diskriminierung identifizieren, die noch heute Auswirkungen auf die Bildungsteilhabe der Minderheit hat. Dazu wird das Schulungs- und Ausbildungsverbot für Sinti und Roma in der NS-Zeit, welches es auch für Juden gab, genannt. Dieses verhinderte die Beschulung der Zielgruppe. Diese konnten weder die Schule besuchen noch einen Ausbildungsplatz wahrnehmen und somit ihren Lebensunterhalt sichern. Diese direkte Diskriminierung liegt zwar viele Jahrzehnte zurück, die Bildungsdefizite machen sich jedoch auch noch heute bemerkbar. Zudem verstärkten die Geschehnisse um den Nationalsozialismus, wie bereits beschrieben, die Skepsis und Angst der Menschen vor der Mehrheitsgesellschaft. Diese Erfahrungen lassen sich auch aus den Zielgruppeninterviews ableiten, in denen berichtet wird, dass Eltern bzw. Großeltern durch den Nationalsozialismus und die nicht vorhandene Bildungsteilhabe geprägt wurden. „Andere hatten keine Möglichkeit dieser Unterstützung aus dem Bund, weil es im Nationalsozialismus ein Schulungs- und Ausbildungsverbot für Sinti und Roma, aber auch für Juden gab. Und dieser Bildungs-Kit hat sich massiv, massiv gezeigt nach dem Nationalsozialismus.“ (EI: 1)

In diesem Zusammenhang lassen sich auch die zahlreichen indirekten institutionellen Diskriminierungsmechanismen benennen, die in den Interviews benannt wurden. Dazu zählt auch die Tabuisierung der Geschichte von Sinti und Roma u.a. im Unterricht. Es wird berichtet, dass es oftmals an geeignetem Unterrichtsmaterial fehlt, in dem explizit auf die Geschichte der Minderheit eingegangen wird. „Also wir haben leider eine Situation, dass sich das Bildungssystem bzw. auch die Institution Schule leider nicht so wie es nötig wäre mit dem Thema Antiziganismus und der Vergangenheit des Nationalsozialismus in Bezug auf die

Minderheit beschäftigt. (...) Auch fehlen zum großen Teil Lernmaterialien, die das Thema Sinti und Roma und ihre Geschichte in Deutschland wahrheitsgetreu und realitätsnah aufarbeiten.“ (EI: 1) Zudem wird die Benachteiligung der Zielgruppe durch die Kategorisierung von altersentsprechend gemäßem Verhalten verstärkt. Laut Aussage der Fachkräfte besteht dadurch die Möglichkeit, Kinder im schulischen Kontext zu diskriminieren. „Kategorisierung von altersentsprechend gemäßem Verhalten, ist eigentlich, finde ich, ein, gerade im Rahmen von Inklusion ein ganz starker Punkt, wo man gut Kinder diskriminieren kann, die man diskriminieren möchte.“ (EI: 8) Weiterhin ist auch die Überführung in Förderschulen als indirekter institutioneller Diskriminierungsmechanismus zu identifizieren. Das Diagnoseverfahren ist zwar für alle gleich, jedoch sind einige Kinder aufgrund von sprachlicher Unsicherheit sowie ihnen entgegengebrachten Erwartungshaltungen oftmals von einem Übergang in das Förderschulsystem betroffen. Diese Beobachtung verhält sich auch deckungsgleich zu den Erfahrungen der Zielgruppe selbst, die sie entweder selbst erlebt oder bei anderen Mitgliedern der Minderheit erlebt hat, dass sie „(...)“, ohne dass ihre eigene Mutter das verstanden hätte, nach der 4. Klasse auf eine Förderschule geschickt worden, weil ihre Leistungen nicht gut genug waren. Wie alle ihre Geschwister.“ (EI: 7) Durch eine Lehrkraft wird weitergehend die Problematik angemerkt, dass Rückstände kaum in so kurzer Zeit auf der Grundschule aufzuholen sind, und es sich daher sehr schwierig gestaltet, nach der kurzen Grundschulzeit bereits eine so weitreichende Entscheidung zu fällen, wie es im Übergang mit den Kindern weitergeht. „(...) weil wie will man das aufholen? Wenn man in der 1. Klasse keinen Stift halten kann, man kann keine Zahl schreiben.“ (Interview: Lehrkraft 1) Die Fachkräfte erläutern die daraus entstehende Frustration der Kinder, die entstehen, weil Vorkenntnisse vorausgesetzt werden, die zum Teil nicht vorliegen. Diese Frustration kann dann auch den Bildungsweg der Kinder insofern beeinflussen, dass sie aufgeben und die Motivation im Bildungssystem verlieren. „Es werden Vorkenntnisse erwartet, die sie zum Teil nicht haben. Und das führt zu einer Frustration sozusagen. (...) Also die, die aus bildungsfernen Haushalten kommen wie man sagt, nicht mit einem solchen Nachteil schon starten und damit eine Frustration auch bekommen, die sie so schnell nicht loswerden, ja?“ (EI: 6)

Diese benannten strukturellen und institutionellen Diskriminierungsmechanismen, die sich in Bezug auf die Zielgruppe identifizieren lassen, spiegeln sich in der Analyse der Experteninterviews auch in Form von individuellen Diskriminierungsmechanismen wider. Eine befragte Person, die selbst der Minderheit angehört, berichtet von individueller Diskriminierung, die sie selbst erlebt hat. „Diese Erfahrung habe ich selbst auch gemacht. (...)

Das ging dahin, dass ich zum Beispiel in der Schule in die letzte Bank gesetzt wurde. Oder dass ich von Mitschülern gemobbt wurde.“ (EI: 1) Dieses Zitat zeigt erlebte individuelle Diskriminierung, die aus der vorhandenen gesellschaftlich-strukturellen Diskriminierung hervorgeht. Weiterhin erläutern die Fachkräfte das Problem der individuellen Zuschreibung von Lehrkräften auf einzelne Kinder. „Und, dass so eine Art Sippenhaftung besteht, also ich kenne deine Geschwister, schon wieder einer von denen, da ist man gleich als Kind schon in der falschen Ecke.“ (EI: 7) Dies hat zur Folge, dass direkte Erwartungshaltungen gekoppelt sind, die teilweise dann auch das tatsächliche (Lern)-Verhalten des Kindes hemmen können. Auch zeigen sich in den Interviews individuelle Diskriminierungen, die innerhalb von face-to-face-Interaktionen hervorgingen. Diese konkreten Handlungen auf individueller Ebene spielen sich dann in der Nachbarschaft ab und führen teilweise zu konkreten Übergriffen. „Geschichten durch andere, neutrale Personen, aber in dieser Wohnung hat wie gesagt die Mutter dann extreme Art von ja, quasi Belästigungen durch andere Mieter im Haus, in dem die dann mit Eiern beworfen wurden.“ (EI: 10)

Im Hinblick auf die Diskriminierungserfahrungen kristallisiert sich auch eine Unterscheidung in der Wahrnehmung der Thematik zwischen den Fachkräften in den spezifischen Projekten und Einrichtungen und den Wahrnehmungen des befragten Lehrpersonals heraus. Während der Diskriminierungsaspekt in den erforschten Projekten und Institutionen als Thema sehr weit oben auf der Agenda steht und diese auch von selbst (mit) erlebter Diskriminierung sprechen, lässt sich die Thematik in den Interviews mit den Lehrkräften eher als Randthema bezeichnen. „Also wenig ist das Thema. Also ich kriege das von den Kindern selten mit.“ (Interview: Lehrkraft 1) Auch geht eine Lehrkraft darauf ein, dass der Alltag in der Schule so vielfältig ist und die Lehrkräfte dementsprechend mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert werden, sodass die Thematik nach eigener Einschätzung zu kurz kommt. „Das kommt schon zu kurz. Man hat ja so viele Probleme, also das kommt schon zu kurz.“ (Interview: Lehrkraft 1)

Eine weitere Lehrkraft erläutert ebenfalls, dass die Thematik der Diskriminierung zwar nach eigener Einschätzung keine große Rolle innerhalb der Schule spielt, sie aber an dem Verhalten der Eltern beobachten konnte, dass diese es offensichtlich nicht gewohnt sind, dass man ihnen Unterstützung anbietet. Die Lehrkraft schildert, dass die Eltern in einer sehr erschreckenden Form demütig und dankbar aufgetreten sind, nachdem die Schule sie bei Herausforderungen und Problematiken unterstützt hat. „(...) mit dem Jobcenterpapier, dann sind die unglaublich dankbar. Ich hatte tatsächlich, das fand ich ganz schrecklich, auch schon Eltern, die auf den Knien lagen und danke danke gesagt haben.“ (Interview: Lehrkraft 2)

Weiterhin wird beschrieben, dass das Thema Diskriminierung im schulischen Alltag anfänglich häufiger auftrat, insbesondere bei den Familien, die auch äußerlich als Angehörige der Minderheit zu erkennen waren. Die Lehrkraft berichtet, dass diese dann durch andere direkt auf individueller Ebene angesprochen und beleidigt wurden. Gleichzeitig stellt sie aber fest, dass dies ihrer Einschätzung nach mittlerweile nicht mehr der Fall ist. „Das war am Anfang, als die Zuwanderer verstärkt an unsere Schule kamen, häufiger. (...) In der Regel bei den rumänischen Roma-Familien sieht man es ja zum Teil auch an der Kleidung. (...) Und am Anfang, ganz am Anfang war das so, dass die dann auch von anderen „Du Zigeuner“ oder so beschimpft wurden. Das ist aber schon lange nicht mehr so.“ (Interview: Lehrkraft 3) Weiterhin räumt die befragte Lehrkraft ein, dass es möglich ist, dass es weiterhin Anfeindungen gibt, von der die Lehrkräfte aber keine Kenntnis haben. „Also da gibt es solche Anfeindungen würde ich sagen, mag es in Einzelfällen manchmal noch geben, aber in der Regel bekommen wir das nicht mehr mit, nein.“ (Interview: Lehrkraft 3) Als Begründung, warum das Thema Diskriminierung einen nicht so großen Stellenwert an ihrer Schule einnimmt, erläutert eine befragte Lehrkraft, dass ihre Schule versucht, die Kinder aufzufangen und entsprechende Werte vermittelt, dass jeder Mensch gleichermaßen zu wertschätzen ist. Eine weitere Ursache wird darin begründet, dass die gesamte Schülerschaft der Schule einen herausfordernden Hintergrund mitbringt und einzelne Zielgruppen dann gar nicht mehr so herausfallen. „Und wir haben ja ganz ganz viele Kinder unterschiedlicher Nationalitäten, die sehr arm sind und dass so Äußerlichkeiten eigentlich nur eine ganz geringe Rolle spielen oder gar keine. Und von daher haben wir das Problem eigentlich wenig. Ich glaube, das wäre viel stärker der Fall, wenn wir andere Bevölkerungsschichten auch in unserer Schule hätten. Ich glaube, dann hätten wir das Problem stärker.“ (Interview: Lehrkraft 3)

Für die Analyse wurden die Erfahrungswerte der Zielgruppe zur Gegenüberstellung herangezogen. Dabei wird ersichtlich, dass die Zielgruppe selbst den Bedarf nach mehr Unterstützung durch die Lehrkräfte äußert. Die Befragten geben an, dass, nachdem sie ihren Lehrkräften von Beleidigungen aufgrund ihrer ethnischen Herkunft und Diskriminierung erzählt hatten, diese sich der Thematik nicht wirklich zugewandt haben und wenig auf diese eingegangen seien. Da die hier befragten Lehrkräfte nicht die gleichen sind, von denen die Zielgruppe in den Interviews berichtet, ist kein direkter Zusammenhang zu den Aussagen der in dieser Arbeit befragten Lehrkräfte herstellbar. Es lässt jedoch die Annahme zu, insbesondere im Hinblick auf die Aussagen der befragten Lehrkräfte, dass diese oftmals nicht über die Ressourcen verfügen, sich dieser Form von Problemen zu widmen. Weiterhin kann auch die persönliche Bewertung von Diskriminierung eine andere sein, dass die Wahrnehmung dafür,

was für den Anderen als diskriminierend empfunden wird, von dem eigenen Blickwinkel als nicht Betroffene oder Betroffener abweicht. Dazu wird durch eine Fachkraft berichtet, dass durch die Jugendlichen an sie herangetragen wird, dass Diskriminierung an der Schule stattgefunden hat, aber die Lehrkräfte nicht eingeschritten wären. „Oder auch in Schulen manchmal, dass die Jugendlichen erzählen: „Das war nicht schön“, „die verstehen mich nicht“ und „die haben mich gehänselt“, „und dann haben die Kinder „Zigeuner“ zu mir gesagt und die Lehrer haben nichts gesagt.“ (EI: 5)

Die Analyse zeigt zudem, dass die Expertinnen und Experten in den Projekten berichten, dass das Lehrpersonal auch nur unzureichend Wissen über die Zielgruppe mitbringt und sie oftmals Aufklärung betreiben müssen. Die Ausführungen zeigen, dass das Thema Diskriminierung teilweise gar nicht an der eigenen Schule verortet wird. „Da ging es um konkrete Fälle, wo Mädchen aus unserer Jugend sich beschwert hatten, dass sie diskriminiert werden von Mitschülern (...) Das habe ich der Schulleiterin mitgeteilt. Und die sagte daraufhin: aber wir haben doch gar keine Roma-Kinder in unserer Schule. Und da musste ich sie aufklären, dass in jeder Klasse mindestens 30 % aller Kinder Roma sind, in den meisten Klassen sogar über 40 %. Das wusste sie nicht. Sie wusste es nicht, weil die Kinder völlig unauffällig waren (...).“ (EI: 2) Diese Aussage legt die Nicht-Verortung von Diskriminierung an der eigenen Schule offen. Außerdem lässt sich aus der Aussage, dass die Schulleitung mitteilte nicht zu wissen, dass Angehörige der Minderheit auf ihre Schule gehen, weil sie nach ihrer Aussage völlig unauffällig sind, weitere Aspekte ableiten. Es zeigt die negativen Zuschreibungen und das vorhandene Bild über die Zielgruppe, dass unauffällige Kinder nicht mit der Minderheit in Zusammenhang gebracht werden.

Die Diskriminierungserfahrungen sowie die herausgearbeiteten strukturellen, institutionellen und individuellen Diskriminierungsmechanismen mit Bezug auf die erste Forschungsfrage haben nach Bewertung der befragten Expertinnen und Experten einen großen negativen Effekt auf die Bildungschancen der Zielgruppe. Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage, inwiefern sich die Diskriminierungsmechanismen auf die Bildungschancen auswirken, lassen sich verschiedene Dimensionen herausfiltern. Grundlegend ist davon auszugehen, dass ein Kind, welches diskriminiert wird, auch schlechter lernt und durch die Diskriminierung in seinem Lernverhalten behindert wird. „Die Diskriminierung, also das kann ich aus eigener Erfahrung sagen, die Diskriminierung behindert maßgeblich die Bildungsfähigkeit sage ich mal. Also ein diskriminierter Mensch lernt wesentlich schlechter als jemand, der nicht diskriminiert wird.“ (EI: 1) Dabei berichtet die befragte Person, die selbst der Minderheit angehört, von ihren eigenen Erfahrungen, dass sie aufgrund der ethnischen Herkunft gemobbt und ausgegrenzt

wurde und aus diesem Grund auch schlechter gelernt hat. Auch wird beschrieben, dass Diskriminierung, insbesondere strukturelle Diskriminierung, die u.a. in Institutionen wirksam werden kann, zu mangelndem Vertrauen in Institutionen führt. Dies kann wiederum dazu führen, dass das Kind eingeschränkter lernt und sich nicht öffnet. „Natürlich hat Bildung auch ganz viel mit Vertrauen zu tun. Das heißt, man muss sich auf eine Institution einlassen, um erfolgreich zu sein. Kinder müssen sich öffnen, müssen erzählen können, müssen mit ihrer ganzen Geschichte kommen. Roma-Kinder wissen: Vorsicht, Vorsicht, vielleicht sage ich was, dann kriegen wir Ärger.“ (EI: 3) Diese Skepsis gegenüber der Mehrheitsgesellschaft kann nach Beurteilung der Expertinnen und Experten auch darin münden, dass die Erwartungshaltung bei den Kindern und Jugendlichen bereits darin besteht, dass sie wenig motiviert sind, weil sie davon ausgehen, keine Chance zu haben und nichts erreichen zu können. „(...) wir haben doch keine Chance. Und das kriege ich relativ oft zu hören. Also das war am Anfang noch viel schlimmer.“ (EI: 5) Diese mangelnde Motivation mündet dann wiederum in dem Kreislauf, dass die Kinder und Jugendlichen nicht das aus sich herausholen, was sie eigentlich können, und die Potenziale verdeckt bleiben, was wiederum die Bildungschancen ebenfalls minimiert. Darüber hinaus wird auch im Kontext des Einflusses von Diskriminierungsmechanismen auf die Bildungschancen die Problematik der Grundschulempfehlungen nach der 4. Klasse genannt. Der indirekte institutionelle Diskriminierungsmechanismus besteht zum einen darin, dass es in der kurzen Grundschulzeit nur sehr schwer möglich ist, Defizite nachzuholen und dementsprechend die Schulformempfehlungen eher z.B. auf die Hauptschule verweisen. Diese Entscheidung hinsichtlich des Übergangs auf die weiterführende Schule stellt somit eine große Chance dar, kann jedoch auch die Bildungschancen der Kinder maßgeblich und dauerhaft behindern. Zudem wird auf das Wirken sekundärer Herkunftseffekte hingewiesen. „Also der Bildungsstand oder die Herkunft spielt bei der Beurteilung durch die Grundschulen, ob das Kind, das schafft, eine bestimmte Schulform zu machen, noch eine ganz große Rolle.“ (EI: 7) Die Begründung für mangelnde Unterstützung aufgrund der sozioökonomischen Umstände können dabei auch ein Platzhalter für Ethnisierung sein. Es ist somit festzuhalten, dass Diskriminierungsmechanismen die Bildungschancen maßgeblich beeinflussen können. Dies kann sich dann auf der psychologischen Ebene hinsichtlich Selbstvertrauen und das Vertrauen in Institutionen sowie auf das Wohlbefinden auswirken, alles Faktoren, die das Lernpotenzial und somit die Bildungschancen beeinflussen.

Außerdem ist hinsichtlich der dritten Forschungsfrage, wie die Diskriminierungsmechanismen in den spezifischen und universellen Förderstrategien bearbeitet werden, herauszuarbeiten, dass insbesondere die hier untersuchten spezifischen Förderprojekte in kleinen Gruppen arbeiten,

wo sie individuell auf die Belange der einzelnen Kinder und Jugendlichen eingehen können. Darüber hinaus wird das Vertrauensverhältnis betont, welches elementarer Bestandteil der Förderstrategien ist. „Erstens relativ kleine Gruppen. Enges Verhältnis zwischen den meisten von den Kursleiterinnen und den Leuten, die zu uns kommen. Also ich kenne es von mir, als ich im Unterricht war, ich würde sagen, wir hatten ein gutes Vertrauensverhältnis. Und wirklich als Erstes gucken, wo steht jemand, keine Überforderungen am Anfang.“ (EI: 6) Darüber hinaus wird die Auseinandersetzung mit der Zielgruppe, den Menschen mit ihrer Geschichte, als elementarer Bestandteil verstanden. Außerdem geben die Expertinnen und Experten an, dass sie u.a. das Thema Diskriminierung und Diskriminierungserfahrungen der Teilnehmenden immer wieder auf die Agenda bringen, diese aufgreifen und in der Gruppe darüber sprechen, um das Selbstbewusstsein und den Umgang damit zu stärken. „(...) wir thematisieren das und es ist ganz klar, wir sind hier eine starke Gruppe. Sie haben hier ihren starken Rückhalt, wo sie so Sachen auch einfach sagen können.“ (EI: 5) Den Diskriminierungserfahrungen wird daher insofern Rechnung getragen, dass u.a. Lehrkräfte sensibilisiert werden, um die Unterstützung auch seitens des Systems Schule zu stärken. „Wir haben, beginnen jetzt in Baden-Württemberg, wo das jetzt thematisiert wird in den Schulen und das Lehrmaterial gemeinsam mit dem Landesverband Deutscher Sinti und Roma erstellt wird. Das ist ein gutes Beispiel, aber das ist auch der Weg dazu, so würde ich es mal sagen, die Institution Schule und ihre Mitarbeiter mit dem Thema Antiziganismus zu sensibilisieren.“ (EI: 1) Diese genannten Aspekte dienen dazu, strukturellen und institutionellen Diskriminierungsmechanismen zu begegnen und nach Möglichkeit auszuhebeln. Außerdem werden durch die Analyse und die Aussagen der befragten Lehrkräfte die Grenzen des Regelsystems deutlich, dass universelle Angebote oftmals nicht über die Kapazitäten verfügen, um auf individuelle Bedürfnisse einzugehen. Aus diesem Grund erarbeiteten sie zwar flexible Strategien innerhalb des Regelsystems, diese reichen jedoch nicht aus, um die Kinder ausreichend individuell zu unterstützen.

7.2.8. Inklusion versus spezifische Angebote

Die Thematik der Arbeit zielt auf den Einsatz spezifischer und universeller Strategien ab, sodass insbesondere dieser Thematik in der Analyse ein wichtiger Stellenwert zukommt. Dazu ist der Hintergrund der Herkunftsländer zu beschreiben, der auch bereits in den Zielgruppeninterviews thematisiert wurde. Dazu wird beschrieben, dass insbesondere Roma in den Herkunftsländern oft segregiert leben und sehr starker Diskriminierung ausgesetzt sind. In der Analyse spiegelt sich dies u.a. in den Bildungseinrichtungen der Herkunftsländer wider. Es wird in den

Interviews beschrieben, dass Roma oftmals in den Schulen nicht gewollt waren. Dies führte zur Segregation, jedoch nicht mit dem Ziel einer spezifischen intensiven Förderung oder zur Stärkung der Minderheit, sondern um sie in separaten Einrichtungen, fernab von der Mehrheitsbevölkerung unterzubringen. „(...) bei Roma aus anderen Ländern, die haben auch entsprechende Erfahrungen gemacht, dass man sie in der Schule nicht wollte. (...) Und es irgendwelche Möglichkeiten gab und die Segregationseinrichtungen in anderen Ländern sind ja durchaus auch nicht so, dass sie der Förderung oder dem Empowerment gelten, sondern einfach, um die Kinder irgendwo hinzuschaffen, dass die anderen nichts mit ihnen zu tun haben.“ (EI: 3) Dies zeigt auch nochmals die starke Diskriminierung in den Herkunftsländern, durch die die Minderheit geprägt ist. Außerdem wird dadurch die Sensibilität der Thematik einer spezifischen Förderung deutlich, die schnell als Segregation verstanden wird. Gleichzeitig problematisieren die befragten Expertinnen und Experten den Aspekt der Integration, dass oftmals unter Integration auch Assimilation verstanden wird und es somit darum gehen muss, zu begreifen, wie der Integrationsprozess letztlich ausgestaltet werden muss. „Was möchte die Gesellschaft, wenn sie sagt, wir möchten die Menschen integrieren? Vielmals habe ich den Eindruck, möchte die Gesellschaft die Leute eigentlich assimilieren. Sie möchte die Leute so kriegen, dass sie Deutsche werden. Das geht aber nicht. Und deswegen funktioniert das nicht.“ (EI: 8) Insbesondere der Assimilationsbegriff spielt in diesem Kontext eine wesentliche Rolle, da ebenfalls geschildert wird, dass eine Vielzahl der Minderheit sich an die Mehrheitsgesellschaft assimiliert. „Es gibt, es war immer so, dass ein großer Teil der Roma die Gemeinschaft verlassen hat, sich angepasst hat, assimiliert hat in die Gesamtgesellschaft allgemein.“ (EI: 2)

Es lässt sich in diesem Zusammenhang, insbesondere im Hinblick auf den Identitätsaspekt, weiterhin die Thematik der Scham herausdestillieren, die auch immer wieder im Rahmen der Zielgruppeninterviews sichtbar wurde. Dazu erzählt auch ein Befragter, dass die eigene Sprache Romanes nicht gesprochen wurde und die Identität aus Angst vor Diskriminierung verschwiegen wurde. „Wir haben im Flüchtlingsheim das gar nicht so gesprochen so häufig, weil wir irgendwie eine andere Sprache sprechen mussten und uns nicht geoutet haben.“ (EI: 12) Die Analyse zeigt, deckungsgleich mit den Zielgruppeninterviews, dass auch hier ein Schwerpunkt auf dem Verleugnen der eigenen Identität liegt und sich viele Angehörige der Minderheit nicht überwinden, ihre Herkunft preiszugeben. Dies kann entweder darin begründet sein, dass sie bereits von ihren Eltern übermittelt bekamen, dass sich ihnen nach einem Outing weniger Chancen eröffnen würden. Darüber hinaus kann der Grund auch in beobachteter Diskriminierung und Erfahrung mit Antiziganismus liegen. „Selbst meine Kinder wollten sich

in der Schule nicht outen, weil sie die Erfahrung vom Antiziganismus selbst in der Schule bei anderen erlebten, die beschimpft wurden.“ (EI: 1) Hinsichtlich der Mehrfachintegration lassen sich verschiedene Perspektiven der befragten Fachkräfte extrahieren. Zum einen wird vermittelt, dass Familie und das Bildungssystem vom Stellenwert nicht gegeneinander aufgerechnet werden können. „Nee, ich komme nicht, weil die Oma ist krank und die Oma ist wichtiger. Und da haben wir lange gebraucht, zu erklären, dass muss man nicht gegeneinander aufrechnen, das kann auch gemeinsam. Man kann die Oma wertschätzen und man kann trotzdem auch die Schule wertschätzen.“ (EI: 5) Darüber hinaus werden die Angehörigen der Minderheit ermutigt, das deutsche Bildungssystem als Bereicherung zu ihrer eigenen Kultur zu betrachten und sich somit sowohl in der Mehrheitsgesellschaft als auch in der Minderheit zurechtzufinden. „Unser Projekt ist ein Ermutigungsprojekt für Familien, sich mit der deutschen Schul- oder Bildungslandschaft auseinanderzusetzen und sie als positive Bereicherung für ihre eigene Kultur und ihre eigene Familienkultur zu empfinden. Ich denke, was die Leute bei uns lernen können, ist, dass man seine eigene Identität nicht verliert, wenn man sich eben auf dieses Bildungssystem hier einlässt, sondern dass man damit nur gewinnen kann.“ (EI: 7) Eine weitere Perspektive, die sich aus den durchgeführten Interviews ableiten lässt, ist die, dass eine Mehrfachintegration gar nicht möglich ist. „Alltagsleben. Roma kann man nicht am Wochenende sagen, Feierabend. Sondern die sieht man 24 Stunden am Tag. Das ist man dadurch, indem man aktives Mitglied einer Gemeinschaft ist. Das heißt, man muss immer jederzeit bereit sein, alles stehen und liegen zu lassen für die Gemeinschaft.“ (EI: 2)

Die Zielgruppeninterviews zeigen in diesem Zusammenhang jedoch, dass eine Vielzahl der Befragten angibt, dass sie sich in beiden Gesellschaften zurechtfinden, Kontakte sowohl zur Mehrheitsgesellschaft als auch zur Minderheit pflegen und sich somit selbst als mehrfachintegriert beschreiben würden. Eine Vielzahl gibt dennoch gleichermaßen an, dass sie sich innerhalb der eigenen Gemeinschaft sicherer und akzeptierter fühlt und daher ihren Anschluss eher in den eigenen familiären Strukturen sowie Strukturen innerhalb der Community sucht. Die Expertinnen und Experten sehen die Problematik in der Haltung der Mehrheitsgesellschaft, dass die Angehörigen der Minderheit sich innerhalb ihrer eigenen Community abschotten, da sie sich von außen nicht akzeptiert fühlen. Dies kann dann zur Segmentation oder auch vollständigen Marginalisierung führen. „Was natürlich bei unseren Kindern auch zu einer Reaktion geführt hat. Wenn die nichts mit uns zu tun haben wollen, dann wollen wir mit denen auch nichts zu tun haben. Das heißt, es gab relativ viele Konflikte.“ (EI: 3)

Hinsichtlich der Debatte um spezifische versus universelle Förderstrategien zeigt sich durch die Analyse der Förderstrategien bzw. Projekte, dass alle Maßnahmen einen Übergang in das Regelsystem anstreben und keinesfalls anvisiert wird, die Kinder und Jugendlichen zu segregieren. „Also wir sind ein spezifisches inklusives Projekt. Also spezifisch, da wir spezifisch mit Roma- und Sinti-Kindern arbeiten sollen, aber integrativ in dem Sinne, dass wir an den Schulen arbeiten, dass wir die Kinder nicht aus der Schule rausnehmen und irgendwo mit ihnen extra arbeiten. Und wir arbeiten auch sowohl in den Klassen zusammen.“ (EI: 8) Die spezifischen Einrichtungen argumentieren insbesondere damit, dass es in ihren Projekten um Jugendliche geht, die nicht erfolgreich im Regelschulbetrieb sind und angestrebt wird, ihnen dennoch eine Möglichkeit zu bieten. Die Expertinnen und Experten der spezifischen Strategien argumentieren zudem damit, dass diese individuelle Form geeignet ist, um die Kinder auf das Regelsystem vorzubereiten und dass die Kinder und Jugendlichen diese Vorbereitung in einem spezifischen Raum auch benötigen, um aus Sicht der Fachkräfte den angestrebten Übergang in das Regelsystem auch zu meistern. „Da hatte ich mir im Vorfeld eben auch ein paar Gedanken drüber gemacht, weil ich kam aus dem Bereich Inklusion und ich hatte sehr inklusive Klassen und wenn man das hier ganz streng betrachtet, ist das ja hier erstmal eigentlich Exklusion. Aber tatsächlich ist es die Vorbereitung für eine hoffentlich erfolgreichere Inklusion. Und wir haben ausschließlich Schüler hier, die diese Chance, dieses vorgeschaltete System auch dringend brauchen, weil sie ansonsten auch in der Inklusion schon scheitern würden.“ (EI: 9) Darüber hinaus werten die Expertinnen und Experten diesen Ort als sicheren Schonraum, um Stabilität und Sicherheit zu geben und gleichzeitig zu empower. Insbesondere geht es bei den vorgestellten Strategien um Stärkenorientierung und den Mehrunterstützungsbedarf der Kinder und Jugendlichen. Zusätzlich werden die Grenzen des Regelsystems hervorgehoben, die teilweise spezifische Fördermaßnahmen notwendig machen. „Es geht uns darum, dass das Kind so viel wie möglich Bildung erhält und ein Kind lernt am besten da, wo es sich wohlfühlt. Es gibt auch Kinder, die das Regelschulsystem durchlaufen, selten da sind, gar nichts lernen.“ (EI: 3)

Die Befragten gehen darauf ein, dass das (universelle) Regelsystem zum Teil nicht die Möglichkeit hat, sich um spezifische Herausforderungen und Belange der Kinder in der notwendigen Form zu kümmern. Die befragten Lehrkräfte sehen zwar eine separierende Förderung erst einmal kritisch, äußern jedoch, dass es noch mehr Expertinnen und Experten für die Zielgruppe geben müsste. „Also man bräuchte meiner Meinung nach mehr Experten für diese Gruppe, (...) weil das macht schon noch einmal viel aus, ob die jetzt einen türkischen Migrationshintergrund haben oder so. Das ist irgendwie noch anders.“ (Interview: Lehrkraft 1)

Die Fachkräfte definieren das Fehlen von Roma-Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die das Vertrauen herstellen und aus eigenen Erfahrungen heraus die Community im Regelsystem unterstützen und beraten könnten, als eine Grenze des Regelsystems. Auch geben die Fachkräfte an, dass einige Angehörige der Community auch selbst das Gefühl äußern, dass das System Schule in der herkömmlichen Form nicht für sie gemacht ist. „(...) ein Teil unserer Leute hat das Gefühl, die Schule, wie sie normal ist, ist nicht für sie gemacht sozusagen, ja? Und da ist was Wahres dran.“ (EI: 6) Zudem berichten die Fachkräfte, dass die zeitlichen und personellen Ressourcen der Schule als Grenze des Regelsystems zu identifizieren sind, weil sich im Regelbetrieb niemand die Zeit nehmen kann, sich intensiv um die Menschen zu kümmern. „Die Situation an den Schulen erschwert mir die Arbeit. Zu wenig Personal, zu schlechte Ausstattung, zu großes Chaos, Überbürokratisierung. Die Menschen wissen zu wenig voneinander und haben zu wenig Zeit. Man nimmt sich zu wenig Zeit, sich kennen zu lernen.“ (EI: 7) Auch die befragten Fachkräfte sehen u.a. Lernrückstände als Problematik an, da die Kinder diese oftmals nicht aufholen können und die Lehrkräfte im Rahmen ihrer Möglichkeiten diese auch kaum kompensieren können. „(...) Man ist hier, die Kinder sind viel weiter zurück (...) und man presst die dann so in das System, was aber gar nicht passen kann.“ (Interview: Lehrkraft 1) Außerdem wird die große Klassengröße von den Lehrkräften als Problematik identifiziert, da zu wenig Zeit für das einzelne Kind bleibt. Auch wenn die Separation keinesfalls durch die Lehrkräfte als Option eingestuft wird, sehen sie den Umstand, dass sie in der großen Klasse selbst ihre Lernrückstände noch viel eher bemerken und sich dadurch weiter Frust bei den Kindern bildet. „(...) man braucht mehr Zeit und meiner Meinung nach braucht man halt echte Erfahrungen. Und in der Schule hat man ja eher die Möglichkeit auf Papier zu zählen und nicht dieses mit dem Begreifen und das Haptische, das fehlt ja. Und dadurch, dass man dann 25 Kinder hat, hat man ein bis zwei Minuten pro Kind. Das geht nicht.“ (Interview: Lehrkraft 1) Neben dem Mangel an Lehrpersonal wird zudem erläutert, dass muttersprachliches Fachpersonal für die interkulturelle Beratung und die Übersetzungen in den Schulen fehlt, welches die Begleitung mit den Eltern und Elterngespräche sicherstellt. „Die bräuchten wir eigentlich in viel, viel mehr Stunden, vor allem in den Sprachen rumänisch, bulgarisch (...).“ (Interview: Lehrkraft 3)

Es ist somit festzuhalten, dass spezifische Förderung sowohl für den Schonraum als auch für die intensive Förderung sinnvoll ist. Dies ist insbesondere dann von Bedeutung, um eine Alternative für diejenigen anzubieten, die in der Regelschule nicht zurechtkommen bzw. die bereits, u.a. aufgrund von Überalterung etc., im Regelschulbetrieb gescheitert sind. Auch die intensive Förderung sowie muttersprachliche Begleitung der Eltern lässt das Regelsystem an

Grenzen stoßen, da die Zielgruppe zum Teil Bedarfe hat, die der Regelschulbetrieb aufgrund der eingeschränkten Ressourcen nicht bedienen kann. Dabei muss jedoch im Fokus stehen, dass das „vorgeschaltete System“ keine Sackgasse bleibt, die die Kinder separiert, sondern einen Übergang in den Regelbetrieb gewährleistet. „Die Grundschule des Ortes. (...), das ist die beste Lösung, weil da wächst ein Kind einfach, ein Kind mit allen anderen Kindern, in die Grundschule rein und hat eben von hier die nötigen Voraussetzungen, um einfach im Schulsystem mitzukommen. Wir haben Kinder, die die Regelschule besuchen (...) Es gibt auch Kinder, die in die Regelschulen wechseln und die dann gar nicht mehr herkommen, weil die Zeit nicht ausreicht und die dann nur noch in den Ferien kommen, manche auch gar nicht mehr (...) Die Erfahrung hat allerdings gezeigt, das ist irgendwie der Pferdefuß an der Sache, dass bei älteren Kindern, die hier eingebunden sind, schwer fällt rauszugehen.“ (EI: 3) Dabei wird es als notwendig angesehen, dass die Kinder so früh wie möglich begleitet werden, bzw. so früh wie möglich in das Regelsystem wechseln, da es im höheren Alter der Kinder immer schwieriger wird. Das Verweilen in der spezifischen Förderung wird nur dann weiterhin als sinnvoll betrachtet, wenn der Übergang in die Regelschule überhaupt nicht funktioniert, um die Alternative zu stellen und dem Kind dennoch eine Chance auf schulische Bildung und ggf. sogar einen Abschluss zu gewährleisten.

7.2.9. Motivation zur Partizipation der Zielgruppe

Auch die Expertinnen und Experten wurden befragt, was in ihren Augen die Motivation der Zielgruppe ist, am Angebot zu partizipieren und die Möglichkeiten für sich in Anspruch zu nehmen.

Dabei wird ersichtlich, dass Wertschätzung und Beziehungsarbeit bzw. das damit verbundene Vertrauen ein Schlüsselbegriff ist, der als Hauptmotivation durch die Fachkräfte angegeben wird. Die Menschen nehmen demnach das Angebot für sich in Anspruch, da sie dort konkrete Hilfestellungen auf Augenhöhe erhalten und eine Vertrauensbasis zwischen den Nutzerinnen und Nutzern und den Fachkräften besteht. Außerdem handelt es sich um einen diskriminierungsfreien Raum, in dem sie sich sicher bewegen können. „Was bei uns nochmal das Besondere ist, ist wirklich, dass die Jugendlichen hundert Prozent davon ausgehen können, dass sie hier nicht diskriminiert werden als Roma, sondern dass sie wirklich auf Augenhöhe sind.“ (EI: 5) Auch wird die gute Kommunikation und die Tatsache, dass die Kinder und Jugendlichen so angenommen werden, wie sie sind, als Motivation interpretiert, dass die Menschen kommen und partizipieren. Grundsätzlich zeigt auch die Analyse auf, dass die

Beziehungsarbeit, die direkte vertrauensvolle Ansprache der Eltern in allen Interviews einen Schlüsselbegriff darstellt, der sich auch quantitativ betrachtet, häufig wiederfindet.

Hinsichtlich der Debatte um spezifische und universelle Förderung wird auch der Schonraum als Motivation benannt, da die Jugendlichen dort in einem diskriminierungsfreien Umfeld selbstständig etwas aufbauen und sich dabei gegenseitig stärken können. Ein befragter Experte bestätigt, „(...), dass es ein sicherer Raum ist, aber es ist ein Raum, den sie selbst geschaffen haben, wo sie spüren, hier erarbeiten wir unsere eigenen, ja, Lösungskonzepte daraus und machen uns selbst auch hier stark“ (EI: 1). Weiterhin wird in diesem Kontext auch die Mitgestalterrolle genannt, die sie innehaben, dass die Kinder selbst gefordert und dadurch motiviert sind. Sie sehen, dass sie gestalten und etwas bewirken können, was von ihnen selbst ausgeht. „Die erstellen auch ihr eigenes Logo oder ihren Flyer oder ihren Auftritt nach außen, ihre Plakate usw. Also die sind von Anfang an schon mit einbezogen und auch gefordert.“ (EI: 1) Zusätzlich werden die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner vor Ort benannt, die sich ihnen zeitintensiv zuwenden können sowie die muttersprachliche Begleitung, die ebenfalls dazu beiträgt, da die Familien dann Vertrauen fassen können.

Bei einem Vergleich zwischen den Annahmen der Expertinnen und Experten hinsichtlich der Partizipationsmotive und die Motive, die die Nutzerinnen und Nutzer der Angebote selbst angeben, fällt auf, dass diese weitestgehend deckungsgleich sind. Insbesondere die Unterstützung auf Augenhöhe wird auch durch die Zielgruppe selbst als besonders bedeutsam beschrieben und führt dazu, dass die Zielgruppe auf die Angebote zurückgreift. Das Hauptargument, welches die Zielgruppe jedoch nennt, ist neben der spezifischen Unterstützung bei den Hausaufgaben bzw. bei der Berufsorientierung das Empowerment, was in den spezifischen Strategien möglich ist. Die Mehrheit der Befragten gibt an, schon einmal von struktureller oder sogar individueller und institutioneller Form von Diskriminierung betroffen gewesen zu sein. Die Zielgruppe äußert dabei einen besonderen Unterstützungsbedarf, der insbesondere seitens der Lehrkräfte häufig fehlt. Insbesondere diese besondere Unterstützung kann in den spezifischen Förderstrategien bedient werden.

7.2.10. Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner

Die Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner der erforschten Projekte und Institutionen sind sehr vielfältig und decken ein breites Spektrum ab. Zentral ist dabei die Kooperation mit verschiedenen kommunalen Ämtern. Dazu gehören u.a. das Schulamt, das Sozialamt und das Jugendamt. „Wenn es geht, den qualifizierenden Hauptschulabschluss, das

ist in Kooperation mit dem staatlichen Schulamt und parallel zum Erwerb der Schulkenntnisse, die für den Abschluss nötig sind, findet eine Berufsorientierung statt.“ (EI: 5) Zudem finden Kooperationen mit der Volkshochschule und auch Ehrenamtlichen statt, die sich für die Kinder und Jugendlichen vor Ort engagieren. Es wird sichtbar, dass die Ehrenamtlichen sowohl in den spezifischen Förderstrategien für die Zielgruppe als auch in den Schulen einen bedeutsamen Stellenwert einnehmen. „Dann haben wir zum Beispiel einen Ehrenamtler, das ist ein Student (...) und der kommt. Man kann es auch nicht anders sagen. Der kommt. Der meldet sich nicht an, wenn der Zeit hat, wenn der eine Freistunde hat, wenn der eine Lücke in seinem Studium hat oder irgendwie gerade Zeit hat, dann kommt der (...) und hilft.“ (EI: 9) Auch die befragten Lehrkräfte berichten davon, dass sie Ehrenamtliche in ihren Schulen einsetzen, um den Familien weitere Möglichkeiten anbieten zu können. „Wir haben auch (...) eine ehrenamtliche Kraft, die auch einmal in der Woche im letzten Schuljahr zumindest dann Beratungsstunden gemacht hat für, die dann auch als Übersetzerin, wo auch Eltern hingehen konnten [tätig war].“ (Interview: Lehrkraft 1) Weiterhin werden in den befragten Schulen auch Lehrkräfte für sogenannte Sprachpatengruppen eingesetzt, was aufzeigt, dass das Thema Ehrenamt eine prominente Rolle hinsichtlich der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner einnimmt. „(...) sogenannte Sprachpatengruppen. Das sind ehrenamtliche Mitarbeiter (...).“ (Interview: Lehrkraft 3)

Neben (freien) Trägern und Sportvereinen kooperieren die untersuchten spezifischen Angebote sehr stark mit den Schulen und den Lehrkräften im Sozialraum. „Dass wir quasi mit zwei Kooperationsschulen arbeiten, eine Grundschule und einer Realschule, über diese Schulen werden Lehrer hier ins Haus abgeordnet, die hier unterrichten.“ (EI: 3) Es wird zudem berichtet, dass mit den Schulen direkt kooperiert wird, um die Übergänge in das Regelsystem zu erleichtern. Es zeigt sich, dass die Lehrkräfte in den Interviews zum Teil angeben, dass sie mit anderen Schulen kooperieren, indem sie sich über neue Modelle austauschen und sich somit gegenseitig Unterstützung in Form des Erfahrungsaustausches bieten. „Wir arbeiten gerade mit einer Schule in einer anderen Stadt sehr eng zusammen in einem Projekt, die auch viele Roma-Kinder haben und trotzdem lassen sich da Konzepte nicht eins zu eins übertragen. Das ist einfach so.“ (Interview: Lehrkraft 2) Dabei wird insbesondere durch die befragten Lehrkräfte auch noch einmal die Bedeutung der Vernetzung im Sozialraum hervorgehoben. Dies wird auf der einen Seite als notwendig erachtet, um umliegende Angebote, wie z.B. die Musikschule im Sozialraum in die Schule zu holen, um dort Angebote zu machen. Weiterhin ist es eine Möglichkeit, die Kinder und deren Familien direkt im Sozialraum einzubinden, falls sie weitergehende Unterstützung benötigen. „Versuchen wir sowas wie Musikschule,

Sportvereine, sowas in die Schule zu holen, damit sie hier die Angebote machen können. (...) Und vieles kann ich als Schule eben auch nicht. Ich kann keine Menschen anstellen. Das geht eben dann über solche Kooperationspartner. Ja, und die Vernetzung im Stadtteil ist natürlich wichtig. Zu wissen, wo können Kinder hingehen nachmittags und können sich Hilfe holen. Wo kann man Eltern hinschicken auch noch mal zur Beratung.“ (Interview: Lehrkraft 2) Weiterhin besteht die Intention darin, die spezifischen Projekte auch umgekehrt in die Schule zu holen und das Konzept in die Schule zu integrieren. „Ziel ist es auch, (...) wie es jetzt auch in x passieren wird, dass zum Beispiel die hiesige Schule, die das mitbekommen hat (...), weil sehr viele Jugendliche da drin [sind] (...), jetzt eine AG installieren möchte in der Schule.“ (EI: 1) Dieser Ansatz zeigt auch noch einmal den inklusiven Gedanken, obwohl es erst einmal ein spezifisches Projekt für die Zielgruppe ist, dann aber gleichzeitig auch in das Regelsystem integriert werden soll, indem die Schulen als Kooperationspartner gewonnen werden. Im Kontext des Ansatzes an Institutionen des Regelsystems ist auf das Konzept der vorbeugenden Sozialpolitik zu verweisen, Durch die Kooperationspartner kann die Brücke zum Regelsystem hergestellt werden. Der proaktive Förderansatz setzt explizit an kooperierenden Netzwerken und Institutionen an, sodass übergreifende Unterstützungssysteme implementiert werden können.

Als weitere Kooperationen werden Sprachschulen genannt, um auch die Eltern der Kinder und Jugendlichen zu Sprachkursen zu vermitteln sowie Anbieter der freien Wirtschaft, die Ausflüge sponsern und so den Kindern positive Momente ermöglichen. Im Folgenden werden abschließend die Visionen und Wünsche der Befragten herausgearbeitet.

7.2.11. Visionen und Wünsche

Bei der Analyse der Visionen und Wünsche der Befragten zeigt sich, dass die Expertinnen und Experten die Öffnung der Mehrheitsgesellschaft und das Verhindern jeglicher Form von Diskriminierung anvisieren. „Da heißt, dass die Vorbehalte und die Vorurteile, die herrschen, dann nicht mehr vorhanden sind oder zu 90 % nicht mehr vorhanden sind und Leute so angenommen werden, wie sie sind und nicht aufgrund ihrer Nationalität. Weil die größte Gefahr von der Diskriminierung ist, dass die sozialen Probleme der Roma-Community gerne nationalisiert werden.“ (EI: 8) Auch besteht der Wunsch der Fachkräfte darin, dass sowohl Lehrkräfte als auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Verwaltung sensibilisiert werden. Gleichzeitig äußert eine Lehrkraft, dass sie sich für die Kinder wünscht, dass das teilweise tradierte System überdacht wird und die Kinder für sich etwas erreichen wollen. Dabei steht

auch das Einfordern im Zentrum, dass neben der Förderung der Zielgruppe, im Dialog auch Aspekte eingefordert werden müssen. Diese Thematik ist insbesondere im Kontext der Mehrfachintegration bedeutsam, da diese nur dann erreicht werden kann, wenn eine kritische Auseinandersetzung mit der Kultur und den Werten der Mehrheitsgesellschaft in Gegenüberstellung zu den eigenen stattfindet. Ist dies nicht der Fall, kann ein Segregationsprozess begünstigt werden. In dem Kontext steht insbesondere die Selbstreflexion der Minderheit im Fokus. Weiterhin wünschen sich die Lehrkräfte die gleichberechtigte Teilhabe für die Kinder sowie die Anschlussfähigkeit im System. „Wenn wir ein bisschen kleiner und schulischer denken, dann ist es sowas wie, dass die Kinder am Ende der vier Jahre oder fünf Jahre, die sie bei uns sind, das können, was sie können sollten, damit sie eben tragfähige Chancen haben und anschlussfähig sind.“ (Interview: Lehrkraft 2) In dem Übergang in ein erfolgreiches Leben und mehr hohen Bildungsabschlüssen wird der Wunsch nach dem Ausbau der Kooperationen mit Regeleinrichtungen im Sozialraum geäußert, um diesen Übergang gemeinsam noch zielgerichteter gestalten zu können.

Bezogen auf das Regelsystem haben die befragten Expertinnen und Experten der spezifischen Förderstrategien die Vision von kleineren Klassen und die Möglichkeit der Schülerinnen und Schüler, im Regelsystem Lernteams zu bilden, in denen sie sich gegenseitig stärken und in einem Team noch besser lernen können. „Ich möchte, dass die Kinder auch Freundschaften und Lerngruppen bilden können, die auf ihren eigenen Fähigkeiten und auf ihren eigenen Sympathien und ihren eigenen sozialen Kompetenzen basieren. (...) dann schaffen sie Lernteams, die multikulturell sind und multilingual.“ (EI: 8) Insbesondere die Befragten, die selbst einen Sinti- oder Roma-Hintergrund haben, wünschen sich mehr Empowerment aus der eigenen Community, Migranten-Selbstorganisationen für Roma, in denen sich die Community selbst empoweren und eigenständig organisieren kann. „Nur eine Sache, die ich mir auch noch wünschen würde. Dass es uns gelingt, in x perspektivisch eine Migranten-Selbstorganisation (...) zu haben.“ (EI: 11) Dieses Empowerment kann aus Sicht eines Befragten dann auch dazu führen, dass sich das Projekt zu einem „Selbstläufer“ entwickelt, welches nur durch die Community selbst gesteuert wird.

Zuletzt werden auch Forderungen an die Politik gestellt, da für alle Aktivitäten im lokalen Raum Unterstützung durch die Bundesregierung erforderlich ist. Darüber hinaus wird der Wunsch nach einem Bildungsfonds geäußert, der die Förderung der Zielgruppe und somit die gleichberechtigte Teilhabe erleichtert. „(...) einen Bildungsfond zu gründen (...). Damit sie, und das nicht nur auf der akademischen Ebene, sondern dass der sehr niedrigschwellig schon einsetzt, damit die Menschen weiter gefördert werden, um diesen Bildungs-Kit, den sie durch

den Nationalsozialismus heute noch darunter leiden, dass der ausgeglichen wird.“ (EI: 1) Dabei wird darauf hingewiesen, dass dies nur durch Sensibilisierung von u.a. Lehrkräften und Aufklärung zu erreichen ist.

7.3. Zwischenfazit

Im Hinblick auf die Bedarfe der Zielgruppe zeigt die Analyse auf, dass sich die Einschätzungen der Fachkräfte und der Zielgruppe weitestgehend decken, was dafür spricht, dass die Expertinnen und Experten gut über die Bedarfe informiert sind und die Projekte hinsichtlich ihrer Tätigkeitsfelder auf diese abgestimmt sind.

Forschungsfragen	Auswertungsergebnisse der Zielgruppeninterviews	Auswertungsergebnisse der Experteninterviews
Welche Diskriminierungsmechanismen lassen sich in Bezug auf die Zielgruppe der Sinti und Roma identifizieren?	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturelle Diskriminierung (auch wirksam in Institutionen) • Individuelle Diskriminierung • Direkte und indirekte institutionelle Diskriminierung • Transgenerationale Weitergabe von Diskriminierungserfahrungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturelle Diskriminierung (auch wirksam in Institutionen) • Direkte und indirekte institutionelle Diskriminierungsmechanismen • Transgenerationale Weitergabe von Traumata, insbesondere in Bezug auf die NS-Zeit
Wie wirken sich diese Diskriminierungsmechanismen auf die Bildungschancen der Zielgruppe aus?	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung von Ungleichbehandlung hemmt die Motivation • Störung der Lernatmosphäre durch Mobbing etc. • Erwartungseffekte bei Lehrkräften sowie primäre und sekundäre Herkunftseffekte 	<ul style="list-style-type: none"> • NS-Völkermord als Ursache für noch heute vorhandene Bildungslücken • Mangelndes Vertrauen in Institutionen als Ursache, diese tendenziell weniger aufzusuchen • Erwartungshaltungen und Wahrnehmung der Benachteiligung hemmen Lernverhalten und Lernerfolge • Primäre und sekundäre Herkunftseffekte

<p>Wie werden diese Diskriminierungsmechanismen in universellen und spezifischen Förderstrategien bearbeitet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Empowerment • Identitätsstärkung • Vertrauen und Wertschätzung • Begegnungen auf Augenhöhe • Mitgestalterrolle der Zielgruppe 	<ul style="list-style-type: none"> • Resilienzförderung • Schaffung eines „sicheren Ortes“/Schonraum • Identitätsstärkung • Beziehungsarbeit und Schaffung von Vertrauen • Stärkung der Motivation und des Selbstbewusstseins zur vollen Ausschöpfung von Potenzialen
<p>In welchem Bezug stehen die Förderstrategien zu der Lebenswirklichkeit der Zielgruppe?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Spezifische Unterstützungsangebote u.a. Hilfe bei Problemen im Alltag (Übersetzung von Briefen usw.) • Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Community als Brücke zur Community und mit guter Kenntnis über die Lebenswirklichkeiten und Bedarfe • Hohe Bedarfsorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Mitglieder der Community als Brücke und Unterstützung • Spezifische Kenntnisse über die Lebenswirklichkeiten und Orientierung an den Bedarfen der Zielgruppe • Niedrigschwellige Ansprache zum Erreichen der Zielgruppe

Bei einem analytischen Vergleich der Aussagen der Expertinnen und Experten aus den spezifischen Förderprojekten und Institutionen sowie der befragten Lehrkräfte fällt jedoch auf, dass die diese beiden Gruppen sich bei der Nennung der Bedarfe in ihrem Schwerpunkt unterscheiden. Während die Lehrkräfte die Bedarfe hauptsächlich bei den Lernkompetenzen sehen und Aspekte wie Frühförderung sowie Förderung der Sprachkompetenz nennen, fokussieren sich die Fachkräfte aus den spezifischen Strategien vielmehr auf Stärkung der Zielgruppe und Sensibilisierung der Mehrheitsgesellschaft. Diese Aspekte, die über die Lernkompetenz hinausgehen, werden von den Lehrkräften kaum bis gar nicht benannt. Ähnliches zeigt sich auch im Zusammenhang der Diskriminierungsmechanismen, die in der Zusammenfassung dezidiert thematisiert werden.

Vor dem Hintergrund der Dissertation hinsichtlich der Untersuchung spezifischer und universeller Förderstrategien mit Hilfe des qualitativen Ansatzes konnten viele wissenschaftlich relevante Erkenntnisse gewonnen werden. Folgende Forschungsfragen wurden in der Analyse bearbeitet:

1. Welche Diskriminierungsmechanismen lassen sich in Bezug auf die Zielgruppe der Sinti und Roma identifizieren?
2. Wie wirken sich diese Diskriminierungsmechanismen auf die Bildungschancen der Zielgruppe aus?
3. Wie werden diese Diskriminierungsmechanismen in universellen und spezifischen Förderstrategien bearbeitet?
4. In welchem Bezug stehen die Förderstrategien zur Lebenswirklichkeit der Zielgruppe?

Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage konnten durch die Analyse strukturelle, institutionelle und individuelle Diskriminierungsmechanismen nachgewiesen werden. Darüber hinaus zeigte sich insbesondere strukturelle Diskriminierung anhand von Zuschreibungen durch die Mehrheitsgesellschaft und negativer Assoziationen. Diese negativen Zuschreibungen zeigen sich dabei in verschiedenen gesellschaftlichen Zusammenhängen wie z.B. dem Arbeitsmarkt und in der Schule. Neben strukturellen Diskriminierungsmechanismen konnte in der analytischen Auswertung auch institutionelle Diskriminierung identifiziert werden. Dabei zeigt sich institutionelle Diskriminierung insbesondere in indirekter Form, z.B. durch das Tabuisieren des Antiziganismus im Unterricht. Ebenfalls zeigte die Analyse die starken Effekte der direkten institutionellen Diskriminierung zur NS-Zeit, in der ein Beschulungs- und Ausbildungsverbot für die Angehörigen der Minderheit vorherrschte. Neben dem Beschulungs- und Ausbildungsverbot zeigt die Analyse, dass der Zielgruppe auch jegliche Erfahrung fehlt, bei der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben einbezogen zu werden. Dieses bewirkte auf der einen Seite starke Bildungsdefizite, die noch heute wirksam sind, und zum anderen eine generationenübergreifende Traumaweitergabe, die mangelndes Vertrauen in die Mehrheitsgesellschaft zur Folge hat. Neben diesen institutionellen Diskriminierungsmechanismen legt die Analyse auch zahlreiche individuelle Diskriminierungen in Form von direkten Beleidigungen dar.

Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage sind in der Analyse eine Vielzahl von Auswirkungen auf die Bildungschancen zu identifizieren. Diese Auswirkungen erstrecken sich insbesondere auf die Lernatmosphäre sowie die Lernmotivation. Durch Beleidigungen und Ausgrenzung wird der Lernort Schule negativ wahrgenommen, was den Lernerfolg senkt.

Insbesondere in diesem Kontext wird ersichtlich, dass die Funktion der Lehrkräfte für die befragte Zielgruppe eine elementare Rolle spielt. Eine Vielzahl der Befragten gibt an, dass sie sich unzureichend unterstützt gefühlt hat und die Lehrkräfte auf angezeigte Diskriminierung unbefriedigend reagiert haben. Dies kann zum Teil auch mit der Wahrnehmung von

Diskriminierung sowie dem großen Aufgabenpensum der Lehrkräfte zusammenhängen. Gleichzeitig zeichnet sich jedoch auch die Bedeutung der Intervention von Lehrkräften an den positiven Beispielen ab, wo Lehrkräfte die Bildungsbiografie zu Gunsten der Schülerin oder des Schülers beeinflusst haben.

Im Hinblick auf die dritte Forschungsfrage, wie die Diskriminierungsmechanismen in den spezifischen und universellen Förderstrategien bearbeitet werden, stellt die Analyse dar, dass die spezifischen Strategien dort ansetzen, wo universelle Strategien sowie das Regelsystem aufgrund knapper Personal- und Zeitressourcen sowie unzureichender Ansprache der Zielgruppe an Grenzen stößt. Gleichzeitig bieten die spezifischen Strategien einen Schonraum, der der Zielgruppe die Möglichkeit zu einem Austausch anbietet und Raum gibt, Spannungsfelder und Werte und Normen der Minderheit sowie der Mehrheitsgesellschaft im geschützten Raum zu bearbeiten. Die Analyse stellt heraus, dass dieser Schonraum insbesondere durch die Zielgruppe selbst als wichtig bewertet wird. Dabei ist es auch möglich, einen Raum für eine Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und den Werten in Gegenüberstellung zur Mehrheitsgesellschaft zu moderieren. Erst durch diese kritische Auseinandersetzung, die sowohl von Angehörigen der Minderheit als auch von Expertinnen und Experten eingefordert wird, kann eine Mehrfachintegration gelingen.

Die spezifischen Förderstrategien greifen dabei die spezifischen Bedarfe insbesondere dadurch auf, dass der Lebenswirklichkeit der Zielgruppe Rechnung getragen wird und der Zielgruppe besondere Wertschätzung und Vertrauen entgegengebracht wird. Stellt man die Wahrnehmung der Bedarfe durch die Zielgruppe selbst und durch die befragten Expertinnen und Experten sowie Lehrkräfte einander gegenüber, wird sichtbar, dass sich die Sichtweise der Bedarfe in zahlreichen Punkten deckt. Insbesondere die befragten Expertinnen und Experten verfügen bereits über umfangreiches Wissen im Hinblick auf die Bedarfe der Minderheit. Dies betrifft insbesondere die Bereiche Empowerment, Sensibilisierung der Mehrheitsgesellschaft, die Unterstützung im Alltag und im Bildungssystem. Gleichzeitig handelt es sich bei diesen Bedarfen um so spezifische Bedarfe, insbesondere das Empowerment, für die ein Bewusstsein für die Zielgruppe vorhanden sein muss. Diese Begleitung als vorgeschaltetes System wird durch die Zielgruppe gewünscht und universelle Strategien können dies gar nicht leisten. Insbesondere Lehrkräfte geben an, dass neben den Hauptaufgaben, die im schulischen Kontext anfallen, die Zeitressourcen meist nicht ausreichen, um diese Aufgaben ebenfalls zu erfüllen. Somit konnte die vierte Forschungsfrage gleichzeitig damit beantwortet werden, dass die spezifischen Förderstrategien in einem besonderen Bezug zu den Lebenswirklichkeiten der Zielgruppe stehen. Durch Roma-Begleiterinnen und -Begleiter liegen spezifische Kenntnisse

vor und die Lebenswelten der Zielgruppe können zu Beginn direkt mit einbezogen werden, sodass eine Auseinandersetzung mit der Mehrheitsgesellschaft auf der einen Seite und der eigenen Community auf der anderen Seite begünstigt wird. Diese spezifischen Angebote können durch das Regelsystem nicht bedient werden, da die dezidierten Kenntnisse über die Zielgruppenbedarfe nicht vorliegen und eine Einarbeitung in zielgruppenspezifische Lebenswelten nicht geleistet werden kann.

Gleichzeitig zeigt die Analyse auch auf, dass spezifische Strategien keinesfalls als Sackgasse fungieren dürfen, sie müssen dazu implementiert werden, um das Regelsystem zu unterstützen, indem sie als vorgeschaltetes oder begleitendes System betrachtet werden. Spezifische Maßnahmen bieten zudem eine Chance der Vermittlung des positiven Stellenwertes der Schule und des Bildungssystems. Die Grundhaltung ist dabei entscheidend. Im Ausland gibt es zum Teil Roma-Schulen, diese sind jedoch nicht als vorgeschaltetes System zu interpretieren, sondern als intendierte Segregation, um die Minderheit von der Mehrheitsgesellschaft zu separieren. Bei spezifischen Strategien im hier dargestellten Sinne geht es jedoch um eine vorläufige oder spezifische Versorgung mit dem Ziel der Vorbereitung auf das Regelsystem oder um eine Begleitung innerhalb des Regelsystems. Der Kontext ist somit entscheidend. Die Verständigung auf diese Grundhaltung mit dem Ziel des Einbindens der Zielgruppe muss daher vorausgesetzt und gesellschaftlich wie politisch thematisiert werden.

Hinsichtlich der Umsetzung sind folgende politische Empfehlungen abzuleiten: Um als Brückenfunktion in das Regelsystem zu fungieren, müssen spezifische Förderstrategien, wie die Analyse zeigt, innerhalb des Sozialraums vernetzt sein. Eine enge Zusammenarbeit mit z.B. Schulen und Kitas ist dabei anzustreben.

Darüber hinaus müssen diese Fördermaßnahmen nachhaltig implementiert werden, punktuell befristete Projekte zu entwickeln reicht für die langfristige Zielsetzung der Bildungsintegration nicht aus. Weiterhin muss vor dem Hintergrund des Ziels der Mehrfachintegration die Lebenswirklichkeit der Zielgruppe einbezogen werden. Dabei muss die Minderheit auch motiviert werden, sich kritisch mit der eigenen Lebenswelt auseinanderzusetzen und diese zu hinterfragen. Ohne das Hinterfragen und diese Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und den Werten der Mehrheitsgesellschaft wird einer Segregation Vorschub geleistet und das Gegenteil der Bildungsintegration wird erreicht. Der Ansatz liegt somit auch bei der Zielgruppe: Nicht nur die Mehrheitsgesellschaft sollte tradierte Werte überdenken, auch die Haltung der Zielgruppe sollte aktiv mit einbezogen werden. Das Wertschätzen der anderen Kultur steht dabei im Vordergrund, gleichzeitig müssen dabei auch Grenzen aufgezeigt und

kulturelle Spannungen ausgehalten und im Dialog ausgehandelt werden. Erst dann besteht die Chance, auf beiden Seiten etwas zu erreichen, sodass die Förderung überhaupt greifen kann.

Das Wissen im Bereich der interkulturellen Bildung ist im Hinblick auf Entscheidungsträger, Dozenten, Lehrkräfte sowie Verwaltungsmitarbeiter auszubauen. Mit Bezug auf die in der Analyse identifizierten Diskriminierungsmechanismen besteht der Bedarf, Lehrkräfte nicht lediglich hinsichtlich der Lebenswirklichkeit der Zielgruppe zu informieren, sondern sie im Hinblick auf Antiziganismus und den Umgang mit Diskriminierung und eigenem, auch nicht intendiertem Diskriminierungsverhalten zu sensibilisieren und diese Themen bereits im Lehramtsstudium zu verankern.

Die Analyse der Experteninterviews hat im Hinblick auf die Tätigkeitsfelder sowie die multikulturellen Teams aufgezeigt, dass spezifische Strategien andere Schwerpunkte setzen können. Neben den formalen Lerncurricula stehen Empowerment und die direkte Arbeit mit den Familien sowie die Stärkung der Identität im Fokus. Die Tätigkeitsfelder übersteigen bei weitem das, was das Regelsystem leisten kann. Spezifische Förderstrategien haben die Möglichkeit, bedarfsorientierte Angebote in ihre Arbeit einzubinden und die Menschen somit dort abzuholen, wo sie stehen. Als Erfolg wurde in den Interviews beispielsweise benannt, dass die Quote des Schulabsentismus bei der Zielgruppe durch die spezifische Arbeit mit dieser deutlich gesenkt werden konnte.

Zusammenfassend machen die Auswertungen somit deutlich, dass das Regelsystem aufgrund von unzureichendem Wissen über Zielgruppe, Personal- und Zeitressourcen sowie Größe des Systems an Grenzen, die kurzfristig nicht zu überwinden sind, stößt. Es besteht daher der Bedarf alternativer Methoden und spezifisches Wissen. Die untersuchten spezifischen Förderprojekte bieten diesen Raum, die Zielgruppe individuell zu adressieren.

8. Zusammenfassung der Forschungsergebnisse unter Berücksichtigung des Spannungsfeldes universeller und spezifischer Förderstrategien

Die vorliegende Dissertation hatte zum Ziel, die Potenziale und Grenzen von unterschiedlichen, universell sowie zielgruppenspezifisch ausgerichteten Förderstrategien zu bearbeiten. Die Fragestellungen wurden anhand einer aufgrund von historischen Entwicklungen besonders stark benachteiligten Minderheit, der Sinti und Roma, untersucht.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden daher dezidiert Diskriminierungsmechanismen in den Blick genommen, um herauszuarbeiten, inwiefern die Zielgruppe von diesen betroffen ist, wie sich Diskriminierungsmechanismen auf die Bildungschancen auswirken können und inwiefern diese in universell und spezifisch ausgerichteten Förderstrategien bearbeitet werden können. Die theoretischen Ausarbeitungen zeigen auf, dass zwischen strukturellen, institutionellen und individuellen Diskriminierungsmechanismen zu differenzieren ist.

Strukturelle Diskriminierung bezieht sich dabei auf sozialstrukturelle Verdichtung von Diskriminierungen und ist in den gesellschaftlichen Strukturen verankert. Dabei werden Menschen aus verschiedenen Gruppen herabgewürdigt, was z.B. in Benachteiligung auf dem Wohn- und Arbeitsmarkt münden kann. Dabei können strukturelle und individuelle Diskriminierung zusammenhängen. Dies kann z.B. dazu führen, dass Kinder trotz gleicher Leistung unterschiedlich beurteilt werden, weil Erwartungshaltungen und Einstellungen der Lehrkraft ebenfalls eine Rolle bei der Beurteilung spielen.

Zunehmend ist zudem das Bewusstsein entstanden, dass Diskriminierung auch ohne individuelle Vorurteile und Intentionen vorliegen kann und dabei auch nicht-intendierte Verhaltensmuster wirken können. Dabei können Regelungen und Praktiken implementiert sein, die bestimmte Gruppen direkt diskriminieren.

Im Fall der direkten Diskriminierung zirkulieren explizite Regelungen, die eine Unterscheidung sowie Ungleichbehandlung von Gruppen erzielen. In der Literatur werden dabei Vorbereitungsklassen genannt, die eine gezielte Separation von Kindern mit Migrationshintergrund vorsehen. In der Literatur wird dieses Phänomen im Kontext der Schule einerseits als eine positive Diskriminierung in fördernder Absicht und andererseits im Hinblick auf Risiken der Segregation diskutiert.

Im Bildungsbereich und somit auch im Fokus dieser Arbeit stehen jedoch insbesondere die indirekten Diskriminierungen, die sich aus der Gleichbehandlung von Ungleichen ergeben, was sich auf bestimmte Gruppen besonders negativ auswirkt. Bei indirekter Diskriminierung wirken formelle als auch informelle Handlungsmuster sowie ungeschriebene Regeln, die

institutionalisiert sind und eine Gleichbehandlung aller anvisieren. Diese wirken sich dann ggf. auf bestimmte Gruppen, die den Bedarf einer spezifischen Förderung haben, negativ aus.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit bestand dabei darin, zu untersuchen, wie Förderstrategien unter Berücksichtigung der Bedarfe und Erfahrungen der Zielgruppe ausgestaltet werden müssen, sodass sie diese direkt adressieren und erreichen können und unter der Prämisse „Ungleiches ungleich behandeln“ den Weg in die Bildungsintegration ebnen können. Dabei bestand der Anspruch, das sonst eher normativ diskutierte Themenfeld empirisch-analytisch aufzugreifen und Erkenntnisse aus Nutzersicht zu generieren. Durch den verwendeten Ansatz der Nutzerforschung war es möglich, persönliche Erfahrungen und intrinsische Motivationen der Zielgruppe den Fachkräften, die mit der Zielgruppe zusammenarbeiten, gegenüber zu stellen.

Ausgangspunkt der Fragestellung nach spezifischen und universellen Förderstrategien sind wissenschaftliche Beiträge, die sich mit der Nutzung frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote auseinandersetzen und aufzeigen, dass die Zielgruppe, die am meisten von den universell angelegten Angeboten profitieren würde, diese oftmals selbst nicht in Anspruch nimmt. Diese Ergebnisse lassen daher Rückschlüsse zu, dass universelle Angebote, die nicht zielgruppenorientiert sind und gleichermaßen für alle zur Verfügung stehen, möglicherweise in dieser Form allein nicht ausreichen.

Im Hinblick auf die Fragestellung nach spezifischen und universellen Strategien kristallisiert sich bei Betrachtung der hier analysierten spezifischen Förderstrategien heraus, dass diese Diskriminierungsmechanismen explizit thematisieren und diesen entgegensteuern, indem sie an der Beziehungsebene anknüpfen. Die Kernelemente in den Strategien stellen dabei das Empowerment der Zielgruppe sowie die Identitätsstärkung in der Gruppe dar. Diese Aspekte wurden insbesondere von der Zielgruppe selbst als für sie sehr wichtig beschrieben, da sie in der Gruppe die Möglichkeit erhalten, ihre Identität zu leben, Diskriminierungserfahrung mit den anderen Teilnehmenden zu besprechen und sich somit untereinander stärken können. Hinsichtlich der Sozialintegration lässt sich der Aspekt der Identitätsaufgabe herausstellen, da die Aufgabe der eigenen Identität eine Mehrfachintegration verhindert und in Segmentation oder sogar Marginalisierung münden kann. Die Möglichkeit innerhalb eines geschützten Raums gestärkt zu werden, die eigene Identität zu leben, ist somit entscheidend, um eine Mehrfachintegration zu erreichen. Weiterhin haben die spezifischen Strategien auch zum Ziel, Diskriminierung transparent zu machen und setzen an der Haltung der Mehrheitsgesellschaft an. Entscheidend ist dabei der starke Bezug der spezifischen Förderstrategien zu den Lebenswirklichkeiten der Menschen. Dies kann zum einen dadurch realisiert werden, dass jedes

der Projekte aus multikulturellen Teams, darunter auch Angehörigen der Minderheit selbst, besteht. Somit sind durch spezialisiertes Wissen über die Zielgruppe direkte Bezüge zu deren Lebenswirklichkeit hergestellt. Vor dem Hintergrund des Ziels der Mehrfachintegration sind der Einbezug der Lebenswelt der Zielgruppe sowie die Thematisierung von Gemeinsamkeiten und auch Spannungsfelder nicht zu ignorieren, da sonst der Segregation Vorschub geleistet wird.

Die spezifischen Strategien verstehen sich als ein das Regelsystem ergänzendes Angebot und bilden eine Brücke zu den Regelsystemen und stehen mit diesen im ständigen Dialog. Darüber hinaus bieten sie zusätzlich Unterstützungsangebote im Alltag, arbeiten mit Wertschätzung und Vertrauen, um die Zielgruppe langfristig in einem vertrauensvollen Verhältnis begleiten zu können. Gleichzeitig zeigte die Analyse durch die Einbeziehung der Perspektive der befragten Lehrkräfte explizit, dass spezifische Strategien dort greifen, wo das Regelsystem aufgrund begrenzter Zeit- und Personalressourcen an Grenzen stößt und dem Anspruch, die Menschen mit ihren individuellen Bedarfen abzuholen, nicht gerecht werden kann. Spezifische Strategien bieten dabei die Chance, den Weg in die Bildungsintegration zu ebnen. Die Analyse zeigte, dass in den spezifischen Projekten die Akzente, neben dem Anspruch der Bildung und Weiterbildung, auf Freizeitorientierung und die Beziehungsebene gelegt wurden.

Die Fragestellung dieser Arbeit muss jedoch unter der Prämisse beantwortet werden, dass universelle und spezifische Strategien nicht gegeneinander, sondern vielmehr ergänzend zueinander diskutiert werden. Dabei dürfen spezifische Strategien nicht als Sackgasse fungieren, denn sie wirken lediglich in unterstützender Funktion, um die Bildungsintegration in das Regelsystem zu erreichen. Die Grundhaltung zum praktizierten Gesamtkonzept ist daher gesellschaftlich wie politisch auf die Agenda zu bringen und darf eben nicht darin münden, Menschen gezielt zu segregieren und zu stigmatisieren, sondern ihnen (übergangsweise) einen Schonraum zu schaffen. Dieser Schonraum, der von der befragten Zielgruppe aus Nutzersicht sehr positiv und keinesfalls stigmatisierend wahrgenommen wird, bietet dann die Möglichkeit der Stärkung der Identität auf der einen Seite sowie die Vermittlung des Bildungssystems und allgemein gültiger Werte und Normen auf der anderen Seite. Erst durch die Thematisierung von Gemeinsamkeiten und möglichen Spannungsfeldern auf beiden Seiten können eine Mehrfachintegration und der anschließend anvisierte Übergang in das Regelsystem gewährleistet werden. Die Befunde dieser Forschungsarbeit zeigen, dass die Ausgestaltung dieses Übergangs von elementarer Bedeutung ist. Spezifische Strategien können nur dann eine Brückenfunktion einnehmen, wenn sie innerhalb des Sozialraums vernetzt sind und mit den umliegenden Schulen und Kitas im Dialog stehen. Im Sinne der vorbeugenden Sozialpolitik ist

daher der Ansatz an Regeleinrichtungen ein entscheidender Aspekt, der zum Gelingen spezifischer Strategien beiträgt. Dabei wird es aufgrund der vorliegenden Befunde als effektiv eingeschätzt, Standortanalysen durchzuführen und eine Bestandsaufnahme vorzunehmen, um herauszudestillieren, welche Ressourcen im Sozialraum bereits vorhanden sind. Es müssen dazu nicht unbedingt neue Strukturen aufgebaut werden, sondern mit Hilfe einer guten Koordination bereits bestehende Strukturen aktiviert werden.

Darüber hinaus halten kurzfristige Projekte keinen Erfolg bereit. Es wird daher auch mit Blick auf das Konzept der vorbeugenden Sozialpolitik empfohlen, langfristige Projekte zu installieren, da Prävention nur dann effektiv ist, wenn sie nachhaltig betrieben wird. Dazu können z.B. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fest eingestellt werden, die die Regeleinrichtungen im Sozialraum aufsuchen und dort im Dialog mit Eltern und Lehrkräften stehen und gleichzeitig mit einem Stellenanteil eine Anlaufstelle für Eltern außerhalb des Regelsystems bieten können. Weiterhin kann aus den Befunden abgeleitet werden, Lehrkräfte in der Lehrerausbildung noch gezielter für Diskriminierung und insbesondere den Umgang mit Diskriminierung zu sensibilisieren. Dabei kann beispielsweise der Anti-Bias-Ansatz, der an der Haltung ansetzt und nicht-intendierte Verhaltensmuster offenlegt, ein sinnvolles Instrument sein. Um die gleichberechtigte Teilhabe und Bildungsintegration zu erreichen, wird empfohlen, spezifische Strategien zur Vorbereitung auf das Regelsystem und zur Begleitung im Regelsystem zu erproben und das Regelsystem somit zu entlasten. Die Forschungsarbeit generiert die Erkenntnis, dass spezifische Strategien einen hohen Stellenwert für benachteiligte und diskriminierte Zielgruppen haben. Diese am Beispiel der auf Sinti und Roma bezogenen Analyse gewonnene Erkenntnis ist auch für die Evaluation und Entwicklung von Förderstrategien für andere benachteiligte Zielgruppen nutzbar. Dabei bedarf es in jedem Fall einer zielgruppenorientierten Analyse der Lebenssituation und der (subjektiven) Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe und einer darauf ausgerichteten Ausgestaltung spezifischer Angebote, um die Nutzerinnen und Nutzer der Angebote passgenau erreichen zu können. Dabei ist es elementar, dass die spezifischen Förderstrategien mit universellen Angeboten verknüpft sind, um zu gewährleisten, dass der Übergang in das Regelsystem sichergestellt ist und spezifische Förderung nicht in einer segregierten „Sackgasse“ mündet.

Literaturverzeichnis

Alberti, Bettina (2014): Seelische Trümmer. Geboren in den 50er und 60er Jahren: Die Nachkriegsgeneration im Schatten des Kriegstraumas, 7. Auflage, München: Kösel-Verlag.

Allianz gegen Antiziganismus (2017): Was ist Antiziganismus? in: *bedrohte Völker – pogrom*, 301_4/2017, S. 39-40.

Allmendinger, Jutta (1999): Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt*, 50 (1), 35–50.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2014): Zwischen Gleichgültigkeit und Ablehnung. Bevölkerungseinstellungen gegenüber Sinti und Roma, [online] http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Bevoelkerungseinstellungen_gegenueber_Sinti_und_Roma_20140829.pdf?__blob=publicationFile [Zugegriffen: 04.10.2017].

Auernheimer, Georg (2006): Einleitung, in: Georg Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-22.

Bachmann, Luise et al. (2007): Roma und der Arbeitsmarkt: Berufs- und Bildungsförderung für Sinti und Roma in Deutschland, Berliner Institut für Vergleichende Sozialforschung, Berlin: Ed. Parabolis.

Behrendt, Hauke (2017): Was ist soziale Teilhabe? Plädoyer für einen dreidimensionalen Inklusionsbegriff, in: Catrin Misselhorn/Hauke Behrendt (Hrsg.), *Arbeit, Gerechtigkeit und Inklusion. Wege zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 50-76.

Benz, Wolfgang (2008): Der Holocaust, 8. Auflage, München: Verlag C.H.Beck.

Benz, Wolfgang (2014): Sinti und Roma: Die unerwünschte Minderheit. Über das Vorurteil Antiziganismus, Berlin: Metropol Verlag.

Bercus, Costel (2005): Zur Lage der Roma im östlichen Europa, in: Max Matter (Hrsg.), *Die Situation der Roma und Sinti nach der EU-Osterweiterung*. Beiträge der Akademie für Migration und Integration. Heft 9, Göttingen: V&R unipress GmbH, S. 29-46.

Beutke, Mirijam/Kotzur, Patrick (2015): Faktensammlung Diskriminierung. Programm Integration und Bildung der Bertelsmann Stiftung, [online] https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/Projekte/28_Einwanderung_und_Vielfalt/Faktensammlung_Diskriminierung_BSt_2015.pdf [Zugegriffen: 19.08.2018].

Bode, Sabine (2019): Die vergessene Generation. Die Kriegskinder brechen ihr Schweigen, 35. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.

Bode, Sabine (2019a): Kriegsenkel. Die Erben der vergessenen Generationen, 26. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.

Bödefeld, Christian et al. (2012): Ich kann über's Feuer springen! Ein Projekt zur Resilienzförderung von Roma-Flüchtlingskindern – Amaro Kher Köln, [online] <http://www.romev.de/wp-content/uploads/2014/05/resilienz.pdf> [Zugegriffen: 22.06.2019].

Böttcher, Wolfgang/Hogrebe, Nina/Strietholt, Rolf (2014): Frühe Hilfen und frühe Bildung. Chancen zur Reduktion von Chancenungleichheit? in: Ulrich Bauer et al. (Hrsg.), *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?* Wiesbaden: Springer VS, S. 107-125.

Brettschneider, Antonio/Klammer, Ute (2017): Editorial, in: *Zeitschrift für Sozialreform. Journal of Social Policy Research*. Volume 63 | issue 2, Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH, S. 141-156.

Brombach, Hartmut (1995): Roma und moderne Gesellschaft. Ein Beitrag zur Erklärung der Probleme zwischen traditionell lebenden Roma und modernen Industriegesellschaften, in: Joachim S. Hohmann (Hrsg.), *Sinti und Roma in Deutschland. Versuch einer Bilanz*. Unter Mitarbeit der Sinti/Roma-Arbeitsgruppe des Informationsdienstes Bremen, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, S. 33-63.

Brüggemann, Christian (2011): Bildungsarmut in der Slowakei: Wenn Sonderschulen zu ethnisch segregierten Räumen werden, in: *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Vol. 17, No 2, Münster: Tertium comparationis /Waxmann Verlag GmbH, S. 189-211.

Brüggemann, Christian (2011a): Bildungsforschung mit Sinti und Roma, in: ZfE, 14, S. 701-706, [online] https://www.stiftung-evz.de/fileadmin/user_upload/EVZ_Uploads/Handlungsfelder/Handeln_fuer_Menschenrechte/Sinti_und_Roma/brueggemann_bildungsstudiesinti_rez_zfe-4_2011.pdf. [Zugegriffen 10.10.2018].

Brüggemann, Christian/Hornberg, Sabine/Jonuz, Elizabeta (2013): Heterogenität und Benachteiligung – die Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland, in: Sabine Hornberg, Christian Brüggemann (Hrsg.), *Die Bildungssituation von Roma in Europa*, Münster: Waxmann Verlag, S. 91-120.

Bundesarbeitsgemeinschaft RAA/Madhouse/RomnoKher (2012): Ergänzungsbericht von Vertreter/innen der Roma-Zivilgesellschaft und anderer Interessenträger und Expert/innen zum Bericht der Bundesrepublik Deutschland an die Europäische Kommission zum EU-Rahmen für Nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020, [online] <http://bag-raa.de/PDF/Ergaenzungsbericht%20NRIS%20Maerz%202012.pdf> [Zugegriffen: 16.08.2018].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.): BILDUNG PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies, [online] <https://www.bmbf.de/de/piaac-programme-for-the-international-assessment-of-adult-competencies-1235.html> [Zugegriffen: 10.10.2019].

Crenshaw, Kimberlé W. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum* 139, S. 139-167.

Cudak, Karin (2017): Bildung für Newcomer. Wie Schule und Quartier mit Einwanderung aus Südosteuropa umgehen, Wiesbaden: Springer VS.

Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hrsg.) (2018): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018, Gießen: Psychosozial-Verlag.

Degener, Theresia et al. (2016): Vorwort, in: Theresia Degener et al. (Hrsg.), *Menschenrecht Inklusion. 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention – Bestandsaufnahme und Perspektiven zur Umsetzung in sozialen Diensten und diakonischen Handlungsfeldern*, Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 1-10.

Demir, Merfin et al. (2011): Die größte Minderheit in Europa, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 22-23/2011. 30. Mai 2011, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 27-33.

Demir, Merfin (2012): Empowerment als Zukunftsperspektive: Jugendverbandsarbeit mit jungen Roma am Beispiel von Terno Drom, in: *Überblick – Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen*, 18 (1), S. 10–12.

Demir, Merfin (2017): Rom_nja Empowerment, in: Ulrich Steuten (Hrsg.), *Zur Kontinuität des Antiziganismus in Deutschland*, Duisburg: Via, S. 42-53.

Deutscher Städtetag (2013): Positionspapier des Deutschen Städtetages zu den Fragen der Zuwanderung aus Rumänien und Bulgarien, [online] http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/internet/fachinformationen/2013/positionspapier_zuwanderung_2013.pdf [Zugegriffen: 04.01.2017].

Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem – Erklärungen und empirische Befunde, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (2016): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Eine Einführung, in: Claudia Diehl, Christian Hunkler, Cornelia Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*, Wiesbaden: Springer VS, S. 3-32.

Diehl, Claudia/Fick, Patrick (2012): Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. Working Paper, [online] https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/27095/Diehl_270951.pdf?sequence=2 [Zugegriffen 27.06.2017].

Dolíc, Romana/Schaarschuch, Andreas (2005): Strategien der Nutzung sozialpädagogischer Angebote, in: Gertrud Oelerich, Andreas Schaarschuch (Hrsg.), *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit*, München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, S. 99-116.

Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2013): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung, in: Peter A. Berger, Heike Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheit. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, 3. Auflage, Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 103-129.

Eder, Ferdinand (2018): Schul- und Klassenklima, in: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt, Susanne R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* Weinheim/Basel: Psychologie Verlags Union, S. 696-707.

End, Markus (2013): Antiziganismus: Zur Verteidigung eines wissenschaftlichen Begriffs in kritischer Absicht, in: Alexandra Bartels et al. (Hrsg.), *Antiziganistische Zustände 2: Kritische Positionen gegen gewaltvolle Verhältnisse*, Münster: Unrast, S. 39–73.

End, Markus (2013a): Gutachten Antiziganismus. Zum Stand der Forschung und der Gegenstrategien, herausgegeben von Daniel Strauß, [online] https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Gutachten_Antiziganismus_2013.pdf [Zugegriffen: 02.12.2017].

End, Markus (2014): Antiziganismus in der deutschen Öffentlichkeit. Strategien und Mechanismen medialer Kommunikation, Heidelberg: Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma.

End, Markus (2015): Stereotype Darstellung von Sinti und Roma in deutschen Medien. Das ZDF-Morgenmagazin im antiziganistischen Diskurs, in: Oliver von Mengersen (Hrsg.), *Sinti und Roma. Eine deutsche Minderheit zwischen Diskriminierung und Emanzipation*, Bonn/München: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 201-233.

Esser, Hartmut (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse, Darmstadt/Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag GmbH & Co. KG.

Esser, Hartmut (1999): Inklusion, Integration und ethnische Schichtung, in: *Journal für Konflikt- und Gewaltforschung. Journal of Conflict and Violence Research*, Vol 1, 1/1999, S. 5-34, [online] <https://www.uni-bielefeld.de/ikg/jkg/1-1999/esser.pdf> [Zugegriffen: 09.10.2019].

Esser, Hartmut (2001): Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere, Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

Esser, Hartmut (2016): Bildungssysteme und ethnische Bildungsungleichheiten, in: Claudia Diehl, Christian Hunkler, Cornelia Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*, Wiesbaden: Springer VS, S. 331-396.

Europäische Kommission (2011): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020, Brüssel, [online] https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/social_determinants/docs/com2011_173_de.pdf [Zugegriffen: 16.08.2018].

Feagin, Joe R./Feagin, Clairece Booher (1986): Discrimination American style: institutional racism and sexism, 2.ed, Malabar, Fla.: Krieger.

Fereidooni, Karim (2011): Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fings, Karola (2008): „Rasse: Zigeuner“, Sinti und Roma im Fadenkreuz von Kriminologie und Rassenhygiene 1933-1945, in: Herbert Uerlings, Iulia-Karin Patrut (Hrsg.), „Zigeuner“ und Nation. Repräsentation – Inklusion – Exklusion, Inklusion/Exklusion. Studien zu Fremdheit und Armut von der Antike bis zur Gegenwart, Band 8, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 273-310.

Fings, Karola (2016): Sinti und Roma. Geschichte einer Minderheit. München: C.H. Beck.

Förderverein Roma e.V. (2013): Förderverein Roma e.V., Frankfurt am Main, [online] <http://www.foerdervereinroma.de/fv/Fvffm.htm> [Zugegriffen 01.06.2018].

Förderverein Roma e. V. (2018): Kindertagesstätte Schaworalle, Jahresbericht 2018, [online] <http://www.schaworalle.de/info/Jahresbericht%202018.pdf> [Zugegriffen: 06.08.2018].

Förderverein Roma e.V. (2018a): Berufsbildungsprojekt für Roma-Jugendliche des Förderverein Roma e.V., [online] <http://www.foerdervereinroma.de/projekt/Jahresbericht%202018.pdf> [Zugegriffen: 05.05.2019].

Förderverein Roma e.V. (2018b): Jahresbericht des Erwachsenenbildungsprojektes für Sinti und Roma 2018, [online] <http://www.foerdervereinroma.de/projekt/EB/Jahresbericht%20EB%202018.pdf> [Zugegriffen: 06.08.2019].

Forray, Katalin R./Kozma, Tamás (2013): Social Equality vs. Cultural Identity: Government policies of the Gypsy/Roma education in selected East-Central European states, in: Diane B. Napier, Suzanne Majhanovich (Hrsg.), *Education Dominance and Identity*, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, S. 65-81.

FRA / Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (2012): Die Situation der Roma in elf EU-Mitgliedsstaaten: Umfrageergebnisse auf einen Blick, [online] https://fra.europa.eu/sites/default/files/2099-fra-2012-roma-at-a-glance_de_0.pdf [Zugegriffen 07.08.2019].

FRA / European Union Agency for Fundamental Rights (2016): Second European Union Minorities and Discrimination Survey. Roma-Selected Findings, [online] https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-eu-minorities-survey-roma-selected-findings_en.pdf [Zugegriffen 07.08.2019].

Franz, Romeo (2014): Antiziganismus – eine schlechte Tradition, in: Milena Detzner, Ansgar Drücker, Barbara Manthe (Hrsg.), *Antiziganismus – Rassistische Stereotype und Diskriminierung von Sinti und Roma. Grundlagen für eine Bildungsarbeit gegen Antiziganismus*, Düsseldorf: Düssel-Druck & Verlag GmbH mit Unterstützung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, S. S. 44-46.

Friedrich-Ebert-Stiftung NRW (2014): Vorbeugende Sozialpolitik weiterentwickeln, in: *Weiterdenken*, Diskussionspapier des Landesbüros NRW der FES 2014, Ausgabe 1, [online] <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=2028&token=44125d11013fa835e5b8680156f5fd9edbef48f3> [Zugegriffen: 23.12.2017].

Frese, Johannes (2011): Sinti und Schule. Woran Bildungskarrieren scheitern, Marburg: Tectum.

Geiges, Lars et al. (2017): Lokale Konflikte um Zuwanderung aus Südosteuropa. Roma zwischen Anerkennung und Ausgrenzung, Bielefeld: transcript Verlag.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 2. durchgesehene Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomolla, Mechthild (2006): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem, in: Georg Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 87-102.

Gomolla, Mechthild (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem, in: Ulrike Hormel, Albert Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-93.

Gomolla, Mechthild (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung, in: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani, Gökçen Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 133-156.

Graevskaia, Alexandra (2014): Diskurse über Sinti und Roma in den Medien, in: Milena Detzner, Ansgar Drücker, Barbara Manthe (Hrsg.), *Antiziganismus – Rassistische Stereotype und Diskriminierung von Sinti und Roma. Grundlagen für eine Bildungsarbeit gegen Antiziganismus*, Düsseldorf: Düssel-Druck & Verlag GmbH mit Unterstützung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, S. 18-21.

Gramelt, Katja (2016): Vorurteilsbewusste Pädagogik nach dem Anti-Bias-Ansatz. Relevanz für die Schulsozialarbeit, in: Veronika Fischer, Marianne Genenger-Stricker, Angelika Schmidt-Koddenberg (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 302-316.

Grosche, Michael (2015): Was ist Inklusion? in: Poldi Kuhl et al. (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 17-40.

Hahn, Uli (2011): Arbeit mit Roma-Flüchtlingskindern, in: Margherita Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 590-610.

Hansen, Georg/Wenning, Norbert (2003): Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Zwischen Autonomie und Unterdrückung. Lernen für Europa, Band 9, Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Hansen, Nina (2009): Die Verarbeitung von Diskriminierung, in: Andreas Beelmann, Kai J. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*, 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155-172.

Hascher, Tina (2008): Quantitative und qualitative Forschung – Berührungspunkte, in: Franz Hofmann, Claudia Schreiner, Josef Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte: Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 117-132.

Hasenjürgen, Brigitte/Genenger-Stricker, Marianne/Schmidt-Koddenberg, Angelika (2014): Zur Bildungssituation von eingewanderten „Roma“, in: *Migration und soziale Arbeit*, S. 150-157, [online] https://www.katho-nrw.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Hasenjuergen.Bildungssituation_Roma.pdf [Zugegriffen: 08.06.2017].

Hasenjürgen, Brigitte/Supik, Linda (2016): Rassismus und andere Behinderungen. Ein kritischer Blick auf Bildungschancen von Kindern aus südosteuropäischen Familien, in: Veronika Fischer, Marianne Genenger-Stricker, Angelika Schmidt-Koddenberg (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 181-200.

Heinschink, Mozes F./Cech, Petra (2013): Die Sprache der Roma – Grundzüge der Romani Chib und Perspektiven für den Unterricht, in: Sabine Hornberg, Christian Brüggemann (Hrsg.), *Die Bildungssituation von Roma in Europa*, Münster: Waxmann Verlag, S. 53-90.

Heitmeyer, Wilhelm (2012): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in einem entsicherten Jahrzehnt, in: Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände 10*, Frankfurt: edition suhrkamp

Heinz, Marco (1999): Wer ist Zigeuner? Über die Konstruktion einer ethnischen Minderheit im wissenschaftlichen Diskurs, in: Wolf-Dietrich Bukow, Markus Ottersbach (Hrsg.): *Die Zivilgesellschaft in der Zerreißprobe. Wie reagieren Gesellschaft und Wissenschaft auf die postmoderne Herausforderung?* Opladen: Leske + Budrich, S. 162-186.

Heuß, Herbert (2005): Roma-Integrationsprojekte: Möglichkeiten und Grenzen, in: Max Matter (Hrsg.), *Die Situation der Roma und Sinti nach der EU-Osterweiterung*, Heft 9, Göttingen: V&R unipress GmbH, S. 91-102.

Hildegard-Lagrenne-Stiftung (o.J.): Romno Power Club: Ein Projekt, das die beruflichen Perspektiven junger Sinti und Roma erweitern und unterstützen möchte, [online] <http://www.lagrenne-stiftung.de/index.php/ct-menu-item-46/ct-menu-item-88.html> [Zugegriffen: 08.08.2018].

Hogrebe, Nina (2014): Bildungsfinanzierung und Bildungsgerechtigkeit. Der Sozialraum als Indikator für eine bedarfsgerechte Finanzierung von Kindertageseinrichtungen? Wiesbaden: Springer VS.

Holler, Martin (2015): Historische Vorläufer des modernen Antiziganismusbegriffs, in: Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma (Hrsg.), *Antiziganismus. Soziale und historische Dimensionen von „Zigeuner“-Stereotypen*, Heidelberg: Neumann Druck, S. 38-53.

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2010): Einleitung: Diskriminierung als gesellschaftliches Phänomen, in: Ulrike Hormel, Albert Scherr (Hrsg.): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-20.

Hormel, Ulrike (2010): Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem, in: Ulrike Hormel, Albert Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173-196.

Hornberg, Sabine (2000): Entwicklungslinien, Problemstellungen und Perspektiven der Schulsituation von Sinti und Roma, in: Sabine Hornberg (Hrsg.), *Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa*, Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 9–32.

Hund, Wulf D. (1999): Rassismus. Die soziale Konstruktion natürlicher Ungleichheit, 1. Auflage, Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.

Jennessen, Sven/Kastirke, Nicole/Kotthaus, Jochem (2013): Diskriminierung im schulischen und vorschulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, [online] http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertise_n/Expertise_Diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_Bereich.pdf?__blob=publicationFile [19.06.2019].

Jocham, Anna Lucia (2010): Antiziganismus. Exklusionsrisiken von Sinti und Roma durch Stigmatisierung, Konstanz: Hartung-Goerre Verlag.

Joller-Graf, Klaus/Lienhard-Tuggener, Peter/Mettauer Szaday, Belinda (2011): Rezeptbuch schulische Integration – auf dem Weg zu einer inklusiven Schule, Wien: Haupt Verlag.

Kaminer-Zamberg, Elli I. (2013): Die Folgen der Shoah in der Zweiten Generation, in: Marianne Rauwald (Hrsg.), *Vererbte Wunden. Transgenerationale Weitergabe traumatischer Erfahrungen*, 1. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz-Verlag, S. 77-88.

Klein, Michael (2011): Auswertung von quantitativen Daten zur Erhebung, in: Daniel Strauß (Hrsg.), *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma*, Marburg: I-Verb.de, S. 17–50.

Koch, Kai-Christian/Dollase, Rainer (2009): Diskriminierung im Kontext von Bildung und Bildungskarrieren, in: Andreas Beelmann, Kai J. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*, 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 337-355.

Köhling, Karola/Stöbe-Blossey, Sybille (2017): Integration durch Bildung. Die Berufsorientierung jugendlicher Flüchtlinge als Querschnittsaufgabe. Zwischenbericht zum Projekt „Kooperation von Akteuren vorbeugender Sozialpolitik. Eine Analyse am Beispiel der Berufsorientierung jugendlicher Flüchtlinge“ unter Mitarbeit von Philipp Hackstein und Iris Nieding, [online] <http://www.iaq.uni-due.de/iaq-forschung/2017/fo2017-04.pdf> [Zugegriffen: 07.06.2019].

Kölner Stadt-Anzeiger (2018): Rom e.V. – Lotsen für Integration, [online] <https://www.ksta.de/region/wir-helfen/rom-e-v--lotsen-fuer-integration-29994514> [Zugegriffen am 09.09.2018].

Komitee für Grundrechte und Demokratie e.V. (2013): Sinti und Roma als Bürgerinnen und Bürger in Deutschland. Anmerkungen zum Antiziganismus, 1. Auflage, Einhausen: hbo-Druck.

Krause, Daniela/Groß, Eva (2014): Die Verbreitung antiziganistischer Einstellungen in Deutschland, in: Milena Detzner, Ansgar Drücker, Barbara Manthe (Hrsg.), *Antiziganismus – Rassistische Stereotype und Diskriminierung von Sinti und Roma. Grundlagen für eine Bildungsarbeit gegen Antiziganismus*, Düsseldorf: Düssel-Druck & Verlag GmbH mit Unterstützung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, S. 38-42.

Krokowski, Heike (2000): Die deutschen Sinti und Roma im Nationalsozialismus – Repression, Verfolgung und Völkermord, in: Sabine Hornberg (Hrsg.), *Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa*, Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 33-55.

Kraemer, Patrick (2009): Vorüberlegungen, Aufbau und Analyse von Interviews mit Angehörigen der deutschen Minderheit der Sinti und Roma. Eine narrative, biographische Interviewstudie, Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung, Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 3. überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Lamnek, Sigfried (2010): Qualitative Sozialforschung, 5., überarbeitete Auflage unter Mitarbeit von Claudia Krel, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg (2015): Roma- und Sinti-Bildungsberater an Hamburger Schulen. Eine Bestandsaufnahme. Hamburg. [online] <http://li.hamburg.de/contentblob/4486142/379314aab4a61151c30e4d508293acbf/data/pdf-sinti-und-romabestandsaufnahme.pdf;jsessionid=85ABB88A277DE0258949AD05BC920FF2.liveWorker2> [Zugegriffen: 16.08.2018].

Landtag von Baden-Württemberg (2014): 15. Wahlperiode, Drucksache 15/4528. Gesetzbeschluss des Landtages. Gesetz zu dem Vertrag des Landes Baden-Württemberg mit dem Verband Deutscher Sinti und Roma, Landesverband Baden-Württemberg e.V. [online] https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP15/Drucksachen/4000/15_4528_D.pdf. [Zugegriffen 10.08.2018].

Lindemann, Florian (2005): „Schule muss schmecken!“ Ermutigende Erfahrungen junger Roma im deutschen Bildungswesen, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Lohse, André (2016): Antiziganismus und Gesellschaft. Soziale Arbeit mit Roma und Sinti aus kritisch-theoretischer Perspektive, Wiesbaden: Springer VS.

Luhmann, Niklas (1974): Grundrechte als Institution. Ein Beitrag zur politischen Soziologie, 2. Auflage, Berlin: Duncker & Humblot.

Maciejewski, Franz (1996): Elemente des Antiziganismus, in: Jacqueline Giere (Hrsg.), *Die gesellschaftliche Konstruktion des Zigeuners. Zur Genese eines Vorurteils*, Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH, S. 9-28.

Malloy, Tove H. (2014): Gleichheit der Sinti und Roma in Schleswig-Holstein, ECMI Working Paper #78, European Centre for Minority Issues, [online] https://www.files.ethz.ch/isn/184567/ECMI_WP_78.pdf [Zugegriffen:10.03.2019].

Marten, Eike/Walgenbach, Katharina (2017): Intersektionale Diskriminierung, in: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani, Gökçen Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 157-171.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Mengersen, Oliver von (2012): Sinti und Roma in der Schule – die Meinung von Lehrerinnen und Lehrern, in: Zentralrat Deutscher Sinti und Roma (Hrsg.), *Gleichberechtigte Teilhabe für Sinti und Roma in Deutschland. Rahmenstrategie der Europäischen Union für die Verbesserung der Lage von Roma in Europa*, Schriftenreihe, Band 7, Heidelberg, S. 2–26, [online] zentralrat.sintiundroma.de/download/3825/ [Zugegriffen: 02.03.2019].

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfehler, 3. grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meyer, Gabi (2013): Offizielles Erinnern und die Situation der Sinti und Roma in Deutschland. Der nationalsozialistische Völkermord in den parlamentarischen Debatten des Bundestages, Wiesbaden: Springer VS.

Miller, Susanne (2013): Die Sicht der Lehrkräfte auf Heterogenität. Ergebnisse einer quantitativen Erhebung in NRW, in: Eiko Jürgens, Susanne Miller (Hrsg.), *Ungleichheiten in der Gesellschaft und Ungleichheiten in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse*, Weinheim/Basel, Beltz Juventa, S. 235-251.

Müller, Norina/Strietholt, Rolf/Hogrebe, Nina (2014): Ungleiche Zugänge zum Kindergarten, in: Kerstin Drossel, Rolf Strietholt, Wilfried Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen*, Münster u.a.: Waxmann, S. 33-46.

Neuhoff, Katja (2008): Exklusion oder Chance? Bildungswege von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruij, Katja Neuhoff (Hrsg.), *Bildungswege als Hindernisläufe. Zum Menschenrecht auf Bildung in Deutschland*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 43-62.

Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (2005): Theoretische Grundlagen sozialpädagogischer Nutzerforschung, in: Gertrud Oelerich, Andreas Schaarschuch (Hrsg.), *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit*, München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, S. 9-27.

Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (2005a): Der Nutzen Sozialer Arbeit, in: Gertrud Oelerich, Andreas Schaarschuch (Hrsg.), *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit*, München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, S. 80-98.

Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (2013): Sozialpädagogische Nutzerforschung, in: Gunther Graßhoff (Hrsg.), *Adressaten, Nutzer, Agency: Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit*, Wiesbaden, Springer VS, S. 85-98.

Opitz, Maximilian (2007): Die Minderheitenpolitik der Europäischen Union. Probleme, Potentiale, Perspektiven, Berlin: LitVerlag.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) (2018): Programme for International Student Assessment. EQUITY IN EDUCATION: Breaking down barriers to social mobility Germany, [online] <https://www.oecd.org/pisa/Equity-in-Education-country-note-Germany.pdf>. [Zugegriffen: 09.08.2019].

Ottmüller, Uta (2011): Transgenerationale und erinnerungspolitische Nachwirkungen der NS-Massenmorde, in: *Paragrana Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, Band 20, Heft 1, Akademie Verlag, S. 164-175.

Peritore, Silvio (2015): Politische Emanzipation, Erinnerungsarbeit und Gedenkstätten, in: Oliver von Mengersen (Hrsg.), *Sinti und Roma. Eine deutsche Minderheit zwischen Diskriminierung und Emanzipation*, Bonn/München: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 185-200.

Pfrang, Agnes (2020): Lernatmosphäre und ihre Bedeutung für das Leben in heterogenen Grundschulklassen, in: Nina Skorsetz, Marina Bonanati, Diemut Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderung an die Integrationsleistung der Grundschule*, Band 24, Wiesbaden: Springer VS.

Plato, Alexander von (2011): Methodische Herausforderungen des Projektes, in: Daniel Strauß (Hrsg.), *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma*, Marburg: I-Verb.de, S. 7-16.

Ratzki, Anne (2006): Skandinavische Bildungssysteme – Schule in Deutschland. Ein provokanter Vergleich, in: Georg Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-31.

Reinders, Heinz (2016): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden, 3., durchgesehene und erweiterte Auflage, Berlin: Walter de Gruyter GmbH.

Reinhardt, Susie (2015): Der Einfluss der Sinti und Roma auf die europäische Musik, in: Oliver von Mengersen (Hrsg.), *Sinti und Roma. Eine deutsche Minderheit zwischen Diskriminierung und Emanzipation*, Bonn/München: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 261-272.

Ringold, Dena (2000): Roma and the Transition in Central and Eastern Europe: Trends and Challenges, Washington D.C.: The World Bank.

Robeck, Johanna (2012): Von der Segregation über Integration zur Inklusion: aus psychologisch-pädagogischer Sicht, Leipzig: Vindobona.

Rom e.V. (2013): Amaro Kher. Schulprojekt für Roma-Flüchtlingskinder. Entwicklungsbericht des Schulprojekts Amaro Kher für den Zeitraum Januar bis Dezember 2013, [online] http://www.romev.de/wp-content/uploads/2014/04/AK_Bericht_2013.pdf [Zugegriffen:07.09.2019].

Rom e.V. Vereinigung für die Verständigung von Roma und Nicht-Roma (2018): Endfassung Jahresbericht „Amen Ushta“ 2017/2018. Für das Schuljahr 2017/2018.

Rom e.V. Vereinigung für die Verständigung von Roma und Nicht-Roma (2018a): Amaro Kher Schulprojekt für Flüchtlingskinder. Entwicklungsbericht für den Zeitraum Januar bis Dezember 2018.

Rom e.V. Vereinigung für die Verständigung von Roma und Nicht-Roma (o.J.): Leitbild Rom e.V., [online] https://www.romev.de/?page_id=3269 [Zugegriffen: 08.08.2019].

Rom e.V. Vereinigung für die Verständigung von Roma und Nicht-Roma (o.J.a): Amen Ushta, [online] https://www.romev.de/?page_id=1970 [Zugegriffen: 08.08.2019].

Rom e.V. Vereinigung für die Verständigung von Roma und Nicht-Roma (o.J.b): Amaro Kher-Schulprojekt, [online] http://www.romev.de/?page_id=31 [Zugegriffen: 20.08.2017].

Rom e.V. Vereinigung für die Verständigung von Roma und Nicht-Roma (o.J.c): Amaro Kher-KiTa, [online] https://www.romev.de/?page_id=34 [Zugegriffen: 28.08.2017].

Romno-Powerclub (2017): Wir sind stark! Präsentation für das Treffen am 30. Oktober 2017 in Mannheim.

Rosenberg, Petra (2014): Bezeichnungen... und was zwischen den Zeilen steht, in: Milena Detzner, Ansgar Drücker, Barbara Manthe (Hrsg.), *Antiziganismus – Rassistische Stereotype und Diskriminierung von Sinti und Roma. Grundlagen für eine Bildungsarbeit gegen Antiziganismus*, Düsseldorf: Düssel-Druck & Verlag GmbH mit Unterstützung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, S. 17-18.

Rüchel, Uta/Schuch, Jane (2011): Bildungswege deutscher Sinti und Roma, in: Daniel Strauß (Hrsg.), *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht*, Marburg: I-Verb, S. 51-95.

Sändig, Arndt/Baumgartner, Inken (2003): Beitrittsvoraussetzungen der Europäischen Union (Kopenhagener Kriterien) in Bezug auf die Situation der Roma und anderer Minderheiten in den südosteuropäischen Kandidatenländern, in: *MRM. MenschenRechtsMagazin*, Heft 3/2003, S. 161-172.

Schäfer, Michael/Heilmann, Bettina (2011): Begegnung und Verständigung – Sinti und Roma in NRW – Schulische und schulbegleitende Förderung und Initiativen für Kinder aus Sinti- und Roma-Familien, Bezirksregierung Arnsberg; Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, NRW-Hauptstelle (Hrsg.), [online] https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/broschuere_begegnung_und_verstaendigung.pdf [Zugegriffen: 02.04.2019].

Scherr, Albert (2017): Diskriminierung von Roma und Sinti, in: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani, Gökçen Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 529-544.

Scherr, Albert/Sachs, Lena (2016): Eine unsichtbare Minderheit. Erfolgreiche Sinti und Roma, in: *Sozial Extra*, 4 2016, Beruf und Qualifikation, S. 10-13.

Scherr, Albert/Sachs, Lena (2017): Bildungsbiografie von Sinti und Roma. Erfolgreiche Bildungsverläufe unter schwierigen Bedingungen, 1. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Scherr, Albert/Sachs, Lena (2017a): „Die Sinti und Roma gibt es nicht“ – Einblicke in die Bildungsbiographien junger Sinti und Sintezen, Roma und Romnija, in: Ulrich Steuten (Hrsg.), *Zur Kontinuität des Antiziganismus in Deutschland*, Duisburg: Via, S. 66-81.

Schenk, Michael (1994): Rassismus gegen Sinti und Roma. Zur Kontinuität der Zigeunerverfolgung innerhalb der deutschen Gesellschaft von der Weimarer Republik bis in die Gegenwart, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schmidt, Bettina (2009): Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen. Schriftenreihe des IBKM 44, Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Schneider, Armin (2016): Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit, 2. überarbeitete Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Scholz, Roswitha (2009): Antiziganismus und Ausnahmezustand. Der „Zigeuner“ in der Arbeitsgesellschaft, in: Markus End, Kathrin Herold, Yvonne Robel (Hrsg.), *Antiziganistische Zustände. Zur Kritik eines allgegenwärtigen Ressentiments*, Münster: UNRAST-Verlag, S. 24-40.

Schreiber, Coleen (2016): Medialer Antiziganismus. Zur Stereotypenreproduktion einer regionalen Tageszeitung, in: Wolfram Stender (Hrsg.), *Konstellationen des Antiziganismus. Theoretische Grundlage, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis*, Wiesbaden: Springer VS, S. 211-224.

Schroeder, Wolfgang (2012): Vorsorge und Inklusion. Wie finden Sozialpolitik und Gesellschaft zusammen? Berlin: vorwärts buch GmbH.

Solga, Heike (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen, in: Peter A. Berger, Heike Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Weinheim/München, Juventa Verlag, S. 19-38.

Solga, Heike (2008): Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verursacht, WZBrief Bildung, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, [online] <http://d-nb.info/991406486/34> [Zugegriffen: 07.08.2019].

Solms, Wilhelm (2007): „Kulturloses Volk?“ Berichte über „Zigeuner“ und Selbsterzeugnisse von Sinti und Roma, Marburg: Engbring und Romang.

Solms, Wilhelm (2015): Politischer Antiziganismus, in: Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma (Hrsg.), *Antiziganismus. Soziale und historische Dimensionen von „Zigeuner“-Stereotypen*, Heidelberg: Neumann Druck, S. 74-88.

Staatsministerium Baden-Württemberg (2018): Minderheiten, Staatsvertrag mit Landesverband der Deutschen Sinti und Roma unterzeichnet, [online] <https://stm.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/staatsvertrag-mit-landesverband-der-deutschen-sinti-und-roma-unterzeichnet/> [Zugegriffen: 15.11.2018].

Stanat, Petra et al. (2002): PISA 2000 – die Studie im Überblick. Grundlage, Methoden und Ergebnisse, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, [online] <https://pdfs.semanticscholar.org/2c96/2f0293e10bd2cd81cc689dd5fd09148fd508.pdf> [Zugegriffen: 13.04.2019].

Steuten, Ulrich (2017): Einleitung. Für immer „Zigeuner“? Zur Kontinuität des Antiziganismus in Deutschland, in: Ulrich Steuten (Hrsg.), *Zur Kontinuität des Antiziganismus in Deutschland*, Duisburg: Via, S. 6-11.

Stöbe-Blossey, Sybille (2018): Neue soziale Risiken. Herausforderungen für die Kooperation in der vorbeugenden Sozialpolitik, in: *Unikate 52 Risikoforschung. Interdisziplinäre Perspektiven und neue Paradigmen*, Universität Duisburg-Essen, S. 104-113.

Strauß, Daniel (2001): Antiziganismus in der deutschsprachigen Gesellschaft und Literatur, in: Susan Tebbutt (Hrsg.), *Sinti und Roma in der deutschsprachigen Gesellschaft und Literatur*, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, S. 101-110.

Strauß, Daniel (2011): Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht, Marburg 2011, [online] https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/2011_Strauss_Studie_Sinti_Bildung.pdf [Zugegriffen: 08.08.2017].

Tomašević, Nebojsa Bato/Djuric, Rajko/Zamurovic, Dragoljub (1989): Roma. Eine Reise in die verborgene Welt der Zigeuner, Köln: vgs Verlagsgesellschaft.

Trauschein, Therese (2014): Studie zur aktuellen Bildungssituation von Sinti und Roma, in: Therese Trauschein (Hrsg.), *Die soziale Situation jugendlicher „Sinti und Roma“*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

UNDP (2012): Roma Education in Comparative Perspective. Findings from the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey, [online] <http://www.eurasia.undp.org/content/dam/rbec/docs/Roma-education-in-comparative-perspective.pdf> [Zugegriffen: 21.07.2018].

Vossen, Rüdiger (1983): Zigeuner. Roma, Sinti, Gitanos, Gypsies. Zwischen Verfolgung und Romantisierung. Katalog zur Ausstellung des Hamburgischen Museums für Völkerkunde, Frankfurt am Main: Ullstein.

Wagner-Sanders, Marina (2014): Aspekte der Integration und Inklusion von Minderheiten im deutschen Bildungssystem am Beispiel der Sinti und Roma, [online] [Romev.de/wp-content/uploads/Schriftliche_Hausarbeit_im_Rahmen_der_ersten_Staatsprüfung_von_Marina_Wagner-Sanders.pdf](http://romev.de/wp-content/uploads/Schriftliche_Hausarbeit_im_Rahmen_der_ersten_Staatspruefung_von_Marina_Wagner-Sanders.pdf) [Zugegriffen: 06.07.2017].

Winckel, Anneke (2002): Antiziganismus. Rassismus gegen Sinti und Roma im vereinigten Deutschland, Münster: UNRAST-Verlag.

Wippermann, Wolfgang (1997): Wie die Zigeuner. Antisemitismus und Antiziganismus im Vergleich, Berlin: ELEFANTEN PRESS Verlag GmbH.

Wohlgemuth, Katja (2009): Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Annäherung an eine Zauberformel, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zickgraf, Peer/Lenser, Farah (2013): Inklusion: ein sperriger Begriff – und geht doch mitten ins Herz, in: Klaus Metzger, Erich Weigl (Hrsg.), *Inklusion - eine Schule für alle*, 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH, S. 93-105.

Zimmermann, Michael (1989): Verfolgt, vertrieben und vernichtet. Die nationalsozialistische Vernichtungspolitik gegen Sinti und Roma, 1. Auflage, Essen: Klartext Verlag.

Anhang

Anhang 1: Fragebogen an die Zielgruppe

Persönlicher Hintergrund:

Erzähl mir gern ein bisschen über Dich:

Was ist dein persönlicher Hintergrund?

Wie alt bist Du?

Woher kommst Du?

Lebst Du mit deiner Familie zusammen?

Wo gehst Du zur Schule? Wo bist Du zur Schule gegangen?

Was für einen Schulabschluss/Bildungsabschluss hast Du und ggf. was möchtest Du in Zukunft für einen Abschluss machen?

Wo lebst Du derzeit und wie gefällt es Dir dort?

Was sind Deine Hobbies?

Was macht Dir Freude und was gefällt Dir gar nicht?

Sozialer Background:

Wie verstehst Du dich mit Deinen Eltern?

Wie verstehst Du dich mit Lehrerinnen/Lehrern?

Wie verstehst Du dich mit Mitschülerinnen/Mitschülern?

Wo hast du viele Deiner Freunde kennengelernt?

Mit wem verstehst Du dich besonders gut?

Wie fühlst Du dich in der Gesellschaft/von deinem Umfeld angenommen und akzeptiert?

Diskriminierungserfahrungen:

Hast Du dich schon einmal schlecht behandelt gefühlt und wenn ja, von wem und warum?

Inwiefern gab es bislang Hürden in Deinem Leben, oder wo Du das Gefühl hattest, dass es Dir besonders schwer gemacht wurde?

Hast Du dich schon einmal aufgrund Deiner Herkunft ausgegrenzt gefühlt? Wenn ja, gibt es eine konkrete Situation, die Du beschreiben kannst, wo Du dich schlecht gefühlt hast?

Hast Du schon einmal Beleidigungen aufgrund deiner Herkunft erfahren und wenn ja, in welcher Situation?

Hast Du aufgrund deiner Herkunft schon einmal Gewalt angedroht bekommen oder Gewalt erfahren?

Inwiefern gibt es etwas, dass Dich in der Schule stört oder hindert? Inwiefern gehst Du gern/nicht gern zur Schule?

Wie fühlst Du dich in der Schule?

Gibt es Dinge, die Du als ungerecht empfunden hast, oder wo Du dich allgemein benachteiligt gefühlt hast und wenn ja, warum?

Unterstützungsinstanzen:

Was brauchst Du an Unterstützung?

Von wem bekommst Du bereits Unterstützung? Wer ist Dein/e Ansprechpartner/in? Wer hilft Dir, wenn Du in einer schwierigen Situation bist, oder es Dir nicht so gut geht?

Für Eltern/Kinder/Jugendliche, die an einem der (Förder-) Projekte/Institution angebunden sind:

Was findest Du hier gut und was spricht Dich besonders an oder ggf. auch nicht an?

Was war Deine Motivation hierher zu kommen, durch wen hast Du von dem Projekt/der Institution erfahren?

Warum kommst Du hierhin?

Inwiefern fühlst Du dich hier unterstützt und angenommen?

Wie verstehst Du dich mit der Gruppe?

Gibt es andere öffentliche Plätze und Vereine (Sport etc.), die Du darüber hinaus noch besuchst und wenn ja, warum, wenn nein, warum nicht?

Ziele und Visionen:

Inwiefern hast Du Ziele für die Zukunft? Was wünschst Du Dir?

Inwiefern glaubst du, dass Du Deine Ziele erreichen kannst?

Was sind Deine Erwartungen und wer bzw. was könnte dich beim Erreichen dieser Ziele unterstützen?

Was glaubst Du, brauchst Du, damit Du Deine Ziele erreichen kannst? Was würde Dir helfen, Deine Ziele zu erreichen?

Was könnte Dich hindern, Deine Ziele zu erreichen und was schränkt dich ggf. ein?

Anhang 2: Fragebogen an die Expertinnen und Experten sowie Lehrerinnen und Lehrer

Einleitende Fragen:

Welche Vorerfahrungen/beruflichen Background bringen Sie mit?

Wie sind Sie in diese Position gekommen? Was ist Ihre Motivation, in diesem Projekt/dieser Institution zu arbeiten und sich zu engagieren?

An die befragten Lehrer und Lehrerinnen: Was war Ihre Motivation, Lehrerin bzw. Lehrer zu werden und wie sind Sie an den Schulstandort gekommen, an dem Sie unterrichten?

Aufgaben:

Was ist Ihre Aufgabe? Welche Rolle nehmen Sie ein?

An die befragten Lehrer und Lehrerinnen: Welche Fächer unterrichten Sie und was gehört darüber hinaus zu Ihren Aufgaben im schulischen Alltag?

Projekt/ Institution:

Können Sie Ihr Projekt/Ihre Institution/Schule hinsichtlich strategischer Konzepte und Schwerpunkte der Arbeit beschreiben?

Was ist Ihre Leitphilosophie und was sind Ihre Ziele?

Was macht Ihr Projekt/Ihre Institution/Ihre Schule aus?

Welche Erfolge und positiven Resonanzen konnten Sie bislang erzielen und ggf. mit welchen Rückschlägen mussten Sie umgehen?

Zielgruppe:

Wer ist eigentlich die Zielgruppe, die Sie mit Ihrem Projekt/Ihrer Institution adressieren und wie würden Sie diese beschreiben?

An die befragten Lehrer und Lehrerinnen: Was macht Ihre Schule hinsichtlich Schüler- und Elternschaft aus und wie würden Sie diese beschreiben?

Wie würden Sie den Sozialraum Ihrer Schule beschreiben und inwiefern sind sozialräumliche Faktoren für Ihre Arbeit bedeutsam?

Wie setzt sich die Gruppe, die sie betreuen zusammen?

An die befragten Lehrer und Lehrerinnen: Inwieweit können Sie feststellen, dass der familiäre Background der Kinder im schulischen Alltag eine Rolle spielt? Wenn ja, inwiefern?

Wie gestaltet sich der Kontakt innerhalb der Gruppe/der Schülerschaft bzw. auch der Eltern untereinander?

Können Sie Ihre Arbeit mit der Zielgruppe kurz beschreiben? Was sind Ihre Erfahrungen?
Welche Bedarfe haben die Kinder/Jugendlichen/Schüler und Schülerinnen/Eltern ggf.?

Was erschwert oder erleichtert Ihnen die Arbeit mit den Kindern/Jugendlichen/Schülern und Schülerinnen/Eltern?

Welche Erfahrungen/persönlicher Hintergrund und ggf. auch Herausforderungen und Ängste bringen Kinder/Jugendlichen/Schüler und Schülerinnen/Eltern mit?

Welche Kompetenzen sind in Ihrer Arbeit und der Ihrer Kolleginnen und Kollegen besonders gefragt?

Diskriminierungserfahrungen und Einflussfaktoren

Inwiefern berichten Ihnen die Eltern/Kinder/Jugendlichen von Diskriminierungserfahrungen?

Inwiefern haben Sie diese schon einmal selbst miterlebt?

Inwieweit spielen aus Ihrer Sicht Diskriminierungserfahrungen hinsichtlich der Bildungschancen der Kinder/Jugendlichen generell eine Rolle und wie begegnen Sie dieser Thematik in der Arbeit mit den Menschen innerhalb Ihres Projektes?

Welche Rolle spielt dabei die Gesellschaft?

Welche Rolle spielen andere Institutionen und Ämter?

Inwiefern beobachten Sie direkte und indirekte Hürden, mit denen die Menschen mit Sinti bzw. Roma-Hintergrund *gesellschaftlich* konfrontiert werden?

Inwiefern beobachten Sie direkte und indirekte Hürden, mit denen die Menschen mit Sinti- bzw. Roma-Hintergrund *institutionell* konfrontiert werden?

Inwiefern binden Sie diese Beobachtungen in Ihre Arbeit ein?

Unterstützungsmöglichkeiten

Inwiefern wird das Projekt von der Zielgruppe angenommen? Was macht Ihr Projekt aus, dass die Zielgruppe partizipiert bzw. was fehlt ggf. warum diese nicht erreicht werden kann?

An die befragten Lehrer und Lehrerinnen: Inwiefern partizipieren die Kinder/Jugendlichen an Ihrem Unterricht? Was glauben Sie, trägt dazu bei/nicht dazu bei? Welche Erfolge oder ggf. auch Problematiken können Sie in diesem Zusammenhang identifizieren und auf was führen Sie das zurück?

Welche Unterstützungsleistungen können Sie bieten? Wo sehen Sie ggf. auch Grenzen?

Inwiefern bieten Sie Beratungs- und Unterstützungsangebote für die Kinder und Familien?

Inwiefern versuchen Sie, die Eltern/Kinder und Jugendlichen zu stärken?

Kooperation:

Gibt es Akteurinnen und Akteure, mit denen Sie kooperieren? Wenn ja, welche sind das?

Inwiefern kooperieren Sie mit den Eltern/ der Familie der Kinder/Jugendlichen und wenn ja, inwiefern ist diese Arbeit bedeutsam?

Durch welche Akteurinnen und Akteure fühlen Sie sich in Ihrer Arbeit besonders unterstützt?
Wer ist ein/e wichtiger Ansprechpartner/in für Sie?

Abschlussfragen:

Was sind Ihre Visionen für die Zukunft?

Was möchten Sie mit Ihrer Arbeit auch zukünftig erreichen?

Was wünschen Sie sich ggf. auch für die Zukunft?

Anhang 3: Codebaum der Experteninterviews

Liste der Codes	Memo	Codings	Dokumente
Codesystem		1113	15
Beruflicher Background		0	0
Lehrer/in		4	4
Internationale Vorbereitungsklasse		1	1
Erzieherin		1	1
Philologie		1	1
Politikwissenschaft		1	1
Kaufmännischer Bereich		1	1
Ethnologie		2	2
Geschäftsführer/in einer Institution		1	1
Journalistin		1	1
Sozialarbeiter/in /Pädagog/in		5	5
Alphabetisierung von Flüchtlingskindern		1	1
Student		1	1
Einstellungen zur Tätigkeit		0	0
negativ		0	0
positiv		7	5
Motivation		2	1
eigene Fluchterfahrung		1	1
Herkunft der befragten Person		1	1
Sprachkenntnisse		2	2
beobachtete Diskriminierung		1	1
Benötigte Kompetenzen für die Tätigkeit		20	9
Tätigkeitsfelder/Arbeitsschwerpunkte		1	1
Bildungsangebote		0	0
Frühförderung		11	3
Schulkindergarten		1	1
Logopädie/Motopädie		1	1
Schwimmangebot		1	1
Beschulung/Unterricht		7	5
Deutschförderung		6	3
Alphabetisierung		2	2
Herkunftssprachlicher Unterricht		1	1
pädagogische Nachmittagsbetreuung		2	1

Liste der Codes	Memo	Codings	Dokumente
Hausaufgabenhilfe		3	2
Erwachsenenbildung		1	1
Vermittlung von Kernkompetenzen		2	1
Beratungs- und Unterstützungsangebote		1	1
Elternarbeit/Ansprache der Eltern		21	10
Beziehungsarbeit		5	4
Herkunftssprachliche Elternbriefe		1	1
Sicherstellung des Kontaktes zwischen Schule und Eltern	Vermittlung zwischen verschiedenen Kulturen, Brückenfunktion	5	3
Lehrkräfte sensibilisieren		3	3
Beratung der Regeleinrichtungen		1	1
Vermittlung des (positiven) Stellenwertes von Bildung		13	7
Unterstützung im Alltag		0	0
Stabilisierung der Kinder/Jugendlichen/Familien		9	7
Begleitung zu Ämtern/zu Ärzten		2	1
Patenschaftsprojekt		5	3
(Schul-) Mediation		3	2
Schulsozialarbeit		4	2
Streetwork		1	1
Jugendberufsbegleitung/Berufsorientierung		7	1
Erziehungsberatung		1	1
Sonstige Tätigkeiten		0	0
Wissenschaftliches Arbeiten		1	1
Vorträge halten	Wissen über die Zielgruppe vermitteln	1	1
Gesamtorganisation		1	1
Projektkoordination		2	2
"Türöffner" beim Ausüben der Tätigkeiten		6	2
Zugang zur Zielgruppe finden		9	3
Partizipation der Eltern		5	3
Hürden beim Ausüben der Tätigkeiten		10	7

Liste der Codes	Memo	Codings	Dokumente
Zurückhaltung/Skepsis der Eltern		8	5
Sprachbarrieren		2	1
Varietäten in der Sprache Romanes		2	1
hohe Fluktuation		2	2
Projekt-bzw. Institutionenbeschreibung		0	0
Konzept/ Leitbild		0	0
Roma-Mitarbeiter/innen		10	9
Vorbildfunktion		5	2
Chance		2	1
Resilienzförderung		4	2
Ansatz "guter Erinnerungen"		3	2
Erlebnispädagogische Elemente		2	1
sicherer Ort/Schonraum		9	4
Mitgestaltungsrolle der Jugendlichen		4	1
Steuerung aus der Minderheit heraus		2	1
Interessenorientiert		1	1
individuelle Konzepte		2	1
Gesten unterstütztes Arbeiten		2	1
Jahrgangsübergreifender Unterricht		1	1
offene Ganztagschule		1	1
gebundene Ganztagschule		2	1
Emanzipatorischer Ansatz		1	1
Konzept Familienzentrum		1	1
Gemeindezentrum		1	1
Ziele		0	0
Empowerment der Zielgruppe		16	7
Gestaltung von Übergängen in das Regelsystem		23	7
Ganzheitlicher Ansatz		4	4
Förderung der Sozialkompetenz		3	2
Förderung der Lernkompetenz		3	2

Liste der Codes	Memo	Codings	Dokumente
Förderung von Inklusion und Teilhabe		2	2
Förderung entlang der Bildungsbiografie		1	1
Verbesserung des Lernumfeldes		1	1
Bisherige Resonanzen		0	0
negativ		1	1
positiv		4	3
Erfolgserlebnisse		1	1
Verbesserter Zugang zu Eltern		3	1
Verbesserung des Kontaktes zwischen Eltern und Lehrkräften		1	1
Rückgang von Schulabsentismus		1	1
Verbesserung schulischer Leistungen		1	1
Übergang in das Regelsystem ist gelungen		3	2
gute Resonanz der Regeleinrichtungen		1	1
Kita-Platz		2	2
Schulplatz im Berufskolleg		1	1
Schulabschluss		4	3
Ausbildungsplatz		2	2
Praktikum/ Job		3	2
Zielgruppenbeschreibung		13	6
Sprache		5	4
Herkunft und ggf. Aufenthaltsstatus		9	5
aus EU-Ländern		2	2
gesicherten Aufenthaltsstatus		1	1
aus nicht EU-Ländern	Mazedonien, Serbien usw...	1	1
keinen gesicherten Aufenthaltsstatus		7	4
permanente Abschiebegefahr		4	2
Duldung		8	5
Wohn- und Lebensverhältnisse		18	11

Liste der Codes	Memo	Codings	Dokumente
Armut		5	3
prekär		13	7
keine Krankenversicherung		3	2
Biopsychosoziale Dispositionen		2	1
hohe Verantwortungsübernahme		7	4
Psychische Belastung		4	3
Traumata		5	3
Schulischer Background/Bildung		27	8
mehrsprachig		2	2
gute Bildung		5	3
keine schulischen Vorerfahrungen		4	3
nicht deutschsprachig		8	6
nicht alphabetisiert		14	8
keine vorschulischen (frühkindlichen) Bildungserfahrungen		9	5
Schulabsentes Verhalten		4	4
keinen Schulabschluss		2	2
Einfluss der Familie auf Bildungsteilhabe		6	4
Einstellung zur Bildung		7	2
Diskriminierung		4	2
Generationenübergreifend		4	3
Prägung durch die Geschichte		6	3
Diskriminierungsmechanismen		0	0
institutionelle Diskriminierung		2	2
indirekt		10	6
direkt		1	1
individuelle Diskriminierung		10	7
Subjektive Wahrnehmungen im Schulischen Kontext		1	1
strukturelle Diskriminierung		93	13
Zuschreibungen durch die Gesellschaft		11	5
Ethnisierung		1	1
Rolle der Medien		1	1

Liste der Codes	Memo	Codings	Dokumente
Haltung der Mehrheitsgesellschaft		4	4
Unwissen der Mehrheitsgesellschaft		4	2
Machtverhältnisse	zwischen Lehrerinnen, Schülern, Eltern, Bildung als Kapital	1	1
Perspektive der Lehrkräfte auf das Thema Diskriminierung		11	3
Rolle der Lehrkräfte		2	2
Reaktionen der Lehrkräfte auf Diskriminierungserfahrungen		6	5
Einfluss von Diskriminierung auf Bildungsteilhabe		17	11
Sekundäre Herkunftseffekte		1	1
Skepsis/ Angst gegenüber der Mehrheitsgesellschaft		3	1
Wahrnehmung der eigenen Perspektiven	Haltungen und Stereotype können die Leistungsfähigkeit beeinflussen und dazu führen, dass sich das Kind/der Jugendliche selbst nichts zutraut, oder denkt, dass er es ohnehin nicht schafft, weil er nicht angenommen wird und Diskriminierung einen ausbremsenden Effekt hat.	2	2
Bearbeitung von Diskriminierung in den Förderstrategien		1	1
Wissen über Zielgruppe aneignen		1	1
Thema auf die Agenda bringen		2	2
Diskriminierungserfahrungen Rechnung tragen		1	1
Inklusionsdebatte		1	1
gezielte Segregation in anderen Ländern		1	1
Assimilation		2	2
Schuldgefühle/Schamgefühl		2	2
Identität		6	2
Aufgabe von Identität		5	4
Sprechen aus Angst/Scham vor Diskriminierung kein Romanes		2	2
Outen sich nicht als Sinti/Roma		16	7

Liste der Codes	Memo	Codings	Dokumente
Mehrfachintegration		6	4
Inklusion		8	5
vs. Segmentation		10	5
spezifische Förderung "Ungleiches ungleich behandeln"		17	6
benötigen mehr Unterstützung		5	4
"Abholen wo sie sind"		8	4
Stärkenorientiert		1	1
Grenzen des Regelsystems		24	8
systemische Problematik		1	1
Regelschulen können intensive Förderung nicht leisten		1	1
oftmals das Fehlen von Roma- Mitarbeiter/innen		3	1
Vermittlungsfunktion		1	1
Unterstützungsbedarfe		0	0
Bedarfe der Zielgruppe		1	1
Orientierung an Bedarfen der Zielgruppe		3	2
Sensibilisierung der Mehrheitsgesellschaft		9	3
Unterstützung im Alltag		16	6
Sozialberatung		3	2
Vermittlung von Normen und Werten		2	1
Stärkung des Selbstbewusstseins		8	5
Motivation		2	2
langfristig angelegte intensive Förderung		7	4
Bedarf eines spezifischen Angebots		4	3
Expert/innen für die Zielgruppe		1	1
Roma-Bildungsbegleiter/ innen		2	1
Frühförderung		5	3
Sprachförderung		3	2
Unterstützung beim Gang durch das deutsche Bildungssystem		1	1
Zugang zu Arbeit		1	1

Liste der Codes	Memo	Codings	Dokumente
psychologische Unterstützung		1	1
Erfahrungsaustausch		3	1
Grenzen der Unterstützung		0	0
Zeit/Projekt- bzw. Maßnahmendauer		4	4
Motivation für Partizipation am Projekt/ an der Institution		0	0
Wertschätzung/Beziehungsarbeit		10	4
Kinder annehmen wie sie sind		4	3
gute Kommunikation		3	3
Vertrauen		17	6
Schonraum	"sicherer Raum"	4	2
Ansprechpartner/innen vor Ort		2	1
Mitgestalterrolle der Zielgruppe		2	1
Lösungsorientierter Ansatz		1	1
Klare Strukturen		1	1
Muttersprachliche Begleitung		1	1
positive Resonanz aus der Zielgruppe	Multiplikator/innen aus der Community	1	1
Aktivitäten mit der gesamten Familie		1	1
Kooperationspartner/innen		2	2
Ämter		1	1
Kommunales Integrationszentrum	Interkulturelle Beratung usw.	4	3
Jobcenter		1	1
Sozialamt		2	2
Schulamt		5	3
Schulpsychologischer Dienst		1	1
Arbeitsamt		3	2
Jugendamt		8	7
Gesundheitsamt		1	1
VHS		1	1
Ehrenamtliche		9	5
Schulen		7	7
Lehrkräfte		1	1
Träger		5	3
Sporteinrichtungen/ Sportvereine		4	4
Sozialberatungsstelle		3	2

Liste der Codes	Memo	Codings	Dokumente
	Bedeutung guter Vernetzung im Sozialraum	2	1
	Kirchengemeinde	2	2
	Ärzte	1	1
	Jugendgerichtshilfe	2	1
	Stadtjugendring	1	1
	Sprachschule	2	2
	Kultureinrichtungen	1	1
	Gewaltprävention	1	1
	Reittherapie	1	1
	Supervision	1	1
	Landwirtschaftsbetrieb	2	1
	Ein Anbieter der freien Wirtschaft	2	1
	Organisation eines Ausflugs/ Sponsoring	1	1
	Visionen	1	1
	keine Diskriminierung	6	4
	Gleichberechtigung und Teilhabe	2	2
	Öffnung der Mehrheitsgesellschaft	7	5
	Fort- und Weiterbildung für Verwaltungsmitarbeiter/ innen	1	1
	Übergang in ein erfolgreiches Leben/ Anschlussfähigkeit	3	3
	Schulabschluss für alle Kinder	1	1
	mehr hohe Bildungsabschlüsse	1	1
	guter Übergang in das Regelsystem	1	1
	Arbeitsplätze	1	1
	möglichst viele Menschen unterstützen	1	1
	Kleinere Klassen für intensivere Förderung	2	1
	Roma-Haus	1	1
	Migranten-Selbstorganisation für Roma in der Stadt	2	1
	mehr Unterstützung durch die Bundesregierung	1	1

Liste der Codes	Memo	Codings	Dokumente
Kooperation mit Regeleinrichtungen		2	1
Lerntteams schaffen		2	1
Fortbildungen für Lehrkräfte		1	1
Bildungsfonds		1	1
Projekt als "Selbstläufer" durch die Zielgruppe		1	1
Empowerment		2	2

Anhang 4: Codebaum der Zielgruppeninterviews

Liste der Codes	Memo	Codings	Dokumente
Codesystem		621	15
Soziokultureller Background		0	0
Herkunft		0	0
Rumänien		2	2
Deutschland		3	2
Montenegro		2	1
Italien		2	2
Serbien		4	4
Kroatien		3	3
Kosovo		2	2
Nordmazedonien		1	1
Sozialer Background		0	0
Beziehung zu Eltern		14	9
Beziehung zu Lehrkräften		10	8
Beziehung zu Mitschüler/ innen		6	5
eher distanziert		1	1
Bildungshintergrund der Eltern		2	1
akademischer Hintergrund		1	1
keinen bis kurzen Schulbesuch		6	5
wenig Deutschkenntnisse		4	3
Unkenntnis über das Schulsystem		2	2
Einfluss der Eltern auf Bildungsteilhabe		12	7
Biografische Erfahrung		0	0
höchster Bildungsabschluss		1	1
keine Bildungssozialisation		1	1
keine Schule besucht		1	1
Analphabetismus		2	1
Hauptschulabschluss		1	1
Mittlerer Schulabschluss		2	2
Abitur		2	2
Studienabschluss		2	2
Familiäre Situation		9	7
Alter		14	13
Beruf		2	2

Liste der Codes	Memo	Codings	Dokumente
im Bildungsbereich tätig		0	0
Tätigkeit im Einzelhandel		2	2
Tätigkeit im kaufmännischen Bereich		1	1
in der Ausbildung		1	1
besucht derzeit noch die (Berufs-) Schule		6	5
keinen Beruf erlernt		1	1
Ausüben einer Selbstständigen Tätigkeit		1	1
Lebenswelten/Lebenswirklichkeiten		5	3
Sprache		7	6
prekäre Bildungssituation		2	1
Aufenthaltsstatus		0	0
Abschiebung in das Herkunftsland		1	1
kein Schulbesuch im Herkunftsland		1	1
sicherer Aufenthaltsstatus		2	1
Duldung		3	2
Soziale Kontakte		0	0
außerhalb der Zielgruppe		10	9
innerhalb der Zielgruppe		11	7
enges familiäres Netzwerk		14	7
Sozialintegration		0	0
Mehrfachintegration		6	4
Marginalisierung		2	2
Segmentation		1	1
Wohnverhältnisse		8	4
Ärmliche Lebensverhältnisse		6	2
Unterstützung der Eltern bei Amtsgängen		1	1
Identität		0	0
Ausleben der Identität		17	10
Selbstbild		1	1
Selbstbezeichnung		10	9
Verleugnen der Identität		12	6
Diskriminierung		0	0
Diskriminierungserfahrungen		11	5

Liste der Codes	Memo	Codings	Dokumente
Diskriminierungserfahrungen im In- und Ausland (im Vergleich)		10	4
keine Diskriminierungserfahrungen		8	5
fühlt sich akzeptiert		8	8
Rolle der Mehrheitsgesellschaft		0	0
Fremdbezeichnung		15	10
Zuschreibungen durch Mehrheitsgesellschaft		30	9
verstärkt durch Medien		4	2
Unwissen über die Zielgruppe		2	1
Mehrfachdiskriminierung		1	1
Prägung durch die Geschichte		7	2
(soziale) Unterdrückung		0	0
Gewalt/Androhen von Gewalt		3	3
Umgang mit Diskriminierungserfahrungen		5	4
Akzeptanz		1	1
Diskriminierungsmechanismen		0	0
strukturell		48	11
individuell		26	11
subjektive Wahrnehmung im schulischen Kontext		5	2
Beobachtetes Verhalten der Lehrkräfte bei Diskriminierung		4	3
Desinteresse/ fehlende Intervention		5	3
Aktives Einschreiten	Aufklärung und Klärung der Konfliktsituation	1	1
institutionell		3	2
indirekt		7	4
direkt		2	2
Unterstützungsinstanzen/ Ressourcenorientierung		0	0
keine Unterstützungsinstanz		1	1

Liste der Codes	Memo	Codings	Dokumente
Eltern		6	6
Geschwister		3	2
Freunde		3	3
starkes Kohärenzgefühl		1	1
Ausgeprägte Selbstmotivation		1	1
engagierte Lehrkraft		2	2
Landesverband Deutscher Sinti und Roma in BaWü		1	1
Bedarfe		0	0
Empowerment		1	1
Zugang zu Bildung und Kultur		2	2
Deutschkurs		1	1
Nachhilfe		2	2
Aufklärung über das Bildungssystem		0	0
Eltern über Unterstützungsmöglichkeiten informieren		1	1
Bildungspatenschaften/ Bildungsbegleiter/innen		6	2
Unterstützung im Alltag	lesen von Briefen Amtsgängen usw.	15	4
Vermittlung von Wohnungen		1	1
Vermittlung in Jobs		2	1
Anerkennung der Community		2	1
Unterstützung durch Lehrkräfte		1	1
Anerkennung der Geschichte		1	1
Sensibilisierung der Mehrheitsgesellschaft		3	2
Motivation für Partizipation am Projekt/an der Institution		1	1
Kennenlernen neuer Menschen und Austauschmöglichkeit		4	3
Gegenseitiges Empowerment		5	3
Engagement		1	1
Vorurteile abzubauen/ Community stärken		3	2
Aufmerksamkeit für das Thema bekommen		3	2
Stärkung der Identität		3	2

Liste der Codes	Memo	Codings	Dokumente
Selbstgestaltung- und Mitwirkungsmöglichkeit		1	1
freundliche Unterstützung auf Augenhöhe		4	2
Vertrauen		1	1
Unterstützung bei Hausaufgaben/ Unterstützung beim Lernprozess		8	6
Unterstützung bei Berufsorientierung		3	3
Hilfe bei Praktik suche		1	1
Unterstützung durch Übersetzungsleistungen	verstehen von Post usw.	1	1
Deutschkenntnisse verbessern		1	1
Interessen/Hobbies		0	0
Draußen Zeit verbringen		2	2
Kirche		1	1
Aktivität in Roma-Community		5	2
Politik		2	1
Musik		4	2
Freunde treffen		3	3
Sport		5	5
Zeit mit der Familie verbringen		2	2
Spiele spielen		1	1
Ziele		0	0
Wohnungssituation verbessern		2	1
Hürden zum Erreichen der Ziele		0	0
Finanzielle Aspekte		3	2
Defizitäre Sprachkenntnisse		2	2
Führerschein machen		1	1
Andere Menschen stärken	"Botschaften übermitteln"	1	1
Selbstständiges Leben führen	"eigenes Geld verdienen"	5	5
Familie gründen		1	1
Schulabschluss machen		1	1
Ausbildung machen/Job finden		10	7
Selbstzweifel		2	2
Visionen		0	0
Empowerment aus der Community		2	2

Liste der Codes	Memo	Codings	Dokumente
Öffnung der Mehrheitsgesellschaft		9	6
Vorurteile abbauen		3	1
durch Information der Mehrheitsgesellschaft		1	1
Fortbildungen für Lehrkräfte		4	2
Selbstreflexion der Minderheit	Aber auch das eigene Volk muss sich hinterfragen, welche Systeme es selbst hat und alte Muster fallen lassen und Neues aufbauen.über Bedarfe usw..	1	1

Anhang 5: Einwilligungserklärung der Befragten

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Forschungsprojekt: Dissertation Lesch „spezifische und universelle Förderstrategien am Beispiel der Zielgruppe der Sinti und Roma“

Durchführende Forscherin: Sabrina Diana Lesch

Erstbetreuung: Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey

Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und sodann anonymisiert in Schriftform gebracht (Transkription). Für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Interviewtexte werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt.

In wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden Interviews nur in Ausschnitten zitiert, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person führen kann. Personenbezogene Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt für Dritte unzugänglich gespeichert. Nach Beendigung des Forschungsprojekts werden Ihre Kontaktdaten automatisch gelöscht.

Die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig.

Ich bedanke mich für Ihre Teilnahme!

Vorname; Nachname in Druckschrift

Ort, Datum / Unterschrift

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Diese Dissertation wird über DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt und liegt auch als Print-Version vor.

DOI: 10.17185/duepublico/73520

URN: urn:nbn:de:hbz:464-20201204-095243-1

Alle Rechte vorbehalten.