



RomnoKher-Studie 2021

Ungleiche Teilhabe.

Zur Lage der Sinti und Roma
in Deutschland

Daniel Strauß (Hg.)

Romnokher-Studie 2021

Ungleiche Teilhabe.

Zur Lage der Sinti und Roma
in Deutschland



Daniel Strauß (Hg.)

**RomnoKher-Studie 2021: Ungleiche Teilhabe.
Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland**

Mannheim: RomnoKher 2021 (1. Auflage)

©2021, RomnoKher

Gefördert durch die Stiftung
„Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung
der Stiftung EVZ dar. Für inhaltliche Aussagen
tragen die Autor*innen die Verantwortung.



Lektorat: Angela Martin

Entwurf und Umsetzung: Steffen Wilbrandt, Berlin

Inhalt

Vorwort	7	Dr. Petra Follmar-Otto
Einleitung	9	Daniel Strauß
Bildungssituation(en) von Sinti und Roma im deutschen Bildungssystem Karin Cudak und Iulius Rostas	13 17 19 21 24 38	Einleitung Bildung Umgang mit Diversität im deutschen Bildungssystem Minderheit werden – Barrieren in Bildungsbiografien Bildungssituation(en) der Sinti und Roma in Deutschland – zwischen Teilhabe und Ausgrenzung Zusammenfassung der Ergebnisse und bildungspolitische Empfehlungen
Antiziganismus und Bildungsgeschichte Frank Reuter	45 49 52 54	Vergiftetes Wissen: Antiziganistische Wissensproduktion von der Aufklärung bis zur NS-Rassenpropaganda am Beispiel von Kindersach- und Schulbüchern Tatort Schule: Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen von Sinti und Roma im NS-Staat Fortgesetzte Exklusion: Sinti und Roma im Bildungssystem der Bundesrepublik Fazit und Ausblick
Die Bedeutung unterschiedlicher Lebenslagen von Sinti und Roma für Strategien zur Verbesserung der Bildungssituation Albert Scherr	57 57 58 60 66	Zusammenfassung Einleitung Konzeptionelle Grundlagen: Bildungsbenachteiligung als Ergebnis eines Zusammenspiels von historischer Diskriminierung, Klasseneffekten und aktueller Diskriminierung Weitere Ergebnisse der Studie zu Ausprägungen ungleicher Bildungschancen von Sinti und Roma Folgerungen
Die Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland im internationalen Vergleich Christian Brüggemann	69 71 74 76 80	Einleitung Internationale Befragungen von Roma-Haushalten Bildungsstatistiken in EU-Strategien zur Integration von Roma Die Ergebnisse der RomnoKher-Studie im internationalen Vergleich Fazit
Hildegard Lagrenne Stiftung: Perspektiven und Strategien für die gleichberechtigte Bildungsteilhabe von Roma und Sinti in Deutschland Alexander Diepold und Christoph Leucht	83 85 86 86 87	Etwa zwei Drittel fühlen sich diskriminiert Zu wenig Ermutigung und Hilfe beim Lernen Fehlende Berufsabschlüsse als größtes Hindernis Intergenerationelle Traumatisierung Perspektiven für die gleichberechtigte Bildungsteilhabe von Sinti und Roma
Methodenbericht zur Studie Christoph Leucht und Sebastian Starystach	89 89 89 90 91	Hintergrund der Studie Ziel der Studie Konzeptualisierung der Befragung Datenerhebung Realisiertes Sample

Vorwort



Liebe Leser*innen,

im Rahmen der deutschen EU-Ratspräsidentschaft hat die Europäische Kommission Ende 2020 einen neuen Europäischen Rahmen für die Gleichbehandlung und Inklusion von Sinti und Roma vorgelegt. So sollen die Unterschiede bei der Inanspruchnahme frühkindlicher Erziehung halbiert und die Unterschiede beim Abschluss der Sekundarstufe um mindestens ein Drittel verringert werden. Die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ (EVZ) begrüßt dieses gemeinsame europäische Vorgehen für die gleichberechtigte Teilhabe von Rom*nja und Sinti*ze in allen Lebensbereichen und gegen Antiziganismus. Dabei kommt Bildung eine Schlüsselrolle zu: Das Menschenrecht auf Bildung bildet die Grundlage dafür, dass Menschen ihre Rechte kennen und ausüben können. Bildung ist eine zentrale Voraussetzung für die aktive politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Teilhabe an der Gesellschaft. Ungleiche Bildungschancen beeinträchtigen daher auch die gleichberechtigte Teilhabe in vielen anderen Lebensbereichen. Die vorliegende Studie zeigt auf, wie dringend der Handlungsbedarf für das Recht auf Bildung für Sinti*ze und Rom*nja in Deutschland ist.

Entsprechend ihres Gründungsauftrags stärkt die Stiftung EVZ Rom*nja und Sinti*ze als Nachfahren einer Minderheit, die Opfer nationalsozialistischer Verfolgung und Vernichtung wurde. Die Befragungsergebnisse zeigen die Langzeitwirkungen der nationalsozialistischen Verfolgung und Vernichtung. In der Zeit des Nationalsozialismus war der schulische Alltag für Sinti*ze und Rom*nja von Ausgrenzung und Diskriminierung geprägt, ab 1941 wurde das Unterrichtsverbot verschärft. Die Deportationen in die Konzentrations- und Vernichtungslager – teils aus dem Klassenraum heraus – markierten den Übergang von der Verfolgung zur Ermordung der Minderheit. Die Überlebenden und ihre Nachkommen sind nach 1945 in Deutschland vielfach weiterhin mit staatlicher und gesellschaftlicher Diskriminierung und Segregation konfrontiert. Aus vergangener Verfolgung und Diskriminierung entstanden

Bildungsdefizite in den Elterngenerationen, die sich auf die Bildungschancen der Nachkommen bis hin zu heutigen jungen Rom*nja und Sinti*ze auswirken.

Dabei zeigen die Befragungen, wie hoch die Angehörigen der Minderheit den Wert von schulischer Bildung gewichten und widerlegen damit auch in der Gegenwart verbreitete antiziganistische Mythen. Ermutigend ist der steigende Anteil qualifizierter Bildungsabschlüsse in der jüngeren Generation. Alarmieren muss hingegen die nach wie vor viel zu hohe Zahl derer, die die Schule ohne Abschluss verlassen – mehr als doppelt so viele junge Menschen als im Bevölkerungsschnitt. Zudem zeigen die Ergebnisse zu Diskriminierungserfahrungen, dass 60% der Befragten die Schule als Ort von Diskriminierung und Rassismus erleben.

Die Stiftung EVZ misst nicht nur den Ergebnissen, sondern auch der Konzeption und Durchführung der Studie von RomnoKher große Bedeutung zu. So sind es Sinti*ze und Rom*nja, die maßgeblich die Studie auf allen Ebenen von der Konzeption bis zur Bewertung gestalten. Deutlich wird ihr Anspruch, die Lage der eigenen Minderheit differenziert zu erforschen, darzulegen und auf Veränderungen zu drängen.

Die Stiftung unterstützte bereits die „Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma“ 2011 und nahm deren alarmierende Befunde zum Anlass, sich seitdem verstärkt für eine gleichberechtigte Bildungsteilhabe von Rom*nja und Sinti*ze einzusetzen. Sie richtete einen bundesweiten Arbeitskreis ein, der in Zusammenarbeit mit Vertretungen von Bund, Länder, Kommunen, Wissenschaft, Stiftungen sowie Sinti*ze und Rom*nja-Selbstorganisationen Empfehlungen formulierte (www.stiftung-evz.de/bildungsempfehlungen). Das Förderprogramm „Stärkung der Bildungsteilhabe und der Selbstorganisationen von Sinti*ze und Rom*nja in Deutschland“ in Kooperation mit der Freudenberg Stiftung (www.stiftung-evz.de/bildungsteilhabe), aus dem auch die vorliegende Studie gefördert wurde, trägt seitdem zur Umsetzung dieser Empfehlungen bei.

Die Stiftung EVZ hofft auf eine breite und nachhaltige Wirkung der Studie – für gezielte Maßnahmen zur Förderung bildungsbenachteiligter Sinti*ze und Rom*nja, für eine antiziganismus- und diskriminierungssensible Entwicklung des Bildungs- und Unterstützungssystems und nicht zuletzt für die Aufnahme des Themas in der allgemeinen Bildungsforschung und ein ausdifferenziertes Monitoring der Entwicklung der Bildungsgerechtigkeit.

Dr. Petra Follmar-Otto
Vorständin der Stiftung EVZ

Einleitung

Daniel Strauß

Etwa zehn Jahre liegt die erste von Sinti und Roma selbst organisierte „Studie zur aktuellen Bildungssituation Deutscher Sinti und Roma“ zurück. Den Anstoß, selbst eine Untersuchung zur Lage der Minderheit vorzulegen, gaben zwei von UNICEF in Auftrag gegebene Studien¹ und deren erfolgreiche Präsentation am 5. März 2007 auf einer Konferenz im Bundestag unter der Schirmherrschaft der Kinderkommission des Deutschen Bundestages. Bereits 1982 hatte eine Erhebung des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit über die „Soziale Situation der Sinti in der Bundesrepublik Deutschland“² die gravierende Bildungsbenachteiligung als eine Folge des Völkermords belegt (Sonderschulbesuch: 25 %, weiterführende Schulen nur 2 %, etwa 30 % der erwachsenen Sinti ohne Schulbesuch, 50 % kein Abschluss, 35 % der Erwachsenen nicht alphabetisiert). Trotzdem wurde die Förderung der gleichberechtigten Bildungsteilhabe von Sinti und Roma in Deutschland lediglich auf lokaler Ebene in konkrete Maßnahmen übersetzt. Auch mit den EU-Erweiterungen 2004 und 2007 und dem Beginn der Dekade zur Inklusion der Roma änderte sich diese Politik in Deutschland kaum, während die Notwendigkeit von Inklusionsmaßnahmen für Roma in den (süd-)osteuropäischen Staaten Europas allgemein anerkannt wurde. Das Schulsystem in Deutschland sei offen für alle und brauche keine gezielten Fördermaßnahmen, war die vorherrschende Meinung.

Die Freudenberg Stiftung und die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ (EVZ) unterstützten jedoch die Idee einer eigenen Studie in der Trägerschaft von RomnoKher. Eine Arbeitsgruppe von Wissenschaftler*innen und Interviewer*innen unter Leitung von Daniel Strauß stellte sich der Herausforderung, die in der nationalen Minderheit vorhandenen Vorbehalte gegen die Erforschung ihrer sozialen Lage mit einem partizipativen, von Sinti und Roma selbst gesteuerten Ansatz zu überwinden. Forschung sollte hier nicht Ausforschung, Erfassung oder Fremdbeschreibung sein, sondern Werkzeug für eine politisch wirksame Darstellung der Bildungsbenachteiligung: Mehr als 20 Jahre nach der Anerkennung von NS-Verfolgung und Völkermord an den Sinti und Roma und mehr als zehn Jahre nach der Zusage des Schutzes als nationale Minderheit sollte endlich auch ihre Benachteiligung im Bildungssystem bundesweit überwunden werden.

Die Interviewer*innen waren alle selbst Angehörige der Minderheit, ein Teil der Wissenschaftler*innen ebenfalls und mit RomnoKher als Träger ist dies die erste wissenschaftliche, selbst verantwortete Analyse der Bildungssituation der Sinti und Roma. Sie wurde auch deshalb von den Angehörigen der Minderheit akzeptiert, weil sie sich deutlich von dem oft durch Stereotype geprägten Fremdblick anderer Forschungsansätze unterscheidet.

Die erste RomnoKher-Studie wurde 2011 präsentiert und beschrieb ebenso wie die 2012 veröffentlichte und ähnlich konzipierte Studie des Niedersächsischen Verbands deutscher Sinti e. V. („Bildungsteilnahme und soziale Situation deutscher Sinti in Niedersachsen“) eine dramatische Benachteiligung der deutschen Sinti und Roma im Bildungsbereich, die schwerwiegende Folgen für ihre Beschäftigung und soziale Lage hatte und bis heute hat. Ebenfalls 2011 bat die EU-Kommission alle Mitgliedstaaten, am EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020 teilzunehmen und die gleichberechtigte Teilhabe aller auf ihren Territorien lebenden Roma und Sinti insbesondere in den Bereichen Bildung, Beschäftigung, Gesundheit und Wohnen mit gezielten Maßnahmen zu fördern. Bereits 2009 hatte der Rat (der Europäischen Union) „Beschäftigung, Sozialpolitik, Gesundheit und Verbraucherschutz“ „The 10 Common Basic Principles on Roma Inclusion“ beschlossen und gezielte und nicht ausschließende Maßnahmen zum Handlungsprinzip erhoben. Umso größer war die Enttäuschung, als der erste Bericht der Bundesregierung bereits Ende 2011 darauf verwies, dass eine bundesweite Strategie zur Förderung der gleichberechtigten Teilhabe von Sinti und Roma in Deutschland nicht umgesetzt wird. Die erste RomnoKher-Studie liefere zwar Anhaltspunkte zur Bildungssituation der Minderheit, aber die bereits bestehenden Maßnahmen für die Bildungsförderung von sozial benachteiligten Familien würden ausreichen und stünden allen Personen diskriminierungsfrei offen, so auch allen Roma und Sinti mit Wohnsitz in Deutschland. Auf Länderebene gebe es zudem einzelne spezifische Maßnahmen, auf die der Bund allerdings keinen Einfluss habe. Dass der laut Bundesregierung diskriminierungsfreie Zugang zu den bereits jahrelang durchgeführten Maßnahmen die gravierende Bildungsbenachteiligung der Sinti und Roma nicht überwinden konnte, wurde nicht thematisiert, obwohl die Daten der RomnoKher-Studie dies belegten.

Ein Ergebnis der ersten RomnoKher-Studie war die erfolgreiche Initiative der EVZ, Selbstorganisationen der Minderheit und eine Reihe von Bundesministerien, Vertreter*innen von Bundesländern und der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Teilnahme am Bundesweiten Arbeitskreis für die Verbesserung der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs von Sinti und Roma in

1 UNICEF Serbien (2007). Breaking the Cycle of Exclusion: Roma Children in South East Europe und UNICEF (2007). Zur Lage von Kindern aus Roma-Familien in Deutschland: Zusammenfassung der Ergebnisse einer Studie des Zentrums für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin

2 Hundsatz, A. (1982). Soziale Situation der Sinti in der Bundesrepublik Deutschland. Endbericht. Lebensverhältnisse deutscher Sinti unter besonderer Berücksichtigung der eigenen Aussagen und Meinungen der Betroffenen. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer (Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, Bd. 129).

Deutschland zu gewinnen. Der Arbeitskreis entwickelte zum Teil sehr detaillierte bildungspolitische Handlungsempfehlungen, unter anderem zur Frage, welche Forschungsgrundsätze bei der wissenschaftlichen Beschreibung der Bildungssituation von Roma und Sinti in Deutschland verhindern sollen, dass Forschung in der Tradition der NS-Rassenforschung und der Stereotypen produzierenden älteren ethnologischen Forschung zum Schaden der Minderheit führt. Gezielte und nicht ausschließende Fördermaßnahmen (Schulmediator*innen, Stipendien, Mentor*innenprogramme) und Empfehlungen zur gleichberechtigten Darstellung der Minderheit in den Schullehrplänen ergänzten die „Empfehlungen zur gleichberechtigten Bildungsteilhabe von Sinti und Roma in Deutschland“. Die intensive Mitarbeit der Vertreter*innen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der KMK und auch der beteiligten Bundesländer gaben Anlass zu der Annahme, dass eine Umsetzung der Empfehlungen auf Bundes- und auf Länderebene erfolgen würde.

Der beim Bundesministerium des Innern verortete National Roma Contact Point blieb jedoch in seinen Berichten an die EU-Kommission zur Umsetzung des „EU-Rahmens für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020“ bei der Weigerung, gezielte Fördermaßnahmen entsprechend der Bitte der EU-Kommission umzusetzen.³ Interessant ist, dass „exklusive Maßnahmen“ abgelehnt werden und gleichzeitig das von der EU geforderte Prinzip „explizit, aber nicht exklusiv“ von der Bundesregierung seit nunmehr zehn Jahren ignoriert wird. Die wiederkehrende Bitte der EU, die Wirksamkeit der berichteten Maßnahmen mit Daten zu belegen, wird mit der unverändert wiederholten Aussage gekontert, ethnische Daten würden in Deutschland prinzipiell nicht erhoben. Die in den letzten Jahren erschienenen Studien zur Bildungssituation von Roma und Sinti in Deutschland werden dabei regelmäßig nicht berücksichtigt.⁴ Die Berichte der Bundesregierung beschreiben zugleich jedoch jedes Mal die vielen Maßnahmen, die auf kommunaler und teilweise auf Länderebene durchgeführt werden, auch hier in der Regel ohne Daten über deren Wirksamkeit. Dass vereinzelte Maßnahmen auf

lokaler oder regionaler Ebene nicht mehr ausreichen, wird mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie deutlich.

Karin Cudak und Iulius Rostas werten in ihrem Beitrag die Daten im Hinblick auf die Bildungssituation vom Elementarbereich bis zur Hochschule aus und analysieren die Auswirkungen von Unterstützungssystemen und Zugangsbarrieren. Sie beschreiben, welche Bedeutung die Befragten schulischer Bildung für bestimmte Lebensbereiche beimessen, und stellen Einstellungen zu bildungspolitischen Fragen vor. Der Beitrag wird mit Abschnitten zur Bedeutung gleichberechtigter Bildungsteilhabe für demokratische Gesellschaften, zum Umgang von Bildungssystemen mit der sozialen und kulturellen Diversität der Lernenden und einer Reflektion zur Konstruktion von Minderheiten und zu den bei einer solchen Studie zu berücksichtigenden Fragen zur Selbstwahrnehmung von Roma und Sinti eingeleitet. Die Autor*innen empfehlen Segregationen im Bildungssystem auf allen Ebenen zu vermeiden, die methodisch-didaktischen Kompetenzen für Empowerment und Diversity Education und eine rassismuskritische Perspektive bei Lehrkräften durch Weiterqualifikation gezielt zu fördern. Sie plädieren dafür, den Vorschlägen der Europäischen Kommission für Maßnahmen – wie etwa Mediator*innen, Stipendienprogramme, Abbau von Zugangsbarrieren etc. – zur Kompensation vergangener und aktueller Formen von Diskriminierung und Exklusion sowie ihrer marginalisierenden Auswirkungen auf Roma und Sinti zu folgen.

In seinem Artikel „Antiziganismus und Bildungsgeschichte“ beschreibt Frank Reuter die Produktion von Stereotypen über Roma und Sinti, die von der Aufklärung bis in die allerjüngste Vergangenheit integraler Bestandteil der Entwicklung von Lexika, Fibeln und Lehrbüchern waren. Die Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen von Sinti und Roma im NS-Staat werden detailliert beschrieben, ebenso ihre fortgesetzten Ausgrenzungserfahrungen im Bildungssystem der Bundesrepublik. Eine Überwindung der Bildungsbenachteiligung kann Reuter zufolge nur gelingen, wenn das Problembewusstsein für die historische Dimension der antiziganistischen Bildungspraxis auf allen Ebenen und bei allen Beteiligten des Bildungssystems berücksichtigt wird und in die Überarbeitung von Lehrplänen und Schulbüchern ebenso Eingang findet wie in die Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen.

Albert Scherr betont die Bedeutung der unterschiedlichen Lebenslagen von Sinti und Roma für Strategien zur Verbesserung ihrer Bildungssituation. Theoretisch und anhand der vorliegenden Zahlen analysiert er, wie historische und gegenwärtige Diskriminierung zu sozialer Ausgrenzung führt und in Verbindung mit Klasseneffekten die Bildungs- und Berufsperspektiven von Kindern und Erwachsenen der Minderheit nachhaltig beeinträchtigt.

3 Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2017). Informationen von Deutschland über den Fortschritt bei der Umsetzung des Berichts „EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020 – Integrierte Maßnahmenpakete zur Integration und Teilhabe der Sinti und Roma in Deutschland“, S. 31. In einer aktuellen Antwort auf eine kleine Anfrage zu diesem Thema heißt es fast unisono: „In Deutschland werden Projekte, Initiativen und Maßnahmen des Bundes, der Länder und der Kommunen grundsätzlich nicht ausschließlich für Sinti und Roma angeboten, sondern richten sich an alle potenziellen Adressaten. Dies bedeutet zugleich, dass alle Angebote stets auch von Sinti und Roma wahrgenommen werden können, da die Ethnie für die Maßnahmen keine Rolle spielt. Ihnen muss ein diskriminierungsfreier Zugang zu allen Angeboten möglich sein.“ Deutscher Bundestag (2021). Drucksache 19/25771, S. 4.

4 Siehe dazu den Artikel von Christian Brüggemann in diesem Band.

Obgleich die Benachteiligung bei Schulabschlüssen zu gravierenden Nachteilen auch in der beruflichen Bildung führt, zeigen die durchaus heterogenen Ergebnisse der Untersuchung, dass es einem langsam steigenden Anteil von Roma und Sinti in den jüngeren Altersgruppen trotz Diskriminierung gelingt, höhere berufliche Qualifikationen zu erwerben und durchschnittliche Einkommen zu erzielen. Scherr macht die soziale Lage, die Bildungsabschlüsse der Eltern sowie die positiven Erwartungen von Lehrkräften und Eltern als entscheidende Faktoren für den Bildungserfolg vor allem der jüngeren Generation aus. Zum Schluss seines Artikels empfiehlt er – wie auch von der EU gefordert – allgemeine Fördermaßnahmen für mehr Chancengerechtigkeit mit spezifischen Maßnahmen der Minderheitenförderung im abgestimmten Zusammenwirken aller relevanten Akteure auf Bundes- und Landesebene unter dem systematischen Einbezug der Minderheit zu verschränken.

Christian Brüggemann stellt die RomnoKher-Studie in einen internationalen Kontext und bietet einen Überblick über den bisherigen Stand der Forschung in Deutschland und Europa sowie über die seit 2000 international durchgeführten Befragungen von Roma-Haushalten. Er beschreibt die Entwicklungen und methodischen Probleme internationaler Befragungen und stellt eine Erweiterung der ursprünglich vor allem sozioökonomischen Indikatoren um Abfragen zur Diskriminierung fest. Vor allem die Berechnung europäischer Durchschnittswerte sowie ihre mediale und politische Verwendung wird kritisiert, da diese sich nur auf wenige Länder beziehen und die existierenden Unterschiede verdecken. Die Gefahr besteht zudem, dass auf Erhebungen zurückzuführende Veränderungen vorschnell und falsch als bereits erreichte Verbesserungen interpretiert werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie unterzieht er einem vorsichtigen internationalen Vergleich, soweit dieser im Rahmen der unterschiedlichen Operationalisierungen möglich ist. Dazu werden die Daten zu frühkindlicher Bildung, Pflichtschulbesuch, frühzeitigen Schul- und Ausbildungsabgänger*innen und zur Segregation der Lernenden verglichen, die für die Lage in Deutschland vor allem deutliche Defizite bei den erreichten Schulabschlüssen und dem Übergang in die berufliche Bildung zeigen.

Die Gründung der Hildegard Lagrenne Stiftung (HLS) 2012 war auch ein Ergebnis der ersten RomnoKher-Studie. Die HLS versteht sich als Basis für die Akquise von Mitteln für die gezielte Förderung der gleichberechtigten Teilhabe von Roma und Sinti in Deutschland. Dabei agiert die Stiftung zweigleisig: Einerseits wirbt sie Fördermittel ein und erprobt und begleitet Förderprojekte zur gezielten und zugleich inklusiven Förderung von Roma und Sinti im Bildungssystem; andererseits entwickelt und implementiert

sie Strategien zur Überwindung des Antiziganismus im Bildungssystem als einer Hauptursache für die Benachteiligung. Ihr erster Geschäftsführer Romeo Franz, heute Mitglied des Europäischen Parlaments, war unermüdlich engagiert, um die vom Bundesweiten Arbeitskreis bei der EVZ entwickelten Empfehlungen zur gleichberechtigten Bildungsteilhabe von Sinti und Roma in Deutschland auf allen Ebenen bekannt zu machen. Alexander Diepold, der derzeitige Geschäftsführer der Stiftung, und sein Mitarbeiter Christoph Leucht nehmen in ihrem Artikel eine eigenständige Auswertung der neuen RomnoKher-Studie vor und untersuchen die für die Stiftung besonders relevanten Angaben zur Diskriminierung, zu Unterstützungsfaktoren, zur Berufsbildungsproblematik und zur intergenerationalen Traumatisierung. Am Ende des Beitrags beschreiben die Autoren aktuelle und zukünftige Projektansätze der HLS als Perspektiven für die Förderung der gleichberechtigten Bildungsteilhabe.

Im Gegensatz zur ersten RomnoKher-Studie 2011 wurde die neue Erhebung als quantitative Befragung mit einem online-basierten halbstandardisierten Fragebogen durchgeführt. Die Erstellung des Fragebogens und die Programmierung der Online-Befragung wurden methodisch von dem Soziologen Tom Kossow vorgenommen. Sein Kollege Sebastian Starystach, Universität Heidelberg, und Christoph Leucht, der als Soziologe die Studie im Auftrag von RomnoKher betreut hat, haben dann die Produktion des SPSS-Files und die statistische Auswertung der Daten übernommen. In ihrem „Methodenbericht zur Studie“ beschreiben sie die methodische Herangehensweise und die Zusammensetzung des Samples; außerdem verweisen sie auf eine ganze Reihe von prinzipiellen methodischen Fragen bei der Beschreibung der Lage von Sinti und Roma in Deutschland.

Um den Leser*innen möglichst aktuelle Daten zu präsentieren, legen wir mit diesem Band bereits zwei Monate nach Abschluss der Befragung eine erste wissenschaftliche Auswertung vor. Eine zweite, erweiterte und überarbeitete Auflage mit Artikeln von weiteren Autor*innen aus der Minderheit ist für April 2021 geplant. Wir bedanken uns bei der Stiftung EVZ, die auch diese Studie durch ihre Förderung ermöglicht hat.

Bildungssituation(en) von Sinti und Roma im deutschen Bildungssystem¹

Dr. Karin Cudak und Dr. Iulius Rostas

1 Einleitung

Im Jahr 2005 wurde in engem Zusammenhang mit den EU-Erweiterungen (2004 und 2007) die Dekade der Eingliederung der Roma von einer Gruppe von Geldgebern unter der Leitung der Weltbank und der Open Society Foundations ausgerufen, zu der auch die Europäische Union gehörte. Seitdem stehen die soziale und wirtschaftliche Integration und die politische Teilhabe der Roma und Sinti als Europas größter ethnischer Minderheit (schätzungsweise zehn bis zwölf Millionen Menschen, davon sechs Millionen in der EU) von offizieller Seite und mit erhöhter Medienaufmerksamkeit auf der politischen Agenda. Damit verbunden ist der Start zahlreicher mehr oder weniger gut koordinierter und gezielter Projekte zur Inklusion der Roma-Communities in die Gesellschaft bzw. zur Teilhabe der Roma an Schlüsselbereichen wie Bildung, Wohnen, Beschäftigung und Gesundheit. Im Jahr 2011 rief die Europäische Union ihre Mitgliedsstaaten auf, bis 2020 innerhalb des EU-Rahmens für nationale Strategien zur Integration der Roma jeweils eigene Politiken unabhängig vom Rechtsstatus der Roma zu entwickeln.² Im Zeitraum von 2014 bis 2020 stellte die Europäische Union 21,5 Milliarden Euro für Roma-Inklusionsmaßnahmen auf regionaler Ebene zur Verfügung und investierte sie beispielsweise in Bildungsprogramme zur Verhinderung von Schulabbrüchen und zur Weiterentwicklung der nationalen Schulcurricula, etwa zur Darstellung der Roma-Geschichte und der Roma-Kulturen (European Commission, 2020a). Die Ergebnisse blieben jedoch aufgrund einer Reihe von politischen Unzulänglichkeiten hinter den Erwartungen zurück (Rostas, 2019). Am 7. Oktober 2020 verabschiedete die Europäische Kommission einen neuen Zehnjahresplan zur Unterstützung der Gleichstellung, Inklusion und Teilhabe der Roma in der EU für den Zeitraum 2021 bis 2030. Darüber hinaus wurde der EU-Aktionsplan gegen Rassismus 2020 – 2025 ins Leben gerufen.

Zeitgleich zum Aufruf der EU an ihre Mitgliedsstaaten im Jahr 2011 erzielte die RomnoKehr-Studie zur Bildungssituation der Sinti und Roma in Deutschland große Aufmerksamkeit in Öffentlichkeit und Politik, da sie die eingeschränkte Bildungspartizipation der nationalen Minderheit eindrucksvoll und erstmals unter Einbindung von Sinti

und Roma als Forscher*innen, Autor*innen und Befragte aufzeigte und die Minderheit dabei für sich selbst sprach (Strauß, 2011). Um größtmögliche (Bildungs-) Partizipation und gesellschaftliche Inklusion der Sinti und Roma in Deutschland zu fördern, wurden infolge der Studie auf Bundesebene ein Arbeitskreis, die Hildegard-Lagrenne-Stiftung und ein Förderprogramm der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung, Zukunft“ ins Leben gerufen. Darüber hinaus weisen zahlreiche Interessenverbände, Initiativen und Wissenschaftler*innen auf die verschiedenen Ausgrenzungsformen in Europa und in Deutschland gegenüber der Minderheit der Roma und Sinti hin³ und auch einige lokale und supranationale Projekte sind entstanden.

Hintergrund dieses vielschichten zivilgesellschaftlichen und politischen Engagements sind die vielfältigen Ausgrenzungen, Stigmatisierungen und Rassismen, die sich auch auf andere Lebensbereiche wie Wohnen, Besitz und Bildung und über die jeweilige Lebensspanne hinaus auswirken:

- ▶ 41 % der Roma in der EU geben an, Diskriminierungen über die vergangenen fünf Jahre erlebt zu haben.
- ▶ 85 % der Kinder sind von Armut bedroht. In der Gesamtbevölkerung sind es 20 %.
- ▶ 62 % der Jugendlichen sind nicht an Bildung, Beschäftigung oder Ausbildung beteiligt. In der Gesamtbevölkerung sind es 10 % (Europäische Kommission, 2020a).

Über die Beteiligung der Roma-Kinder und -Jugendlichen in den nationalen Bildungssystemen im Vergleich zur Gesamtgesellschaft in der EU geben diese Zahlen Aufschluss:

- ▶ Im Elementarbereich (Ü3, über drei Jahren) besuchen lediglich 42 % der Kinder eine vorschulische Bildungseinrichtung. Betrachtet man die Gesamtbevölkerung, liegt der Anteil bei 94,2 %.
- ▶ Die weiterführende Schule schließen lediglich 28 % der Jugendlichen ab. In der Gesamtbevölkerung trifft dies auf 83,5 % zu (Europäische Kommission, 2020c: 5).

In Deutschland sind aus der Forschungs- und Dokumentationsarbeit von RomnoKher sowie aus der Aktivität zivilgesellschaftlicher Akteur*innen heraus zentrale bildungspolitische Empfehlungen abgeleitet worden, die sich an lokale

1 Obwohl in dieser Untersuchung das deutsche Bildungssystem im Fokus steht, soll bereits an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass ein Viertel der Befragten (25,7 %; 162 Personen) ihre gesamte Schulzeit im Ausland und 31 Befragte (4,9 %) einen Teil ihrer Schulzeit im Ausland verbracht haben (was im Übrigen auch auf die Schüler*innen innerhalb der Migrationsgesellschaft Deutschland zutrifft). Dies deutet bereits an dieser Stelle an, dass die ‚nationale‘ Perspektive, mit der das Bildungssystem hier erforscht wird, nicht konsistent ist, nicht sein kann, weil der Nationalstaat ein junges Phänomen darstellt. Nichtsdestotrotz wurde diese nationale Perspektive hier aus pragmatischen Gründen gewählt und ist in diesem Sinne funktional und sinnvoll zur Beantwortung unserer Forschungsfragen.

2 Die dazugehörigen Strategiepapiere sollen die Mitgliedsstaaten 2021 einreichen und darin über den Implementierungsstand der geplanten und umgesetzten Maßnahmen berichten (danach alle zwei Jahre; nächster Termin ist 2023). Ins Leben gerufen wurde darüber hinaus der EU-Anti-Racism-Action-Plan (2020-2025). Einen Überblick über die derzeit laufenden Projekte innerhalb der einzelnen Mitgliedstaaten gibt eine Meta-Evaluation (Fresno et al., 2019).

3 Bereits 1982 legte Andreas Hundsatz mit seiner vom Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit beauftragten Studie „Soziale Situation der Sinti in der Bundesrepublik Deutschland“ die stark beeinträchtigten Lebens- und Bildungslagen der Sinti und Roma dar.

Vertreter*innen, die Bundesländer sowie an den Bund richten. Einerseits haben die Daten damals den Anstoß für Empfehlungen gegeben. Andererseits sind sie eine wertvolle Basis, um heute, zehn Jahre später, etwaige Erfolge, Rückschritte oder Stagnation zu ermitteln. RomnoKher hat erneut umfangreiche Daten zur Dokumentation der Bildungssituation von Sinti und Roma sowie der damit verknüpften Bereiche zusammengetragen, wobei wieder nach Diskriminierungs-, Traumatisierungserfahrungen und Einstellungen zur Bildung gefragt wurde. Nachfolgend wird auf dieser Grundlage Folgendes zu prüfen sein:

- a) Inwiefern haben sich die Bildungssituationen der hierzulande lebenden Sinti und Roma verändert und wurden die bildungspolitischen Empfehlungen im bildungsbezogenen Alltag der befragten Menschen berücksichtigt?
- b) Besteht seitens der bildungspolitischen und pädagogischen Akteur*innen heute eine höhere Bereitschaft, Verantwortung für vergangene und bestehende Formen von Antiziganismus und Rassismus zu übernehmen und diesen entgegenzutreten?
- c) Darüber hinaus ist zu eruieren, ob die Gesamtgesellschaft, insbesondere die bildungspolitischen und pädagogischen Akteur*innen und Institutionen, in der Lage sind, diversitätssensibel und offen mit den insgesamt diversen, im Durchschnitt allerdings marginalisierten Ausgangs- und Bildungssituationen der Roma-Communities umzugehen und diese Marginalisierung als Folge der jahrhundertelangen Ausgrenzung und Diskriminierung zu verstehen, sie als solche anzuerkennen und dementsprechend Gerechtigkeit im Sinne von Fairness (Rawls, 1975) im pädagogischen und bildungsbezogenen Alltag zu üben. Dabei geht es „nicht nur um die substantielle Prägung der Stadtgesellschaft durch Mobilität und Diversität, sondern auch um deren konstitutive Bedeutung“ (Cudak & Bukow, 2016: 8, Hervorhebung im Original.)

Selbstverständlich ist unsere deskriptive Datenanalyse lediglich ein kleiner Ausschnitt der Wirklichkeitsbeschreibung. Sie soll einen Einblick in die Bildungssituation(en) der Sinti und Roma in Deutschland geben. Der im Plural verwendete Begriff der Bildungssituation(en) soll dabei klarstellen, dass es sich nicht um ein statisches Bild handelt, sondern um ein dynamisches und individuelles Verhältnis. Dieses Verhältnis bewegt sich zwischen Inklusion, also Formen der Bildungsbeteiligung, und Exklusion, also Formen des Bildungsschlusses, die die Befragten im deutschen (sowie auch im internationalen) Bildungssystem antreffen und mit denen die Menschen dann individuell umgehen. Daher werden facettenreiche bildungsbiografische Details im Zentrum unserer nachfolgenden Analyse stehen. Wenn wir also die Bildungssituation(en)

von Sinti und Roma in Deutschland beschreiben und analysieren, ist damit keine homogene, gruppenbeschreibende „Bildungslage“ gemeint. Gleichzeitig gibt es aber kollektiv geteilte Erfahrungen und Barrieren – auch wenn sie nicht alle Angehörigen der Sinti und Roma über Generationen hinweg in gleichem Maße betreffen –, die wiederum auf einer Spezifität des deutschen Bildungssystems im Umgang mit Minderheiten beruhen. Die Tendenz zur Kollektivierung der Angehörigen der Sinti und Roma im deutschen Bildungssystem wird durch die Klammern im Begriff Bildungssituation(en) ausgedrückt. Denn nach wie vor existieren überdurchschnittlich viele Beschränkungen der Bildungssituation(en) für Angehörige der Minderheit im deutschen Bildungswesen.

Befragt wurden 729 Personen (N=729); davon wurden 614 Interviews ausgewertet, die übrigen konnten u.a. mangels Vollständigkeit nicht berücksichtigt werden (siehe Artikel zur Methodenbeschreibung in diesem Band). Die Befragten wohnen im gesamten Bundesgebiet. Ihre Lebens- und Bildungssituation(en) spielen sich vor stark divergierenden Kontexten, Verhältnissen und Hintergründen ab (Landesgeschichte, Migrationskontext, biografisch-linguistischer Kontext, Wohngegend und sozioökonomisches Umfeld), mit denen auch ein mehr oder weniger rechtlich abgesicherter Status in der Gesellschaft einhergeht. Diese unterschiedlichen Faktoren wirken sich in ihrer Verwobenheit jeweils unterschiedlich auf eine eher stärkere oder geringere Bildungsbeteiligung aus. Zu den Befragten gehören:

- Angehörige der offiziell als nationale Minderheit anerkannten deutschen Sinti und Roma, die oftmals seit vielen Generationen in Deutschland leben.
- Roma, die u.a. als Arbeiter*innen zunächst aus Polen und seit den 1950er und 1960er-Jahren aus Jugoslawien nach Deutschland gekommen sind und mittlerweile meist über die deutsche Staatsbürgerschaft und die entsprechenden Rechte (Wahlrecht etc.) verfügen und teilweise über mehrere Generationen (oft mit (Ur-) Enkeln und als Rentner*innen) in Deutschland leben.
- Roma, die in Deutschland seit den 1990er-Jahren vor den postjugoslawischen Kriegen Schutz suchten und hier teilweise als Geflüchtete anerkannt worden sind. Sie leben in Deutschland als geduldete oder als illegalisierte Geflüchtete.
- Roma, die im Rahmen der EU-Freizügigkeit und mit den EU-Osterweiterungen (2004, 2007) aus anderen EU-Staaten nach Deutschland gezogen sind.

Im Vergleich zu früheren Studien wurde der Kreis der Befragten um die eingewanderten Angehörigen der Minderheit erweitert, um auf diese Weise der zentralen Eigenschaft heutiger Stadtgesellschaften mit ihrer

Solange der Alltag „läuft“, werden Diversität und Mobilität als fraglos hingenommen und in ihrer Dynamik nicht problematisiert.

Wie läuft Alltag auf informeller Ebene ab?



Abb. 1: Das urbane Zusammenleben fußt auf Vielfalt und in der Regel auf Verständigung.

Mobilitäts- und Migrationsprägung besser zu entsprechen. Dies ist entscheidend, denn seit 2015 leben erstmals mehr als 50 Prozent der Weltbevölkerung in Städten.⁴ Damit hat sich das Leben im urbanen Raum als globales Lebensformat durchsetzen können. Menschen aus aller Welt finden hier offenbar Zugänge zu Arbeit, Bildung, Wohnraum, Geld und sozialen Netzwerken. Städte fußen immer schon auf soziokultureller Vielfalt und migrationsbedingter Mobilität. Das Zusammenleben diverser Minderheiten im urbanen Raum ist vor diesem Hintergrund an sich keine Besonderheit. Vielmehr sind Minderheiten substanzieller und integraler Bestandteil urbaner Stadtgesellschaften, deren Lebensformen regelhaft auf Inklusion, Veralltäglichung und allgemeine Verständigung ausgerichtet sind.

Dass soziale, (bildungs-)politische und ökonomische Inklusion und Partizipation in Bezug auf die Vielfalt der Minderheiten gesellschaftliche Wirklichkeit sein kann, zeigen zahlreiche nationale Minderheiten in Europa, z.B.

in Deutschland die dänische, ostfriesische und sorbische Minderheit sowie auch die Roma und Sinti. Seit 1997 sind Roma und Sinti in Europa eine anerkannte nationale Minderheit – in Schleswig-Holstein sind sie neben den Dänen und den Friesen als nationale Minderheit auch in der Landesverfassung anerkannt (Peucker, Bochmann & Heidmann, 2021: 4).⁵ Die Angehörigen der Minderheiten wohnen und arbeiten in Deutschland und sie gehen hier zur Schule. Sinti und Roma leben in zahlreichen deutschen Städten und Regionen (was auch in der vorliegenden Studie repräsentiert wird), arbeiten in allen gesellschaftlichen Bereichen – ob als Künstler*innen, Lehrkräfte, Politiker*innen, Verkäufer*innen, Pflegekräfte oder als Hochschulprofessor*innen – und sind in allen Schulformen vertreten.

Roma und Sinti sind in Deutschland und Europa – vielen Mythen und Erzählungen zum Trotz – eine autochthone, also alteingesessene Minderheit, die hier seit mehreren

⁴ 1950 lebten 30 % der Weltbevölkerung in Städten. Es wird geschätzt, dass in zehn Jahren mehr als 60 % der Weltbevölkerung in Städten leben werden. Viele Menschen in den Städten (19%) kommen aus anderen Ländern (migrationdataportal.org vom 17.12.2020).

⁵ „Die in Deutschland lebenden ca. 70.000 deutschen Sinti und Roma sind seit 1998 als nationale Minderheit anerkannt. Am 14. November 2012 hat Schleswig-Holstein als erstes Bundesland die deutschen Sinti und Roma als Minderheit in die Landesverfassung aufgenommen.“ Abgerufen 10.02.21 von <https://www.landtag.ltsh.de/parlament/sinti-und-roma/>.

Jahrhunderten lebt.⁶ Gleichzeitig sind viele Menschen – heute mehr als früher – mobil, müssen mobil sein, wechseln ihre Wohnorte auf der selbstverständlich berechtigten Suche nach verbesserten Lebensperspektiven (Arbeitssuche, Lebensort). Vor diesem Hintergrund ist Mobilität keineswegs etwas Minderheitenspezifisches, vielmehr ist sie kennzeichnend für heutige (aber eben auch für frühere) Gesellschaften.

Dieser tatsächlichen Inklusion und Partizipation der nationalen Minderheit der Roma und Sinti steht europaweit, auch in Deutschland, historisch und aktuell eine Konstante antiziganistischer Verfolgung, Vertreibung und des Ausschlusses gegenüber, die viele Gesichter hat. Dazu zählen im Bildungswesen bis heute z. B. nicht unbedingt intendierte, aber dennoch antiziganistisch ausgerichtete Ausschulungen, Extrabeschulungen und institutionell eingeleitete Bildungsabbrüche. Die oben beschriebene Selbstverständlichkeit der (migrationsgeprägten) Mobilität und Diversität im urbanen Alltag bedeutet somit keineswegs, dass Staaten und ihre Einrichtungen sie als Normalität akzeptieren würden. Vielmehr betrachten sie Mobilität und Diversität „als ein Phänomen voller Unbekannter, das es zu filtern, zu kontrollieren, nur im Notfall zu akzeptieren gilt, das aber auf keinen Fall dem Kräftespiel des Marktes, der Demographie, den individuellen Entscheidungen überlassen werden darf“ (Livi Bacci, 2015: 115). In der Zeit des Nationalsozialismus mündete die Verfolgung im Genozid an der Minderheit, der bis heute nur unzureichend von der Gesamtgesellschaft aufgearbeitet wurde, aber weiterhin einen Teil des kollektiven Gedächtnisses und der Erzählungen der Sinti und Roma bildet. Dieses Spannungsverhältnis spiegelt sich auch in den vorliegenden Daten wider und wird in der nachfolgenden Analyse aufgegriffen.

Folgende Fragen stellen sich heute:

- Inwiefern haben sich die Bildungs- und die damit verbundenen Lebenssituationen der Minderheit der Sinti und Roma in Deutschland gegenüber 2011 verändert?
- Welche positiven und negativen Trends zu den Bildungssituationen können aus dem um die eingewanderten Roma erweiterten Kreis der Befragten gewonnen werden?
- In welchen Gemeinden und Kommunen hat man sich erfolgreich und nachhaltig auf die gegenwärtigen Herausforderungen mobilitäts- und diversitätsgeprägter Gesellschaften eingestellt?

- An welchen Orten gelingt es, die Zugänge zu Bildung und zu anderen bedeutsamen gesellschaftlichen Ressourcen und Einrichtungen für die breite Bevölkerung zu öffnen?
- Sind die gewonnenen Daten, die bis zum Jahr 2011 für Deutschland völlig fehlten und nach denen vielfach gerufen worden ist, und die daraus generierten Dokumentationen so belastbar, verlässlich und überzeugend, dass nachhaltige Maßnahmen zur größtmöglichen Gleichstellung, Partizipation und Inklusion der Minderheit der Sinti und Roma in Deutschland ins Leben gerufen worden sind bzw. in Zukunft eingeleitet werden?

Diese Fragen versucht der vorliegende Betrag aufzugreifen und zu beantworten. Dazu gehen wir wie folgt vor: Nach dieser Einführung in die Thematik geht es im zweiten Abschnitt um die Klärung des Begriffs Bildung, um dessen Bedeutung für den einzelnen Menschen und die Gesellschaft insgesamt sowie um die Folgen von ungleichen Zugängen zu Bildung. Dann werden das Bildungssystem in Deutschland und seine Fähigkeit fokussiert, inklusiv-orientiert mit der gesellschaftlichen Diversität umzugehen. Im vierten Schritt fragen wir, wie sich der Prozess des Minderheit-Werdens gestaltet, wobei die Gesamtgesellschaft als Teil der Figuration zwischen Minderheit(en) und Mehrheit(en) in der Analyse nicht unbeachtet bleibt. Im fünften und umfangreichsten Teil beschreiben wir die Bildungssituation(en) der Befragten entlang bildungsbezogener Institutionen (vom Elementarbereich bis zur Hochschule) auf der Grundlage der uns vorliegenden Interview-Daten (quantitative Befragung mit z.T. offenen Antwortoptionen). Wir gleichen diese mit weiteren statistischen, z.T. aber auch mit qualitativen Daten ab, um zu einer differenzierten Darstellung zu gelangen, und ordnen die Ergebnisse unserer Analysen sozialwissenschaftlich ein. In diesem Zusammenhang fragen wir: Auf welche lokalen Unterstützungssysteme können die Befragten auf ihren Bildungswegen zurückgreifen? Mit welchen Barrieren haben sie es auf ihren Bildungswegen zu tun und wie spiegeln sich ihre Erfahrungen in den Einstellungen gegenüber Bildung heute wider? Auf Basis der Erkenntnisse, die die Analyse der Bildungssituationen von Roma und Sinti im deutschen Bildungssystem generiert hat, formulieren wir in Kapitel sechs abschließende bildungspolitische Empfehlungen.

⁶ Der gemeinsame Staatsvertrag aus dem Jahr 2018 zwischen dem Land Baden-Württemberg und dem Landesverband Deutscher Sinti und Roma hält fest, dass die Minderheit seit Jahrhunderten zu Baden-Württemberg gehört. Mit der Anerkennung der Minderheit als Teil des Bundeslandes ist ihre besondere Förderung verbunden. Abgerufen 10.02.21 von <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/bilderstrecken/staatsvertrag-mit-sinti-und-roma/>.

2 Bildung

Bildung ist der Prozess der Übertragung und Entwicklung von Wissen, Fähigkeiten, Werten, Überzeugungen und Einstellungen mit dem Ziel der höchsten Entwicklung der Fähigkeiten eines Individuums. Ein wichtiger Aspekt der Bildung ist die Sozialisation der Kinder, wobei Bildung ein interaktiver Prozess ist, der formelle und informelle Kanäle zur Übertragung und Entwicklung von Wissen, Fähigkeiten, Werten, Überzeugungen und Einstellungen nutzt. Mit anderen Worten: Bildung ist eine ganzheitliche Intervention, die auf das Wachstum menschlichen Potenzials abzielt und die Entwicklung von kognitiven und nicht-kognitiven Fähigkeiten kombiniert, die miteinander in Beziehung stehen. Dieses Verständnis von Bildung betont die Bedeutung von Gleichheit und Gerechtigkeit, wenn es um den Zugang und die Qualität der Bildung geht.

Bildung ist sowohl ein grundlegendes Menschenrecht als auch eine öffentliche Dienstleistung. Der Staat hat daher die Pflicht, dafür zu sorgen, dass alle Menschen auf seinem Territorium Zugang zu Bildung von gleicher Qualität haben. Da es sich um eine Dienstleistung handelt, ist es Aufgabe des Staates, diese Dienstleistung allen seinen Bürger*innen und Einwohner*innen zur Verfügung zu stellen. Er ist verantwortlich für den Inhalt der Dienstleistung, die er anbietet, und für alle Aspekte, die mit dem Bildungssystem zusammenhängen: Lehrplan, Schulinfrastruktur, Ausstattung der Schulen, Lehrerbildung, Finanzierung sowie weitere Regeln und Vorschriften. Die Verwirklichung dieser Vorgaben in der Praxis hängt von den Zugangsmöglichkeiten zu Bildung und der unterschiedlichen Qualität der Bildung ab, die ein Individuum erhält. Wenn es also Diskrepanzen bei den Bildungsergebnissen gibt, sollte man das gesamte Bildungssystem und das Bildungsumfeld der Lernenden untersuchen, um die Mängel zu identifizieren und zu beheben, und nicht zu allererst auf individuelle Defizite bei den an Bildung Teilhabenden zu suchen.

Wie der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte in einem seiner richtungsweisenden Urteile feststellte, ist das Recht auf Bildung von überragender Bedeutung für die Entwicklung von Kindern und für die zukünftige Integration des Einzelnen in das Leben der lokalen Gemeinschaft (Case of D. h. and Others v. The Czech Republic, 2007). Darüber hinaus sind andere Menschenrechte mit dem Recht auf Bildung verknüpft. Heutzutage ist es allgemein bekannt, dass ein Individuum ohne Bildung nur sehr begrenzte Möglichkeiten hat, auf dem Arbeitsmarkt zu konkurrieren, Zugang zu Informationen zu erhalten, die für seine Interessen wichtig sind, und andere Rechte in einer demokratischen Gesellschaft auszuüben, etwa das Petitionsrecht, das Wahlrecht oder das Versammlungsrecht. Es liegt daher in der Verantwortung des Staates, dieses grundlegende

Menschenrecht durchzusetzen und dafür zu sorgen, dass jeder Mensch auf seinem Territorium Zugang zu Bildung hat und diese in gleicher Qualität erhält.

Ein wichtiges Merkmal unseres Verständnisses von Bildung sowohl als Menschenrecht als auch als öffentliche Dienstleistung ist Gleichheit. Gleichheit ist nicht nur als allgemeines Rechtsprinzip oder als Teil des Gesellschaftsvertrags zwischen Bürgern und Staat wichtig, sondern auch als Wert in einer demokratischen Gesellschaft. Wenn es um das Recht auf Bildung geht, ist Gleichheit entscheidend für die Eingliederung der marginalisierten und verletzlichen Gruppen in die Gesellschaft und für die soziale Mobilität von historisch entrechteten Gruppen. Wie der UN-Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (ECOSOC) betonte, ist Bildung ein Ermächtigungsrecht:

„Als ein Empowerment-Recht ist Bildung das wichtigste Mittel, mit dem sich wirtschaftlich und sozial marginalisierte Erwachsene und Kinder aus der Armut befreien und die Mittel zur vollen Teilhabe an ihren Gemeinschaften erlangen können. Bildung spielt eine entscheidende Rolle bei der Ermächtigung von Frauen, dem Schutz von Kindern vor ausbeuterischer und gefährlicher Arbeit und sexueller Ausbeutung, der Förderung von Menschenrechten und Demokratie, dem Schutz der Umwelt und der Kontrolle des Bevölkerungswachstums.“ (UN CESCR General Comment No. 13, 1999: §1.)

Weitere „miteinander verbundene und wesentliche Merkmale“ von Bildung sind in der Auslegung des ECOSOC (UN CESCR General Comment No. 13, 1999: §6) Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Akzeptanz und Anpassungsfähigkeit. Verfügbarkeit bezieht sich auf das ausreichende Vorhandensein von Bildungseinrichtungen und -programmen auf dem Hoheitsgebiet eines Staates. Zugänglichkeit bezieht sich auf die Möglichkeit für jeden, ohne Diskriminierung aus irgendeinem Grund und innerhalb der wirtschaftlichen und physischen Reichweite, Zugang zu diesen Bildungseinrichtungen und -programmen zu erhalten. Akzeptanz bezieht sich auf die Form und den Inhalt der Bildung als relevant, kulturell angemessen und von guter Qualität. Anpassungsfähigkeit bezieht sich auf die Fähigkeit der Bildung, sich an die Bedürfnisse der Lernenden in einer vielfältigen und sich verändernden Gesellschaft anzupassen.

Das Konzept, das hinter diesem Ansatz steht, ist das der inklusiven Bildung. Es geht über die ethnischen, sozialen oder behinderungsbedingten Unterschiede hinaus und besagt grundsätzlich, dass Schulen auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Lernenden eingehen sollen. Für die UNESCO ist inklusive Bildung ein dynamischer Prozess, „der die Vielfalt der Bedürfnisse aller Lernenden anspricht und darauf reagiert, indem er die Teilnahme am Lernen, an Kulturen und Gemeinschaften erhöht und die Ausgrenzung

innerhalb und aus der Bildung verringert. Er beinhaltet Veränderungen und Modifikationen von Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien mit einer gemeinsamen Vision, die alle Kinder der entsprechenden Altersgruppe umfasst, und der Überzeugung, dass es die Aufgabe des regulären Systems ist, alle Kinder zu bilden“ (UNESCO, 2005: 13 übersetzt vom Autor).

Wie in allen Fällen, in denen der Staat eine Pflicht hat, ein Recht umzusetzen und die damit verbundenen Leistungen zu erbringen, kommt die Frage der Ressourcen auf den Prüfstand. Einige Forscher*innen und Expert*innen betonen die Bedeutung der Familie und ihres sozialen, ökonomischen und kulturellen Kapitals, um den Staat zu entlasten. Wir sind der Meinung, dass es die primäre Aufgabe des Staates bleibt, ausreichende Mittel bereitzustellen und einen gleichberechtigten Zugang zu hochwertiger Bildung für alle zu gewährleisten. Tatsächlich hat der UN-Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte im General Comment No. 13 (1999: §7) zum Recht auf Bildung klargestellt, dass der Staat bei der Erwägung der „miteinander verbundenen und wesentlichen Merkmale“ immer dem Wohl des Kindes folgen solle und das Diskriminierungsverbot weder einer schrittweisen Verwirklichung noch der Verfügbarkeit von Ressourcen unterliege, sondern vollständig und unmittelbar für alle Aspekte der Bildung gelte und alle international verbotenen Diskriminierungsgründe umfasse.⁷

Von Segregation innerhalb des Bildungssystems sind vor allem die am meisten gefährdeten Gruppen betroffen: Sinti und Roma, Migrant*innen und Kinder mit Behinderungen. Segregation besteht in der physischen Trennung von Schüler*innen aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit, Hautfarbe, Sprache und/oder ihrer Fähigkeiten, ob absichtlich oder nicht. In den meisten Fällen hat die Segregation eine Einschränkung des Rechts auf qualitativ hochwertige Bildung zur Folge, da sie die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen begrenzt (Rostas, 2004). Segregation nimmt verschiedene Formen an: getrennte Schulen, getrennte Klassen innerhalb von Regelschulen, getrennte Gebäude und Einrichtungen in Regelschulen, die Einstufung von Minderheiten- oder Migrant*innenkindern als Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder andere bürokratische Regelungen (Rostas & Kostka, 2014). Eine segregierte Umgebung verhindert das Recht eines jeden Kindes, sein

volles Potenzial auszuschöpfen, da sie Chancengleichheit verweigert und seine Sozialisation einschränkt. Daher wird Segregation als Verletzung einer Reihe von Grundrechten wahrgenommen: dem Recht auf Bildung, dem Recht auf Nicht-Diskriminierung beim Genuss geschützter Rechte (d. h. Bildung), dem Recht auf inklusive Bildung oder dem Recht, nicht auf entwürdigende Weise behandelt zu werden (Rostas 2012).

Segregation ist auch eine Frage der sozialen Gerechtigkeit. Die schulische Segregation der Roma und Sinti stellt einen strukturellen Faktor dar, der die Ungleichheiten zwischen Roma und Nicht-Roma in der Gesellschaft reproduziert. Die Diskriminierung im Bereich der Bildung führt zu einer strukturellen Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt. Das damit verbundene höhere Armutsrisiko führt in einem Teufelskreis wiederum zu minderwertiger Bildung und allen damit verbundenen Problemen, einschließlich des begrenzten Zugangs zu Macht und Ressourcen in der Gesellschaft.

Bildung ist für die Beantwortung der Frage nach den Partizipationsmöglichkeiten der Sinti und Roma in Deutschland ein entscheidender Gradmesser, weil sie gesellschaftlich von größter Bedeutung ist, ein „hohes Gut“ – und ein Menschenrecht. Das ist sie nicht ohne Grund, denn Bildung begleitet Menschen ihr Leben lang. Sie ist ein aktiver und komplexer Prozess. Weil Bildung die Bewältigung von Problemen und die Nutzung von Ressourcen ermöglicht, kann sie zu lebenswichtiger Selbstständigkeit und Unabhängigkeit führen, was schließlich eine gesamtgesellschaftliche Relevanz hat und ein essentielles politisches Ziel darstellt:

„Die Bildungsbeteiligung ist einerseits eine zentrale Voraussetzung für den Erwerb von Bildungsabschlüssen (...). Andererseits wirkt sie sich mittelfristig auf die politische, kulturelle und soziale Teilhabe sowie die Beteiligung am Erwerbsleben aus und liefert einen wichtigen Beitrag zu den persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten der Bildungsteilnehmerinnen und teilnehmer (...). Die Minimierung von Ungleichheiten ist deshalb ein wesentliches bildungspolitisches Ziel.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 63)

Offene Zugänge zu Bildung, Teil sein von und Teilhabe an Bildungsangeboten stärken den Zusammenhalt von Gesellschaften und das soziale Miteinander. 1948 haben sich die Vereinten Nationen in der Erklärung der Menschenrechte (§26) deshalb darauf verständigt, dass weltweit jedes Kind das Recht auf unentgeltliche und zumindest grundlegende Bildung hat. Darüber hinaus müssen „Fach- und Berufsschulunterricht allgemein verfügbar gemacht werden“ und der Hochschulunterricht muss „allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.“ (Vereinte Nationen, 1948.)

7 “When considering the appropriate application of these ‘interrelated and essential features’ the best interests of the student shall be a primary consideration.” (UN CESCR General Comment No. 13, 1999: §7.) Weiter heißt es: “The prohibition against discrimination enshrined in article 2 (2) of the Covenant is subject to neither progressive realization nor the availability of resources; it applies fully and immediately to all aspects of education and encompasses all internationally prohibited grounds of discrimination.” (UN CESCR General Comment No. 13, 1999: §31.)

Um Bildungszugänge nachhaltig für alle Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen, ist ein partizipatives Bildungsverständnis im Sinne einer weit gefassten Inklusion nötig. Größtmögliche Bildungspartizipation zu ermöglichen meint dabei selbstredend deutlich mehr als nur Mitmachen oder Dabeisein im Alltag. Vielmehr geht es um Mitwirkung und die Einflussnahme auf Entscheidungen. Gestaltende Teilhabe aller Lernenden in Schule und Unterricht (Mitbestimmung, Abstimmungen, Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts) gehören ebenso dazu wie Aspekte demokratischer Bildung und des Demokratie-Lernens (machtkritisches Lernen, politische Bildung, Grundrechtebildung u.v.m), die Aktivierung der Schüler*innen (Methoden, Didaktik, offen strukturierter Unterricht) und die Förderung ko-konstruktiver Lehr-Lern-Prozesse (Simon & Pech, 2019).

Ein unterprivilegierter Zugang zu Bildung bedeutet hingegen, in den eigenen biografischen Möglichkeiten massiv eingeschränkt zu sein – bezogen auf die soziale Eingebundenheit, die Gesundheit und die ökonomische Selbstständigkeit. Unzugängliche Bildung führt Menschen oftmals ins Abseits der Gesellschaft (höheres Risiko für Arbeitslosigkeit, geringere Löhne und eingeschränkte berufliche Perspektiven). Lässt eine Gesellschaft zu, dass Teilhabe an Bildung nicht allen Kindern und Jugendlichen in gerechter Weise zugänglich ist, hat dies negative Folgen für einzelne Menschen – und für den Zusammenhalt der Gesellschaft insgesamt. Dieses Spannungsverhältnis wird nachfolgend weiter verdeutlicht, indem wir die Folgen von derartigen Schließungstendenzen des Bildungssystems für die Gesellschaft beleuchten.

3 Umgang mit Diversität im deutschen Bildungssystem

Der Begriff der inklusiven Bildung, wie er von der UNESCO definiert wird, unterscheidet sich wesentlich von dem, der im deutschen Bildungssystem verwendet wird. Die UNESCO-Definition deckt ein breites Spektrum an verbotenen Diskriminierungsmerkmalen nach den internationalen Menschenrechtsgesetzen ab, wie z. B. ethnische Zugehörigkeit, Religion, Hautfarbe, Behinderung, sozialer Status, etc. Die Vision des deutschen Bildungssystems von inklusiver Bildung ist enger gefasst und bezieht sich nur auf Kinder mit Behinderung.

Laut der RomnoKher-Studie 2011 (Strauß, 2011), war das deutsche Bildungssystem, insbesondere der untere Schulsektor, ungerecht und diskriminierte Schüler mit einem benachteiligten familiären Hintergrund:

„In Deutschland fließen Investitionen in Bildung vor allem in die Hochschulbildung und in die Ausbildung für mittlere und gehobene Berufspositionen, so der parallele Befund von Bildungsforschern. Investitionen in den unteren Schulbereich und die Förderung von Bildungsfernen sind völlig unzureichend. Zudem wird das Potenzial des Kindergartens als Lernlandschaft (noch) völlig vernachlässigt, so die gleichen Befunde. So wird das Bildungsniveau des Einzelnen in Deutschland vor allem durch die soziale Herkunft bestimmt, und es besteht nicht nur für soziale Minderheiten die Gefahr, dass diejenigen Schüler, die aus bildungsfernen, relativ bildungsfernen und kompetenzarmen Milieus stammen, völlig abgehängt werden.“ (Klein, 2011: 27)

Lehrkräfte sind der Schlüssel für eine erfolgreiche Inklusion von Minderheiten und Schüler*innen aus benachteiligten Familienverhältnissen. In Deutschland besteht jedoch ein Defizit an Lehrkräften, das von der Kultusministerkonferenz (KMK) im Oktober 2018 auf rund 15.300 in den Grundschulen bis zum Jahr 2025 geschätzt wurde, in einer Studie der Bertelsmann-Stiftung sogar auf 26.300 (Klemm & Zorn, 2019). Hinzu kommt, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht ausreichend für den Umgang mit der Vielfalt unter den Schülerinnen und Schülern, insbesondere der Sprachvielfalt, ausgebildet sind.

Aus gesellschaftlicher Perspektive hat es jeder Bildungsbereich – von der elementaren bis zur tertiären Bildung – mit den Effekten einer weltumspannenden Globalisierung, verstärkter Vernetzung und zunehmender Mobilität zu tun. Und dies ist kein neues, kein rein gegenwärtiges Phänomen. Es ist aber natürlich in der Gegenwart aufgrund der weltweit zunehmenden wirtschaftlichen Verflechtungen und durch die Internationalisierung intensiviert und nicht mehr übersehbar. Diversität und Mobilität (und ihre unterschiedlichen Formate und Facetten, z.B. EU-Binnenmigration, Flucht, Umzug etc.) sind dadurch nochmals deutlicher in das Blickfeld der breiten Öffentlichkeit und der (Bildungs-) Politik gerückt. Mehrsprachige Kinder in der Kita beispielsweise sind heute vielerorts keine Minderheit oder einzelne „Fälle“ mehr, sondern bilden oftmals die Mehrheit. Gleichzeitig differiert der Anteil etwa der drei- bis unter sechs-jährigen Kinder mit Migrationshintergrund regional sehr stark: Mancherorts liegt er bei nahezu 100 % (z.B. innerstädtische Kitas in Großstädten), während er andernorts deutlich geringer ausfällt (in bestimmten Stadtvierteln, dem sogenannten ländlichen Raum und überproportional in Ostdeutschland). Diese Entwicklungen verdeutlichen, dass diversitäts- und mobilitätsgeprägte Biografien längst eine Globalisierung innerhalb des gesamten Bildungssystems ebenso indizieren wie lokal innerhalb der jeweiligen Bildungseinrichtungen. Je

nachdem, wie bildungspolitische Akteur*innen dabei die urbane Mobilität und Diversität einordnen – eher als etwas Alltägliches, oder, wie allzu oft, als „belastende Herausforderung“ –, entscheidet sich, wie professionell, partizipativ und inklusiv Bildungssettings letztlich ausgestaltet sind.

Das Bildungssystem in Deutschland steht in dieser Hinsicht also vor einem beträchtlichen Problem: Es ist vom Elementar- bis Tertiärbereich gekennzeichnet durch eine zunehmende strukturelle Ausdifferenzierung und eine hohe Selektivität über die Lebensspannen hinweg. Formen von struktureller Ausdifferenzierung des Bildungssystems über seine einzelnen Stationen lassen sich folgendermaßen beschreiben: Der Elementar- und der Primarbereich ist noch für alle Kinder geöffnet. Ausgenommen sind im Elementarbereich bestimmte heilpädagogische Einrichtungen mit spezifischen Angeboten für Kinder mit Behinderungen. Im Elementar- und Primarbereich liegt jedoch bereits insofern ein ungleicher Zugang vor, der vor allem über die verfügbaren Angebote seitens der Kommune und hier speziell über den Wohnort reguliert wird. Dem gegenüber differenziert sich der Sekundarbereich massiv in die unterschiedlichen Bildungswege aus. Früher bestand die Differenzierung des allgemeinen Bildungswesens vornehmlich in Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie Gymnasium. Heute werden erstere z.B. in Gemeinschafts- und Stadtteilschulen zusammengefasst. Die Ausdifferenzierung in das Gymnasium, das regelhaft zum Abitur und damit zur Hochschulreife führt, und die Schulen, die zum Fachabitur bzw. zur Ausbildungsreife führen, bleibt aber im Wesentlichen aufrecht erhalten.

Damit ist die frühe Trennung der Kinder – in den meisten Bundesländern nach der vierten Klasse – und ihre Zuordnung zu einem der mindestens zwei Zweige der weiterführenden Schulen charakteristisch für das deutsche Schulsystem. Dabei erfolgt die Einteilung der Schüler*innen traditionell nicht nur nach leistungsbezogenen, sondern auch nach biografisch- und herkunftsbezogenen Kriterien, wie die Daten dieser Studie, aber auch größere Untersuchungen zeigen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, PISA-Studien etc.).

Dieser Tatbestand lässt sich teilweise historisch erklären: Mit der industriellen Revolution differenzierten sich das Produktionswesen, die Wissenschaft und der Arbeitsmarkt weiter aus. Bewusst wurden drei Bildungswege geschaffen, um Klassenunterschiede zu markieren: Für die Adelskinder war das Gymnasium vorgesehen, für die Händlerkinder die Realschule und für die Arbeiter- und Bauernkinder die Hauptschule (Hradil & Schiener, 2005: 147). Diese Struktur ist bis heute maßgeblich. Kinder mit einem sogenannten Migrationshintergrund und Kinder aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien werden dabei besonders benachteiligt. Hier wird deutlich, wie Nationalität und

Ethnizität als Konstrukte vom Bildungssystem in Dienst genommen werden, um sozioökonomische Ungleichheiten zu generieren und zu stabilisieren (Stichweh, 2005: 168).

Charakteristisch und international exzeptionell ist zudem das nach „Behinderungstypen“ ausdifferenzierte Sonderschulwesen Deutschlands. Ähnlich wie für die hierarchieniedrigen Schulformen wie die Hauptschule gilt, dass die Förderschule, insbesondere die Förderschule Lernen, gleichermaßen überproportional häufig von Kindern mit „Migrationshintergrund“ besucht wird (s.u.). Entgegen den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention – kurz UNBRK – wird in Deutschland also weiterhin vielfach ein segregierter Unterricht für Kinder nach ihrem sozioökonomischen Status, ihrem Aufenthaltsstatus, nach Behinderung etc. fortgeführt.

Von diesen institutionellen Pfadabhängigkeiten ungünstig betroffen sind einige Minderheiten bzw. einige ihrer Angehörigen, insbesondere dann, wenn sie nicht zu einer prestigeträchtigen Gruppe gehören wie z. B. die dänische Minderheit, sondern wenn sie von Teilen der Öffentlichkeit und Politik bisweilen immer wieder als „Problem“ oder sogar als „Bedrohung“ betrachtet und in Szene gesetzt werden, ohne dass die strukturellen Hintergründe der tatsächlichen Marginalisierungen analysiert werden.

Beispiele für derartige negativ konnotierte Umdeutungen als „Problemfälle“ sind im Hinblick auf die Communities der Sinti und Roma zahlreich und dürften so präsent sein, dass es an dieser Stelle keiner Wiederholungen altergebrachter Stereotype bedarf (Mappes-Niediek, 2012; Bartels et al., 2013). Zugespißt hat sich die Wahrnehmung nochmals in jüngster Zeit im Rahmen der sogenannten Einwanderung aus Südosteuropa, in der die Migrant*innen und ihre Kinder pauschal und pejorativ als „Armutsflüchtlinge“ stigmatisiert worden sind. Für die „unerwünschten Neuen“ wurden entsprechende Bildungssettings recycelt, namentlich solche aus der Ausländerpädagogik der 1960er-Jahre, als „Ausländerklassen“ für die Kinder der sogenannten Gastarbeiter*innen eingeführt wurden (die im Übrigen meist vor Ort blieben; Cudak, 2017). Diese schon damals und bis heute segregierten Bildungsräume, die sich jeglichem Anspruch nach politisch artikulierter Inklusion und Partizipation entziehen, hatten sich bereits damals als nicht förderlich erwiesen, sondern stattdessen ihren Beitrag zur Unterschichtung eines Teils der Bevölkerung geleistet. Auch heute erfüllen sie größtenteils genau diesen Zweck, allerdings unter Labels wie Willkommensklassen oder Auffangklassen.

Institutionelle Diskriminierung und institutioneller Rassismus sind also eine Konstante, wobei neben dem antimuslimischen Rassismus, dem Antisemitismus und dem Rassismus gegenüber Schwarzen Menschen der Antiziganismus eine Variante darstellt. Rassismen, die sich

historisch und gegenwärtig gegen Menschen und Menschengruppen richten, sind den akteurs- und organisationsbezogenen Denk- und Diskursräumen inhärent. Deshalb sollte es ein zentrales Anliegen sein, „Rassismuskritik als ein Querschnittsthema von Politik, Bildungsinstitutionen und Wissenschaft“ zu installieren (Jonuz & Weiß, 2020: 295).

Wie sich die institutionelle Diskriminierung „im Kleinen“ ihren Weg bahnt und Bildungsbiografien zu lenken vermag, zeigen Gomolla und Radtke (2009) in ihrer Studie. Sie untersuchten darin u.a. die Begründungen von Förder-schulüberweisungen in sonderpädagogischen Gutachten und andere Übergangsentscheidungen zwischen Grundschule und weiterführender Schule. Oftmals finden dabei essentialisierend-ethnisierende Fehleinordnungen statt. So werden sprachliche Auffälligkeiten im Kontext von Migration nicht selten mit eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten verknüpft, die mit Abschlüssen in hierarchieniedrigere Schulformen einhergehen, die wiederum die Genese und Reproduktion von Marginalität begünstigen können.

4 Minderheit werden – Barrieren in Bildungsbiografien

In den vergangenen Jahrzehnten boomten die gesellschaftlichen Untersuchungen zur Identität. Die Entwicklung der kritischen Sozialstudien, insbesondere der Kulturwissenschaften in den 1960er und 1970er Jahren, lieferte neue Einsichten in Fragen der Identität und in durch Identität geschaffene Bedeutungsbildungsprozesse sowie deren Folgen für verschiedene Gruppen. Wissenschaftler*innen aus den unterdrückten Gruppen schlugen mit Hilfe kritischer Sozialtheorien neue Wege vor, um die bestehenden sozialen Ungleichheiten und die Bedeutungsbildungsprozesse in der Gesellschaft zu analysieren, die Identität als ein gegebenes, dominantes Merkmal interpretierten, das die Individuen bei der Geburt erhalten würden (Hall, 1992; hooks, 1984). Identitäten seien vielmehr überwiegend durch Alltagserfahrungen und Zuschreibungen, durch Machtverhältnisse und dominante Narrative geprägt sowie durch die Verinnerlichung von unterdrückerischen Praktiken und Diskursen (Fanon 1967; Delgado & Stefancic, 2001; Crenshaw, 1989). Die neuen kollektiven Identitäten, wie sie von Wissenschaftler*innen aus unterdrückten Gruppen beschrieben wurden, veränderten das System der individuellen Bedeutungsgebung und transformierten es in die Auseinandersetzung des Individuums mit den größeren Themen, die seine soziale Gruppe betreffen. Auch die Ansichten über die individuelle Identität änderten sich, da ein Individuum mehrere Identitäten haben kann, die in unterschiedlichen Kontexten Bedeutungen liefern.

Die Postmoderne bekräftigte, dass Identität nicht nur konstruiert, sondern auch fließend ist, und die jüngsten gesellschaftlichen Entwicklungen unterstützen eine solche Aussage (Ahmed, 1998; Puar, 2007). Verstädterung, die Entwicklung von Kommunikationstechnologien, soziale Medien und vermehrte Reisemöglichkeiten sind einige der Faktoren, die die Struktur der Gesellschaften und die Akzeptanz von Vielfalt verändert haben. Die multiplen Identitäten können von Individuen in unterschiedlichen Kontexten ausgeübt werden. Während die Zuschreibung von Identität immer noch eine Rolle spielt, wurde die Selbstidentifikation nicht nur zu einer Norm in den internationalen Menschenrechtsgesetzen, sondern auch zu einer Praxis im Umgang mit staatlichen Behörden und im täglichen Leben. Bestimmte Aspekte der individuellen Identität wurden Teil dessen, was heute als Privatsphäre gilt, und diese wurde von staatlichen und suprastaatlichen Behörden reguliert. Zum Beispiel werden ethnische Zugehörigkeit und Religion als sensible Daten betrachtet und sind in der gesamten Europäischen Union durch das Datenschutzrecht geschützt.

Die Roma und Sinti sind transnationale Gruppen, die stark fragmentiert, mehrsprachig, multireligiös und ohne einen Nationalstaat ist und als die am meisten gefährdete Gruppe innerhalb der Europäischen Union gilt. Eine der größten Herausforderungen in der Forschung über Roma ist das Verständnis der Roma-Identität und der internen Schichtung der Roma-Gemeinschaften. Mit der Europäisierung der Roma-„Problematik“ wurden die Roma in den letzten Jahrzehnten zu einer politischen Identität, die darüber hinaus auch durch Forschung und Alltagspraktiken konstruiert wird. Diskurse und Narrative informieren die Forschung und die Forschung wiederum konstruiert Identität. Somit spielen Expert*innen und Forscher*innen eine wichtige Rolle bei der Konstruktion der Roma durch Forschungspraktiken und Narrative.

Die Konstruktion von Roma innerhalb der aktuellen Forschung ist bestimmt durch das Verständnis der Komplexität der Roma-Identität und der Positionen der Roma (und der Sinti) in der deutschen Gesellschaft. Roma sind eine für die Forschung schwer zu erreichende Population (hard-to-reach-group), weil die Identifikation mit einer hochgradig stigmatisierten Gruppe in der Öffentlichkeit oft vermieden wird. Das historische Trauma, das Sinti und Roma in Deutschland während der Nazi-Herrschaft erlitten haben, und die repressiven Forschungspraktiken, die in der ethnologisch geprägten Erforschung der Roma verbreitet sind, haben das RomnoKher-Forschungsteam dazu veranlasst, ausschließlich Angehörige der Minderheit als Interviewer*innen einzusetzen und die Forschungs-Arbeitsgemeinschaft unter die Leitung von Angehörigen der Minderheit zu stellen. Die Interviewer*innen agierten

Eigenbezeichnung	Anteil
Sinti	41,2%
Roma	22,9%
Bezeichnung ohne Bezug zur Ethnie (gute Person, ganz normaler Mensch, glücklich etc.)	9,2%
Sinti mit nationalem Bezug (z. B. deutsche o. polnische Sinti)	7,8%
Fremdbezeichnungen (z. B. „Zigeuner“)	4,3%
Kontextabhängige Eigenbezeichnung (z. B. je nach Kontext als Sinti, Roma, oder als Deutsche/r, Italiener*in etc.)	3,3%
Roma mit nationalem Bezug (z. B. kosovarisch etc.)	2,5%
Eigenbezeichnungen mit nationalem Bezug (Ungar*in, Deutsche/r, Bulgar*in etc.)	2,5%
Sinti und Roma	2,5%
Andere Eigenbezeichnungen mit ethnischem Bezug (z. B. Ursari etc.)	2%
weiß nicht	0,8%
Sinti-Jenisch oder Sinti-Reisende	0,8%
Gesamt ²	99,8%

Tabelle 1: Selbstbezeichnung der Befragten

als Feldforscher*innen und waren für die anonymisierte Benennung von potenziellen Interviewkandidaten zuständig. Alle Befragten hatte die Möglichkeit, sich selbst zu identifizieren. Dabei konnten sie unter mehrere Zugehörigkeiten wählen. Bei der Datenverarbeitung und -analyse wurden diejenigen nicht berücksichtigt, die sich explizit nicht als Angehörige der Minderheit identifizierten. Im Ergebnis stellt die vorliegende Stichprobe wegen ihrer großen Fallzahl, der geografischen Streuung und der vergleichsweisen zufälligen Auswahl der Befragten – obwohl sie nicht national repräsentativ ist – die bisher beste Stichprobe von befragten Sinti und Roma in Deutschland dar.

Der Forschungsfragebogen bot den Befragten zusätzlich die Möglichkeit, sich über die von ihnen präferierte Eigenbezeichnung selbst zu identifizieren. Die folgende Tabelle zeigt die Vielfalt der in dieser Hinsicht zustande gekommenen Identifikationen und deren Häufigkeit.

Die Sprache ist einer der wichtigsten Identitätsmarker. Die Befragten wurden nach ihren Sprachkenntnissen in Romanes, Deutsch, einer anderen Muttersprache und anderen Fremdsprachen gefragt. Wie erwartet waren viele der befragten Roma und Sinti mehrsprachig und sprechen teilweise sogar drei und mehr Sprachen (siehe Tabelle unten). Relativ überraschend war die hohe Häufigkeit von Romanes-Sprecher*innen. In Deutschland wird Romanes in der Schule in der Regel nicht unterrichtet. Für die Identitätsbildung bedeutet das, dass die Schule kein Raum ist, der die Identität der Roma und Sinti repräsentiert, und es sollte nicht überraschen, dass Sinti und Roma die Schule

Häufigkeiten von Sprachen	Insgesamt 613 Antworten	Prozent der Fälle von allen Befragten
Wir sprechen Deutsch in der Familie.	375	61,2%
Wir sprechen Romanes in der Familie.	522	85,2%
Wir sprechen weitere Sprachen in der Familie.	136	22,2%

Tabelle 2: Gesprochene Sprachen der Befragten

Anzahl der Sprachen in der Familie	Insgesamt 612 Antworten	Prozent der Fälle von allen Befragten
1 Sprache	241	39,4 %
2 Sprachen	307	50,2 %
3 Sprachen	53	8,7 %
4 Sprachen	9	1,5 %
5 Sprachen	2	0,3 %

Tabelle 3: Mehrsprachigkeit der Befragten

sehr oft als einen fremden Raum und ein Instrument der Assimilation wahrnehmen.

Weiterhin wichtig zu betonen ist, dass die Zugehörigkeit zu einer Minderheit kein statisches, sondern vielmehr ein interaktives Geschehen ist. Das belegen vielfach wechselnde und gesellschaftlich konstruierte Dominanzverhältnisse zwischen Minderheiten und Mehrheit vergangener Zeiten (Ottersbach, 1997). Mit dem Prozess der Minorisierung und Majorisierung verbunden sind selbstredend bestimmte Schließungs- und Öffnungsprozesse, die letztlich mit variablen Konstellationen zwischen Etablierten und Außenseitern verbunden sind (Elias & Scotson, 1993).

In Bezug auf die Minderheit der Sinti und Roma führen Othering-, Ethnisierungs- und andere Ausgrenzungsprozesse bis hin zu Formen der offenen Gewalt und Verfolgung früher wie heute vielfach zu einer wechselseitigen Verstärkung der ohnehin prekären sozioökonomischen Lage. Die einzelnen Menschen entwickeln dabei jeweils unterschiedliche und situationsgebundene Strategien im Umgang mit der eigenen Identität. Ein Weg, der Markierung als „Andere*r“ zu entkommen, kann es sein, die eigene Identität unsichtbar zu machen bzw. sie geheim zu halten (Liégeois, 1988; Jonuz, 2009; Goffmann, 2008). Dieses „Spannungsfeld von rassifizierenden Zuschreibungs- und Markierungsprozessen, Fragen der Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit, Fremd- und Eigenpositionierung als Romni oder Sintiza“ (Jonuz & Weiß, 2020: 255) wurde in dieser Studie von allen Befragten angesprochen, was wiederum zeigt, dass es sich nicht um ein Randphänomen, sondern um ein

alltägliches und dominantes gesellschaftliches Problem handelt, das die Gesamtgesellschaft offenbar im Umgang mit bestimmten Minderheiten hat.

Minorisierungsprozesse als Teil biografischer Konstruktionen (Cudak, 2018) ereignen sich also quasi alltagsintegriert und vielschichtig in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (Wohnen, Arbeiten, Bildung) und können sich dabei gegenseitig verstärken. Sie sind von den Beteiligten keineswegs immer beabsichtigt und z.T. auch den institutionellen Logiken sowie den sie überlagernden ethno-natio-kulturellen Diskursen inhärent, erfolgen also in Entsprechung einer strukturellen Trägheit von Organisationen entlang ihrer geteilten und vergemeinschafteten Routinen, Blicken und Denkschemata (Hannan & Freeman, 1984). Die Ethnisierungstheorie beschreibt den Prozess des Minderheit-Werdens in vier Schritten (Bukow & Llaryora, 1988):

1. Die eigene Gruppe – in diesem Fall die Mehrheitsgesellschaft bzw. Teile davon – wird als privilegiert betrachtet.
2. Es erfolgt die Definition der „Anderen“ als defizitär, indem sie mit abwertenden Attributen belegt werden, die denen, die man der eigenen Gruppe zuschreibt, komplementär entgegenstehen („straffällig“ – „rechtschaffend“, „chaotisch“ – „ordentlich“, „faul“ – „arbeitsam“, „dumm“ – „lernfähig“).
3. Wenn der Konstruktionsprozess zwischen Eigenem und Fremdem als reale Differenz erscheint, ist er „erfolgreich“ (primäre Devianz).
4. Es folgen – durch diesen Konstruktionsprozess vermeintlich legitim – weitere sozial herabsetzende Handlungen durch die Mehrheitsgesellschaft (sekundäre Devianz), die die Rechte und Möglichkeiten der Minderheit objektiv einschränken (ungleiche Zugänge, Partizipation und Inklusion) und Marginalisierungsprozesse verstärken.

In der niedersächsischen Studie zur Bildungssituation der deutschen Sinti aus dem Jahr 2012 wurden deutlich marginalisierte Lebens- und Bildungssituationen (z. B. überdurchschnittlich hohe Förderschulbesuchsquoten, Dropout-Quote) bei einer Vielzahl der Befragten festgestellt und historisch-strukturell hergeleitet:

„Alles das muss auch mit den über Jahrhunderte andauernden Verfolgungen der Sinti in Zusammenhang gebracht werden. Selbst wenn sie über Generationen in den gleichen Territorien gelebt haben, wurden Sinti zu keinem Zeitpunkt als gleichwertige Bürger anerkannt (außer nach freiwilliger oder erzwungener Assimilation). Eine selbständige – auch selbständig wirtschaftende – Lebensweise war notwendig, um zu überleben. Der Versuch der Vernichtung der Sinti im Nationalsozialismus

war auch verbunden mit dem Verbot des Handels und des Reisens, des selbständigen Wirtschaftens. Aber auch in der frühen bundesrepublikanischen Gesellschaft wurden die Überlebenden nur selten offen aufgenommen, sondern mehrheitlich ausgegrenzt, stigmatisiert und diskriminiert. Sie lebten oft am Rand der Städte. Eine Teilnahme selbst an elementarer Bildung war nicht gewünscht, da die Lebensweise der wenigen fahrenden Sinti für einen konventionellen Bildungsweg als unpassend angesehen wurde. Die bereits lang eingegangene Sesshaftigkeit ignorierend, blieb in den 1950er bis 1970er Jahren die sogenannte Zigeunerbank bestimmendes Merkmal schulischer Realität. Die Förderschule wurde zur Sonderbeschulung der Sinti eingesetzt. Die nicht wirklich gewünschte Teilnahme an Schulbildung, verbunden mit gleichzeitigem Anpassungsdruck durch Zwang führte zu Misstrauen gegenüber der Schulausbildung auf Seiten der Sinti.“ (Erchenbrecher, 2012: 60)

Die Zugehörigkeit (bzw. das Zugehörigkeitsgefühl) zu einer Minderheit und die damit verknüpfte Ausgrenzung können somit als spannungsreiches Verhältnis beschrieben werden. Denn Formen der der Ausgrenzung, der Exotisierung, des Rassismus im Gewand des Kulturrassismus bis hin zum vernichtenden Genozid an Sinti und Roma während der Zeit des Nationalsozialismus, aber auch kulturelle Übereinstimmungen (wie das Romanes und seine zahlreichen dialektalen Ausprägungen) und geteilte Erfahrungen führen zu einem Wir-Gefühl, einer gemeinsamen Identität, die nach Anerkennung und Würdigung verlangt. Aus der Tatsache heraus, dass Sinti und Roma als nationale und europäische Minderheit von offizieller Seite anerkannt sind, ergibt sich das gemeinschaftliche Ziel der EU-Staaten und ihrer Vertreter*innen auf nationaler, kommunaler und institutioneller Ebene, Sinti und Roma auf Basis der Menschenrechte und den damit verbunden Verträgen und Erklärungen zu schützen und sie in ihren Minderheitenrechten zu fördern. Daraus leitet sich wiederum der Anspruch der Sinti und Roma auf diskriminierungsfreie Zugänge zu allgemein erstrebenswerten Ressourcen und Gütern wie Bildung ab. Der vorherrschende politische Diskurs auf europäischer Ebene und die Daten, die von der Agentur für Grundrechte in der Europäischen Union erhoben wurden, weisen darauf hin, dass Roma und Sinti eine stark diskriminierte Gruppe sind. Der Fragebogen der RomnoKher-Studie enthält eine Reihe von Fragen zur individuellen Diskriminierung, der die Befragten in der Schule ausgesetzt waren, und zu den Personen, von denen die Diskriminierung ausging. Eine weitere Reihe von Fragen konzentrierte sich auf die Diskriminierung in verschiedenen Bereichen des öffentlichen Lebens und auf die Wahrnehmung der spezifischen Beziehungen zu staatlichen Behörden. Es ist dabei wichtig

zu betonen, dass die individuellen Antworten der Befragten zu ihrer Wahrnehmung von Diskriminierung zwar eine große Rolle spielen, das Universum der diskriminierenden Praktiken gegen Roma und Sinti innerhalb des Bildungswesens jedoch größer ist und Formen der institutionellen und strukturellen Benachteiligung umfasst.

Eine der Kernannahmen des Antiziganismus ist die Wurzellosigkeit von Sinti und Roma, ihre Darstellung als Menschen ohne kollektives Gedächtnis, die in der Gegenwart leben und nicht in der Lage sind, für die Zukunft zu planen (Rostas, 2019). Unser Ansatz weicht nicht nur von einer solchen stereotypen Darstellung ab, sondern besteht auch darin, dass sie der Familiengeschichte und dem historischen Trauma Aufmerksamkeit schenkt, das über Generationen innerhalb der Großfamilien weitergegeben wird. So umfasst der Fragebogen auch Fragen zur Familiengeschichte, zu Verfolgungen während der Herrschaft des Nationalsozialismus oder zu Verfolgungen durch Kriege und Gewalt nach 1945 bis heute.

Nachfolgend wird abgeglichen, wie sich die Bildungssituation(en) der Befragten vor diesem Hintergrund gegenüber dem Jahr 2011 verändert haben und ob die damaligen bildungspolitischen Empfehlungen der RomnoKher-Studie auf Widerhall gestoßen sind.

5 Bildungssituation(en) der Sinti und Roma in Deutschland – zwischen Teilhabe und Ausgrenzung

Zunächst geben wir einleitend einen kurzen Überblick zum Sample der Befragten, dem Zugang zum Forschungsfeld sowie dem methodischen Vorgehen (s. dazu auch Leucht & Starystach in diesem Band). Anschließend analysieren wir die Bildungssituation(en) in den einzelnen Bereichen des Bildungssystems. Zum Schluss geht es dann um die lokalen Unterstützungssysteme, die Barrieren und die Einstellungen der Befragten zu Bildung.

5.1 Zu den Befragten

Insgesamt wurden 729 Menschen generationsübergreifend befragt, wovon schließlich 614 Fragebögen in die Analyse mit einbezogen werden konnten. 45,1 % der Befragten bezeichneten sich als männlich, 54,5 % als weiblich und 0,4 % als divers. Alle Befragten fühlen sich einer der Roma- und Sinti-Communities zugehörig. Mehr als die Hälfte (53,3 %) lebt seit langem in Deutschland und gehört der nationalen Minderheit an. 39,3 % der Befragten sind selbst nach Deutschland gezogen oder ihre Eltern sind nach 1945 in die Bundesrepublik gekommen, z.B. als sogenannte Gastarbeiter*innen. Zwei Drittel der Befragten (67,3 %) wurde in Deutschland und ein Drittel (32,7 %) im Ausland geboren.

		18 bis 25 Jahre		26 bis 50 Jahre		51 Jahre und älter		Gesamt	
Zu welcher Gruppe der Minderheit der Roma und Sinti gehören Sie?	nationale Minderheit der Deutschen Sinti und Roma (einheimisch oder Eltern vor 1945 eingewandert)	59	47,6%	185	51,1%	79	65,8%	323	53,3%
	Minderheit der Sinti und Roma (selbst oder Eltern nach 1945 eingewandert)	52	41,9%	147	40,6%	39	32,5%	238	39,3%
	weiß nicht	13	10,5%	30	8,3%	2	1,7%	45	7,4%
	Gesamt	124	100,0%	362	100,0%	120	100,0%	606	100,0%

Tabelle 4: Verteilung der Interviewten nach ethnischer Zugehörigkeit

		18 bis 25 Jahre		26 bis 50 Jahre		51 Jahre und älter		Gesamt	
Waren Sie in Ihrer Schulzeit in Deutschland oder im Ausland?	Deutschland	95	76,6%	238	66,5%	87	72,5%	420	69,8%
	Ausland	18	14,5%	103	28,8%	31	25,8%	152	25,2%
	sowohl als auch	11	8,9%	17	4,7%	2	1,7%	30	5,0%
	Gesamt	124	100,0%	358	100,0%	120	100,0%	602	100,0%

Tabelle 5: Verteilung der Interviewten nach Schulbesuchsland und Alter

Die größte Altersgruppe der Befragten ist diejenige der 26- bis 50-Jährigen (59,4 %). In etwa gleichen Teilen sind die Altersgruppen der 18- bis 25-Jährigen und die 51-Jährigen und Älteren vertreten.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
18 bis 25 Jahre	125	20,4	20,4	20,4
26 bis 50 Jahre	365	59,4	59,6	80,1
51 Jahre und älter	122	19,9	19,9	100,0
Gesamt	612	99,7	100,0	
System	2	0,3		
	614	100,0		

Tabelle 6: Verteilung der Interviewten nach Alter

Von den Befragten hat die überwiegende Mehrheit (69,8 %) die Schulzeit in Deutschland verbracht. Jede*r Vierte (25,2 %) besuchte die Schule im Ausland. Nur ein kleiner Teil hat die Schulzeit sowohl in Deutschland als auch im Ausland verbracht, ist also während der Schulzeit länderübergreifend umgezogen (5 %). In der Gruppe der 18- bis 25-Jährigen ist in dieser Hinsicht eine Zunahme festzustellen (8,9 %).

Insgesamt herrscht eine große Vielfalt gesprochener Sprachen und vielfach auch ein mehrsprachiges Repertoire innerhalb der Familien der Befragten vor (Mehrfachnennungen möglich). Fast zwei Drittel der Befragten spricht in der Familie Deutsch (61,2 %). Romanes ist in den Familien der Befragten die am häufigsten gesprochene Sprache, 52,2 % der Befragten nennen sie.

Sprachen	N	Prozent	Prozent
Wir sprechen Deutsch in der Familie.	375	36,3%	61,2%
Wir sprechen Romanes in der Familie.	522	50,5%	85,2%
Wir sprechen weitere Sprachen in der Familie.	136	13,2%	22,2%
	1.033	100,0%	168,5%

Tabelle 7: Verteilung der Interviewten nach gesprochenen Sprachen in der Familie

136 Befragte (22,2 %) sprechen darüber hinaus weitere Sprachen. Genannt werden u.a. slawische, romanische und Turksprachen: Rumänisch (4,2 %), Bulgarisch (3,6 %), Serbisch (3,3 %), Albanisch (2,3 %), Mazedonisch und Türkisch (jeweils 1,8 %), Polnisch (1,3 %) sowie Englisch, Ungarisch, Italienisch, Spanisch, Kroatisch, Bosnisch, Russisch, Slowakisch und Jenisch (mit jeweils unter einem Prozent).

Fast ein Viertel der Befragten (23,1 %) wurde in Deutschland geboren. 60,4 % besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit, 26,6 % die Staatsangehörigkeit eines anderen EU-Landes und 10,8 % die Staatsangehörigkeit eines Landes außerhalb der EU. 1,9 % haben eine doppelte Staatsbürgerschaft (u.a. deutsch-niederländisch, deutsch-italienisch und deutsch-slowakisch).

Die Interviewpartner*innen kommen aus allen Bundesländern. Während in der RomnoKher-Studie von 2011 überwiegend in Westdeutschland Wohnende befragt wurden, konnten nun mehr als zehn Angehörige der Minderheit aus jedem Bundesland erreicht werden, allerdings weiterhin deutlich weniger Menschen aus Ostdeutschland als aus Westdeutschland: aus Brandenburg 4,2 %, aus Mecklenburg-Vorpommern 2,2 %, aus Sachsen 3,2 %, Sachsen-Anhalt 3 % und aus Thüringen 2,3 %. Die meisten Teilnehmer*innen der Studie leben in Nordrhein-Westfalen (13,9 %), Hamburg (11,7 %), Bayern (10,9 %) und Berlin (9%).

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Baden-Württemberg	37	6,0	6,2	6,2
Bayern	65	10,6	10,9	17,0
Berlin	54	8,8	9,0	26,0
Brandenburg	25	4,1	4,2	30,2
Bremen	22	3,6	3,7	33,9
Hamburg	70	11,4	11,7	45,6
Hessen	49	8,0	8,2	53,8
Mecklenburg-Vorpommern	13	2,1	2,2	55,9
Nordrhein-Westfalen	83	13,5	13,9	69,8
Niedersachsen	52	8,5	8,7	78,5
Rheinland-Pfalz	31	5,0	5,2	83,6
Saarland	18	2,9	3,0	86,6
Sachsen	19	3,1	3,2	89,8
Sachsen-Anhalt	18	2,9	3,0	92,8
Schleswig-Holstein	29	4,7	4,8	97,7
Thüringen	14	2,3	2,3	100,0
Gesamt	599	97,6	100,0	
System	15	2,4		
	614	100,0		

Tabelle 8: Verteilung der Interviewten nach Bundesländern

Das hier vorgestellte Sample und seine Zusammenstellung lassen nicht zuletzt aufgrund seiner Größe vermuten, dass wir es hier nicht mit einer statistisch signifikanten Repräsentation der Grundgesamtheit der Sinti und Roma

in Deutschland zu tun haben (zumal wir insbesondere geflüchtete Roma mit Duldungsstatus und Illegalisierte eher nicht erreicht haben). Dennoch sprechen die Daten eine klare Sprache, die es nun darzustellen, zu analysieren und plausibel zu interpretieren gilt.

5.2 Bildungssituation(en) – vom Elementarbereich bis zur Hochschule

Zunächst gehen wir auf die Bildungssituation(en) im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich sowie dem Tertiären Bildungsbereich ein, wobei wir syn- und diachron vergleichende Bezüge zur aktuellen Bildungsberichterstattung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020) sowie zu den Vorgängerstudien (Strauß, 2011; Hundsatz, 1982) vornehmen. Daraufaufgehend widmen wir uns der Situation in der Förderschule bzw. der Inklusion. Abschließend werden die lokalen Unterstützungssysteme (Eltern, Lehrkräfte, Freund*innen, Bildungskulturen) und Zugangsbarrieren (Rassismen, Diskriminierungen, strukturelle Probleme) sowie die Einstellungen der Befragten zu Bildung beleuchtet und reflektiert.

Kindertagesbetreuung (Kita, Tageseltern, Elementarbereich)⁸

Die außerfamilialen Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder sind enorm wichtig für die Entwicklung, denn sie bieten über die Betreuung hinaus Gelegenheiten für Begegnungen mit Gleichaltrigen sowie Bildungs- und Lernmöglichkeiten. Dazu zählen Vorlesen, Ausflüge, sportliche Aktivitäten, gemeinsames Spielen, Rituale, Bastelaktivitäten, Gartenarbeiten sowie sprachliche und soziale Förderangebote, die nicht zuletzt auch auf die Schule vorbereiten (vorschulische bzw. elementare Bildung). Besucht ein Kind regelmäßig den Kindergarten, lernt es z. B., anderen zuzuhören, seine eigenen Interessen auszudrücken, Erlebtes zu erzählen, mit frustrierenden Erfahrungen umzugehen, auf andere einzugehen, mit anderen zu spielen und vieles mehr. All diese Lerngelegenheiten sind essentiell für eine ganzheitliche kindliche Entwicklung und auch, um später in der Schule erfolgreich lernen zu können. Kinder aus Familien, in denen eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, profitieren besonders von den Sprachlerngelegenheiten, die später den Übergang in die Grundschule ebnen.⁹

Aus diesem Grund wurde der Besuch eines Kindergartens (neben „Hausaufgabenhilfe“, dazu später) als begünstigende Ressource für den weiteren Bildungsverlauf der Befragten in der RomnoKher-Studie von 2011 angeführt (Klein, 2011). Die Daten von vor zehn Jahren zeigen, dass von den 261 Befragten lediglich ein Viertel (26,8 %) den Kindergarten besucht hatte,¹⁰ wobei sich bereits 2011 ein positiver Trend im Generationenvergleich abzeichnete. Rüchel und Schuch (2011: 63) beschreiben diesen Wandel so:

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

Diese positive Einstellungsentwicklung setzt sich heute (2020) fort. Von allen Befragten haben 41,7 % selbst den Kindergarten besucht. Die Zahl hat sich somit gegenüber dem Jahr 2011 verdoppelt und wird stark von der jüngsten Generation beeinflusst, von der offenen Einstellung ihrer Eltern gegenüber dem Kindergarten und den durch den bundesweiten Kita-Ausbau verbesserten Möglichkeiten, den Kindergarten besuchen zu können; Von der Generation der 18- bis 25-Jährigen ist die Hälfte (49,3 %) in den Kindergarten gegangen. Die eigenen Kinder (erstgeborenes Kind) der Gesamtheit der Befragten besuchen die Kita bereits zu 60,2 %. Das belegt einen über Generationen hinweg anhaltenden Trend zur Öffnung der Sinti- und Roma-Familien für das Bildungswesen im Kita-Bereich und umgekehrt.

Verglichen mit der Kita-Bildungsbeteiligungsquote im Bundesdurchschnitt und im Vergleich zur Gesamtheit der Kinder mit Migrationshintergrund relativiert sich dieses positive Bild jedoch. Denn während 85 % von den drei- bis unter sechs-jährigen Kindern mit Migrationshintergrund 2019 einen Kita-Platz hatten, lag die

⁸ Nicht differenziert wird in den Befragungen zwischen den Begriffen Kindergarten, Kita oder Tagesmutter/-vater (wie auch in der Studie von 2011; Rüchel & Schuch, 2011).

⁹ Die aktuelle Meta-Evaluation von EU-Projekten zur Roma-Inklusion weist genau das in Bezug auf den Bildungserfolg der Roma-Kinder nach: „87 % of the Roma children attending the pre-school institutions enrolled successfully in primary education“ (Fresno et al., 2019: 14).

¹⁰ Klein (2011: 36) schreibt: „Bei den Befragten, die nicht die Grundschule besucht haben, haben nur 12,5% einen Kindergarten besucht (87,5% nicht), wohingegen bei denen, die eine Grundschule besucht haben, 30% auch einen Kindergartenbesuch nennen (70% nicht).“ Dabei merkt der Autor selbstkritisch an, dass es sich „allerdings auch um eine Scheinkorrelation handeln [könne] in dem Sinne, dass in der zeitlichen Abfolge erst zu der Zeit, als die Schulpflicht verbindlich durchgesetzt und kontrolliert wurde, auch ein Kindergartenbesuch üblich und möglich wurde“ (ebd.). Dieses Ressourcen- und Zugangsproblem wird auch im Folgenden aufgegriffen.

	Haben Sie die Grundschule regelmäßig, unregelmäßig oder nicht besucht?							
	regelmäßig besucht		unregelmäßig besucht		nicht besucht		Gesamt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
18 bis 25 Jahre	79	84,0	15	16,0	0	0	94	100
26 bis 50 Jahre	180	76,6	54	23,0	1	0,4	235	100
51 Jahre und älter	60	41,9	42	48,8	8	9,3	86	100
Gesamt	430	71,1	111	26,7	9	2,2	415	100

Tabelle 9: Verteilung der Befragten nach Grundschulbesuch (in Deutschland) und Alter

Bildungsbeteiligungsquote bei den Kindern ohne Migrationshintergrund sogar bei 100 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 88).¹¹

Diese Schieflage zeigt die weiterhin bestehende Knappheit und schwere Zugänglichkeit zur Ressource Kita-Platz insbesondere für Kinder aus Sinti- und Roma-Familien. Der Kita-Ausbau ist offensichtlich noch nicht in dem Maß erfolgt, wie es der elterliche Bedarf durch erhöhte Erwerbstätigkeit oftmals beider Elternteile sowie dem damit einhergehenden Bedürfnis der Eltern nach außerfamiliärer Betreuung und Bildung der Kinder unter drei Jahren (U3) wie auch über drei Jahren (Ü3-Bereich) erfordern würde.¹²

Grundschule – Einschulung und Schulbesuch

Die Bildungsbeteiligung an der Grundschule hat über die vergangenen Jahre beständig zugenommen. Waren es in der Studie von Hundsatz (1982) noch mehr als ein Drittel der Befragten (34 %), die die Grundschule nicht besucht hatten (Brüggemann et al., 2013), hatte sich ihre Zahl im Jahr 2011 auf nur noch 13 % reduziert (Strauß, 2011). 2020 lag die Grundschulbesuchsquote der Gesamtheit der Befragten bei 97,8 %. Bei den 18- bis 25-Jährigen entspricht die Einschulungsquote mittlerweile dem bundesweiten Durchschnitt von 100 %. Die Bildungsbeteiligung von gesellschaftlicher Mehrheit und Minderheit unterscheidet sich somit in diesem Bereich nicht mehr (Statistisches Bundesamt/Destatis, 2021).

Diese deutlich verbesserten Bildungssituationen im Primarbereich machen sich als positiver Trend im Generationenvergleich der Befragten deutlich bemerkbar. Betrachtet man die Entwicklung der Schulbesuchsquote über die Altersgruppen hinweg, hatten von den im Jahr 2011 Befragten 39,5 % der über 50-Jährigen keine Grundschule besucht, während dies im Jahr 2020 nur noch auf 9,3 % der über 50-Jährigen und bei der jüngsten Generation auf niemanden mehr zutrifft, die Kinder somit zu 100 % an der Grundschulbildung beteiligt sind (Strauß, 2011).¹³

Gleichwohl bleibt das nachhaltige Ziel für eine bemerkenswerte Anzahl der Befragten unerreicht: dass die Grundschule langfristig formelles, Curriculum-basiertes Lernen vermittelt und auf die weiterführende Schule vorbereitet, damit im weiteren Bildungsverlauf ein qualifizierender Abschluss erreicht werden kann. Ein Viertel der Befragten gibt an, die Grundschule lediglich unregelmäßig besucht zu haben (26,7 %), wobei ein deutlich positiver Trend im Generationenvergleich deutlich wird: Während 48,8 % der 51-Jährigen und Älteren die Grundschule noch unregelmäßig besuchten, trifft dies für die 18- bis 25-Jährigen „nur“ noch zu 16 % zu.

Der im Generationenvergleich immer regelmäßiger Schulbesuch und die mittlerweile bei 100 % liegende Bildungsbeteiligung der Kinder aus Sinti- und Roma-Familien an der Grundschule zeigen, dass es der Grundschule in Deutschland offenbar immer besser gelingt, ein bedürfnisorientiertes Passungsverhältnis zwischen der Vielfalt ihrer Schüler*innen, den jeweiligen Lerngegenständen und der didaktischen-methodischen Aufbereitung herzustellen, so dass die Grundschule bei den Befragten immer mehr an Vertrauen gewinnt. Gleichwohl bleibt die Aufgabe, den

11 Allerdings lassen die Daten an dieser Stelle keinen differenzierteren Einblick dahingehend zu, in welchem Alter die Bildungsbeteiligungsquote bei 100 Prozent liegt; es kann auch sein, dass die Kinder erst mit vier oder fünf Jahren einen Kita-Platz erhielten.

12 Eine Differenzierung zwischen dem U3-Bereich und Ü3-Bereich nimmt die aktuelle Erhebung der RomnoKehr-Studie nicht vor. Die Daten des aktuellen Bildungsberichts 2020 zeigen jedoch, dass trotz des gesamtgesellschaftlichen Trends zu einer häufigeren und früheren außerfamiliären Betreuung Kleinkinder unter drei Jahren weiterhin fast ausschließlich in der Familie betreut werden. Der Anteil erhöht sich jedoch: 2019 wurden in Westdeutschland 58 Prozent der Zweijährigen in einer außerfamiliären Einrichtung betreut, in Ostdeutschland waren es sogar 85 Prozent der Zweijährigen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020: 76). Das verweist auf eine deutliche Zunahme der Bildungsbeteiligungsquote. Zum Vergleich: 2006 wurden in Westdeutschland lediglich 17 % der Zweijährigen außerhalb der Familie betreut; in Ostdeutschland waren es schon 73 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020: 87).

13 Im Vergleich zu anderen europäischen Bildungssystemen (u.a. Frankreich, Griechenland, Slowakei) ist die Bildungsbeteiligung der Kinder der Sinti und Roma in Deutschland in diesem Bereich als sehr gut zu bewerten: „Some 17 % of 16-year-old and older Roma respondents have never attended school compared to less than 2 % of non-Roma respondents. Of those surveyed, 44 % in Greece, 32 % in Portugal and 24 % in Romania and France have never attended formal education.“ (Europäische Union, 2014: 12). Als mögliche Gründe werden von den Autor*innen genannt: „late school start (59 %), irregular school attendance (5 %), and early dropout (36 %)“, z. B. weil die Kinder arbeiten gehen müssen (ebd.: 22; Datenbasis aus dem Jahr 2010/11).

regelmäßigen Schulbesuch etwa durch Abbau gesamtgesellschaftlicher und institutioneller Diskriminierung und die Schaffung eines freundlichen Schulklimas weiter zu fördern (s.u.).

Weiterführende Schule, Schulabschlüsse und Berufsbildung

Der weiterführenden Schule gelingt diese komplexe Aufgabe im zeitlichen Verlauf ebenfalls immer besser. Allerdings versagt sie noch zu oft in ihrer Funktion, die Gesamtheit ihrer Schüler*innen auf dem Weg zu qualifizierenden Bildungsabschlüssen zu begleiten.

Die große Mehrheit der Befragten (96,5 %) setzt ihren Bildungsweg nach dem Primarbereich an einer weiterführenden Schule in Deutschland fort. In der jüngsten Generation besuchen nur noch 2,2 % keine Schule des Sekundarbereichs. Von denjenigen, die als Jugendliche in Deutschland zur weiterführenden Schule gingen (375 Personen), besuchten:

- ▶ 11,7 % die Sonder-/ Förderschule
- ▶ 40,1 % die Hauptschule
- ▶ 22,7 % die Realschule (oder POS in der DDR)
- ▶ 13,3 % die Gesamt-, Stadtteil- oder Gemeinschaftsschule
- ▶ 8,8 % das Gymnasium (oder EOS in der DDR)

Die Zahlen zeigen, dass sich der Anteil derjenigen, die die Realschule besucht haben, gegenüber 2011 verdoppelt hat und in der jüngsten Generation mittlerweile bei 26,7 %

liegt (damals waren es nur 11,5 %). Auch diejenigen, die das Gymnasium besucht haben (8,8 %), sind deutlich mehr geworden. Von der jüngsten Generation besuchten sogar 15,6 % das Gymnasium (damals waren es lediglich 2,3 % der Befragten; Strauß 2011).

Dennoch ist die Kluft zur Gesamtbevölkerung in Deutschland als ausgesprochen hoch zu bewerten: Seit mehr als zehn Jahren liegt der Anteil an Gymnasiast*innen im deutschen Bildungssystem bei ca. 40 % und hat sich seit der Nachkriegszeit fast verdreifacht (1952: 15 %; Solga & Dombrowski, 2009). Heute ist das Gymnasium in der Gesamtgesellschaft der bevorzugte Bildungsgang; die Bildungsbeteiligung am gymnasialen Zweig bleibt in der Gesamtbevölkerung aber mehr als fünf Mal so hoch wie den Sinti und Roma (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Bei den Befragten der Sinti und Roma ist die Hauptschule der vorwiegend besuchte Bildungsgang, allerdings hat er in der jüngsten Generation ebenso wie in der Gesamtgesellschaft an Attraktivität verloren und der Besuchsanteil liegt insgesamt nur noch bei 31,1 %.

Auch in Bezug auf die Sekundarschulabschlüsse ist unter den Befragten eine klare Aufwärtsmobilität zu verzeichnen: Während in den 1980er-Jahren lediglich 20 % der Befragten einen Schulabschluss im Sekundarbereich erreichten (Hundsatz, 1982; Brüggemann et al. 2013), waren es 2011 bereits 47 % (Strauß, 2011a) und 2020 zwei Drittel (66,1 %). Rechnet man die Förderschulabschlüsse noch hinzu, hatten 71,1 % einen Schulabschluss im Sekundarbereich.

	keine weiterführende Schule besucht		Sonderschule oder Förderschule		Hauptschule		Realschule (oder POS in der DDR)		Gymnasium (oder EOS in der DDR)		Gesamtschule, Stadtteilschule oder Gemeinschaftsschule		Gesamt	
	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
18 bis 25 Jahre	2	2,2	5	5,6	28	31,1	24	26,7	14	15,6	17	18,9	90	100
26 bis 50 Jahre	3	1,4	23	10,4	94	42,5	55	24,9	17	7,7	29	13,1	221	100
51 Jahre und älter	8	12,5	16	25	28	43,8	6	9,4	2	3,1	4	6,3	64	100
Gesamt	13	3,5	44	11,7	150	40	85	22,7	33	8,8	50	13,3	375	100

Tabelle 10: Verteilung der Befragten nach Besuch der weiterführenden Schule (in Deutschland) und Alter

	kein Schulabschluss		Förderschulabschluss		Hauptschulabschluss		Mittlerer Schulabschluss (oder abgeschlossene POS in der DDR)		Fachabitur (abgeschlossene Berufsausbildung mit Abitur in der DDR)		Abitur		Gesamt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
18 bis 25 Jahre	14	14,9	2	2,1	28	29,8	34	36,2	9	9,6	7	7,4	94	100
26 bis 50 Jahre	57	23,9	9	3,8	75	31,5	71	29,8	9	3,8	17	7,1	238	100
51 Jahre und älter	50	57,5	10	11,5	19	21,8	6	6,9	0	0,0	2	2,3	87	100
Gesamt	121	28,9	21	5,0	122	29,1	111	26,5	18	4,3	26	6,2	419	100

Tabelle 11: Verteilung der Befragten nach Schulabschluss (in Deutschland) und Alter

	Welchen höchsten beruflichen Bildungsabschluss haben Sie?																	
	kein Abschluss		Berufliches Praktikum		Lehre (bzw. Berufsschulabschluss)		Berufsfachschulabschluss		Meister-/Techniker-ausbildung oder gleichwertiger Fachschulabschluss		(Fach) Hochschul-/Universitätsabschluss (BA)		Universitätsabschluss (Master bzw. Diplom)		noch in Ausbildung/Studium		Gesamt	
	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
18 bis 25 Jahre	46	49,5	6	6,5	24	25,8	5	5,4	1	1,1	2	2,2	3	3,2	6	6,5	93	100
26 bis 50 Jahre	100	42,7	27	11,5	87	37,2	10	4,3	0	0,0	4	1,7	4	1,7	2	0,9	234	100
51 Jahre und älter	68	78,2	3	3,4	13	14,9	0	0,0	1	1,1	1	1,1	1	1,1	0	0,0	87	100
Gesamt	214	51,7	36	8,7	124	30,0	15	3,6	2	0,5	7	1,7	8	1,9	8	1,9	414	100

Tabelle 12: Abgeschlossene und abgebrochene Berufsausbildung nach Altersgruppen¹⁴

- Einen mittleren Schulabschluss erreichen 26,5 % der Befragten,
- einen Hauptschulabschluss 29,1 % und
- jede*r Zehnte (10,2 %) erzielt einen Bildungsabschluss, der zu höherer Bildung berechtigt ((Fach-) Abitur).

Demgegenüber verfügt allerdings auch etwa jede*r Dritte unter den Befragten (28,9 %, s.u.) über keinen Schulabschluss. Rechnet man die Förderschulabschlüsse als hierarchieniedrigste noch hinzu, sind sogar 33,9 % ohne Schulabschluss des Regelschulsystems, da die Förderschüler*innen, wenn sie die Schule verlassen, lediglich als „Abgänger*innen“ und nicht als „Absolvent*innen“ gelten.¹⁵ Von den heute 18- bis 25-Jährigen verlassen immerhin noch 14,9 % die Schule ohne Abschluss. Das ist noch immer doppelt so viel wie die entsprechende Zahl in der Gesamtbevölkerung, wo 2018 noch 7 % die Schule ohne Abschluss verlassen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

Ein Vergleich mit der Bildungsbeteiligungsquote der Gesamtgesellschaft im Jahr 2018 macht die gruppenbezogene Benachteiligung der Befragten plastisch (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020):

- Insgesamt schlossen 93 % die Schule mit einem Abschluss ab (Differenz zu den Befragten: 21,9 Prozentpunkte).
- Die (Fach-) Hochschulreife erzielten 51 %, also mehr als die Hälfte (Differenz: 40,8 Prozentpunkte).
- Einen mittleren Schulabschluss erlangten ebenfalls 51 %, also mehr als die Hälfte (Differenz: 24,5 Prozentpunkte).
- Die Hauptschule absolvierten 23 % (Differenz: 6,1 Prozentpunkte).
- Ohne Hauptschulabschluss verließen 7 % die Schule (Differenz: 26,9 Prozentpunkte).¹⁶

Diese Daten zum Schulbesuch im Sekundarbereich und zu den Schulabschlüssen lassen vermuten, dass bei den Roma und Sinti ein Trend zu mehr Bildungsbeteiligung und auch zu mehr höherer Bildung in Deutschland existiert. Gleichzeitig strebt aber auch die Gesamtgesellschaft immer rasanter in Richtung Aufwärtsmobilität und höherer Bildung – gerade auch im Kontext des gegenwärtigen Strukturwandels (De-Industrialisierung, Technologisierung, Digitalisierung, Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft).

Dies führt im Ergebnis dazu, dass der Abstand zwischen der durchschnittlichen Bildungsbeteiligung der Minderheit und der bundesweiten Bevölkerung weiter zunimmt. Gleichzeitig bewegen sich auch die Beteiligungsquoten innerhalb der Befragten selbst deutlich auseinander: Während etwa 10 % die Zugangsberechtigung zu höherer Bildung gelingt, verlässt eben auch jede*r Dritte das Bildungssystem „mit leeren Händen.“

¹⁴ Gefiltert wurden hier diejenigen Befragten, die die Schule in Deutschland besucht haben (N=214). Dies sagt selbstredend nichts darüber, ob auch die Berufsausbildung in Deutschland erfolgte. Das heißt, dass diejenigen nicht berücksichtigt wurden, die die im Ausland die Schule besucht, aber in Deutschland einen beruflichen Abschluss erreicht haben. Im Vergleich beider Gruppen miteinander (berufliche Bildungsabschlüsse in Deutschland – Schule besucht im Ausland) sind statistisch jedoch keine bedeutsamen Unterschiede festzustellen, die das Ergebnis der Analyse beeinflussen würden.

¹⁵ Im Bildungsbericht 2020 findet der Förderschulabschluss lediglich ein einziges Mal Erwähnung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020: 164). Aussagen über tatsächliche Abschlussquoten existieren nicht. Schüler*innen, die „die Schule mit mindestens Hauptschulabschluss verlassen, [werden] als Absolventinnen und Absolventen bezeichnet; Abgängerinnen und Abgänger sind Personen, die die allgemeinbildende Schule nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht ohne zumindest den Hauptschulabschluss verlassen. Dies schließt auch Jugendliche ein, die einen spezifischen Abschluss der Förderschule erreicht haben.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020: VII.)

¹⁶ Die Daten wurden in einem Quotensummenverfahren generiert, d. h. es kommt zeitversetzt zu doppelten Zählungen (wenn z. B. jemand einen Schulabschluss nachholt oder einen weiteren Abschluss absolviert).

Mehr als ein Drittel der Befragten (36,8 %) hat die Berufsschule besucht. Davon haben 30,0 % die Berufsschule abgeschlossen bzw. befinden sich vereinzelt noch in der Ausbildung (z.B. als Bürokauffrau und als Verkäuferin). Darüber hinaus haben 3,6 % einen Berufsfachschulabschluss oder eine Meister-/Technikausbildung absolviert. Einen (Fach-) Hochschul- oder Universitätsabschluss (BA/MA) haben 3 % erreicht. Im Vergleich zur Situation im Jahr 2011 hat sich die Quote derjenigen, die einen (höheren) beruflichen Bildungsgang absolviert haben, um knapp 31,1 Prozentpunkte erhöht, und zwar von 6 % 1982 (Hundsatz, 1982), auf 18,8 % im Jahr 2011 (Strauß, 2011) und auf 37,1 % im Jahr 2020 (wobei sich 1,5 % der Befragten sich zum Zeitpunkt der Befragung noch in Ausbildung oder Studium befanden und 10 % ein berufliches Praktikum absolvierten).

In der Gesamtgesellschaft ist der Anteil derer, die über einen beruflichen Bildungsabschluss verfügen, noch immer doppelt so hoch. Allerdings reduziert sich der Abstand zwischen dem bundesweiten Durchschnitt und der durchschnittlichen Leistung der Befragten: Im Zeitraum von 2010 bis 2018 hat sich der Anteil der Menschen mit einem beruflichen Bildungsabschluss (ohne Migrationshintergrund) von 83,4 % auf 90 % der Bevölkerung erhöht, ist also um 6,6 % gestiegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

In der Gruppe der zugewanderten Befragten verfügen etwas weniger, nämlich 30,1 % über einen (höheren) Berufsschulabschluss. Offenbar treffen die zugewanderten Roma hierzulande auf ähnliche Barrieren wie Menschen mit Migrationshintergrund: Aus dieser Gruppe haben zwischen 28,4 und 39,6 % keinen Berufsabschluss – je nachdem, ob sie in Deutschland geboren wurden oder im Alter von mehr als 19 Jahren zugezogen sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

Auf die Frage, welche berufsqualifizierende Bildungseinrichtung sie besucht haben, gab die Hälfte der Befragten an, keine Einrichtung besucht zu haben (50,1 %; bei der nationalen Minderheit waren es 46,24 %). 53,1 % der Befragten hat der Datenlage nach keinen beruflichen Bildungsabschluss (nationale Minderheit: 47,6 %).

Dass möglicherweise eine rassistische – im Fall der Sinti und Roma antiziganistische – Dimension für den Bildungsausschluss und die Nicht-Vergabe von Bildungstiteln eine entscheidende Rolle spielen könnte, wird deutlich, wenn man die Bildungsbeteiligungsquoten der Menschen mit Migrationshintergrund und derjenigen der Gesamtgesellschaft vergleicht: Die heute 25- bis unter 65-Jährigen Menschen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren worden sind und Bildungseinrichtungen in Deutschland besuchten, verfügen, wie auch die hier geborenen Sinti und Roma, sehr häufig (28 %) über

keinen beruflichen Bildungsabschluss, während die Quote der Menschen ohne Migrationshintergrund hier lediglich bei 10 % liegt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Diese Datenlage weist darauf hin, dass es beiden Gruppen im deutschen Bildungssystem schwer gemacht wird, sich berufsqualifizierende Bildungstitel zu sichern.

Zugänge zu höherer Bildung: Wahl des Bildungsgangs, Studienberechtigung und Hochschule

Seit der vergangenen RomnoKher-Studie haben die meisten Bundesländer ihre Schullandschaft deutlich umstrukturiert, durchlässiger gestaltet und flexibilisiert. Der weiterführende dreigliedrige Sekundarbereich (Haupt-, Realschule, Gymnasium, hinzu kam die Gesamtschule) wurde bzw. wird im Zuge der Strukturreform des Schulwesens derzeit zunehmend von einem zweigliedrigen System abgelöst.¹⁷ Dieses besteht neben den vielerorts auslaufenden Haupt- und Realschulen weiterhin aus dem Gymnasium, das zum Abitur, also zu einer Studienberechtigung führt, und Schulen, die zwei oder drei Bildungsgänge unter einem Dach vereinen (z.B. in Hamburg die Stadtteilschulen oder in Schleswig-Holstein die Gemeinschaftsschulen). Auf letzteren können Jugendliche dann sowohl den Hauptschulabschluss, den Realschulabschluss und teilweise auch das Abitur absolvieren.

Mit dem Angebot, die Studienberechtigung auch an den Schulformen jenseits des Gymnasiums erwerben zu können, bekommt die Institution Gymnasium Konkurrenz.¹⁸ Unverändert schlug im Zeitraum von 2004 bis 2018 zwar ein Drittel aller Grundschüler*innen (33,75 %) den Bildungsweg des Gymnasiums ein. Gleichzeitig konnten die Schulen mit drei Bildungsgängen deutlich an Bedeutung und Attraktivität gewinnen. Im Jahr 2018 wählten schon 19,5 % aller Grundschüler*innen diese Schulform, also eine Schule, die neben dem Haupt-, und Realschulabschluss auch die Option auf den Erwerb der Studienberechtigung bietet und die alte Idee der Gesamtschulen aufgreift (Autorengruppe Bildungsberichterstattung).¹⁹

Mit diesen Strukturreformen ging eine erhöhte Durchlässigkeit einher, die den Bedürfnissen der immer diverser werdenden Bildungsteilnehmer*innen offenbar zumindest teilweise entgegenkommt; insbesondere die Entkopplung von Schulabschlüssen und Schularten scheint für viele Schüler*innen bzw. ihre Eltern attraktiv zu sein. Die frühe Entscheidung – in der vierten Klasse – für einen

17 Eine Ausnahme bildet Bayern, das seine dreigliedrige Schulstruktur aufrechterhalten hat.

18 In manchen Bundesländern hat die Institution des Gymnasiums drastisch an Bedeutung verloren, am deutlichsten in Bremen mit einem Rückgang der Gymnasien um 24 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

19 Zum Vergleich: Im Jahr 2004 besuchten nur 8,37 % diese Schulart (ebd.).

bestimmten Bildungsweg (ehemals für akademische oder berufliche Bildung) verschiebt sich deutlich nach hinten und kann später getroffen oder noch korrigiert werden – was offenbar für viele Schüler*innen und Eltern eine Entlastung darstellt. Darüber hinaus ist es heute auch einfacher, sich später, als Erwachsene*r, für weitere Qualifikationen zu entscheiden und auf diese Weise eine Studienberechtigung zu erlangen (z.B. über das berufliche Gymnasium oder die Fachoberschule; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).²⁰

Die nachfolgende Datenanalyse belegt, dass auch die Befragten von diesem Öffnungstrend profitieren und auch sie vermehrt an höherer Bildung teilhaben. Allerdings zeigt sich, dass die Teilhabe weiterhin vielfach erschwert ist und großen Teilen der Befragten gänzlich verschlossen bleibt.

Ein Blick auf die Ergebnisse der RomoKher-Studien aus dem Jahr 2011 verrät, dass lediglich 2,3 % der Befragten ein Gymnasium besucht hatten, während in der Gesamtbevölkerung zu der Zeit jede*r Vierte die allgemeine Hochschulreife vorweisen konnte, in der Altersgruppe der 20- bis 25-Jährigen sogar über 40 % (Strauß, 2011).

Heute, zehn Jahre später, hat sich Anzahl der Sinti und Roma, die das Gymnasium besuchen, beinahe verdreifacht und liegt nun bei 7,7 %. 11,7 % absolvierten das (Fach-) Abitur über alternative Wege wie etwa dem Abendgymnasium oder der Gesamtschule. In der Altersgruppe der 25- bis 50-Jährigen waren es sogar fast 13 %, bei den 18- bis 25-Jährigen 14,6 %. Der Trend geht also über die Generationen hinweg deutlich häufiger zum (Fach-) Abitur und damit hin zu höherer Bildung. Gegenüber der allgemeinen Studienberechtigungsquote, die im Jahr 2018 bei 51 % lag (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020), ist die heutige Teilhabe der Sinti und Roma an höherer Bildung jedoch weiterhin als sehr gering einzustufen.

Von denjenigen mit einer Hochschulzugangsberechtigung besuch(t)en 71 % der Befragten die (Fach-) Hochschule oder die Universität (auch in der Mehrheitsbevölkerung studieren 20 % derjenigen, die studienberechtigt sind, zunächst nicht und entscheiden sich für eine berufliche Ausbildung; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Aus der Altersgruppe der 25- bis 50-Jährigen erzielten 4,7 % der Befragten einen (Fach-) Hochschulabschluss bzw. einen Universitätsabschluss. Gegenüber der Altersgruppe der heute 51-Jährigen und Älteren hat sich die Beteiligung an der höheren Bildung nur geringfügig erhöht: 3,7 % der Befragten absolvierten damals eine (Fach-) Hochschule oder Universität. Vergleicht man diese Bildungsbeteiligungsquote mit der Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund ist die Drastik der

Benachteiligung und Exklusion unverkennbar: „Die 25- bis unter 65-Jährigen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren sind und Bildungseinrichtungen in Deutschland besuchten, verfügen mit 16 % deutlich seltener als Personen ohne Migrationshintergrund (23 %) über einen Hochschulabschluss.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020: 6.)

Insofern darf der tertiäre Bildungsbereich bzw. derjenige, der dazu hinführen soll (also auch das Gymnasium), als besonders selektiv gegenüber Sinti und Roma eingestuft werden.²¹ Warum sich Menschen, obwohl eine höhere Quote von Hochschulzugangsberechtigungen vorliegt, dennoch oft gegen diese Bildungseinrichtungen entscheiden bzw. ihre Bildungswege dort abbrechen, bedarf detaillierterer Untersuchungen. Mögliche Gründe könnten z.B. die lange Dauer dieses Bildungsweges sein, finanzielle Unsicherheiten, die hohen bürokratischen Hürden (z.B. Bafög-Beantragung) und die schwierigere Vereinbarkeit von Studium und Familie. Darüber hinaus sind Formen der institutionellen Diskriminierung bzw. Rassismus seitens der Hochschulen aus früheren Untersuchungen belegt, die zu einer Stigmatisierung und schließlich zum Bildungsabbruch an der Hochschule (oder auch schon früher) führen können.²²

Die Bedeutung der institutionellen antiziganistischen Diskriminierung ging 2011 deutlich aus der Analyse der Daten hervor, als jede*r Dritte der Befragten „diskriminierende und demotivierende Erfahrungen als Grund für die abgebrochene Schulausbildung“ angab (Rüchel & Schuch, 2011: 70). Eine damals 20-jährige Schülerin berichtete:

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

²¹ Diese hohe Selektivität betrifft auch andere gesellschaftliche Gruppen. Zwar steigern Hochschulen ihre Attraktivität insgesamt – immer mehr Menschen mit einer Studienberechtigung entscheiden sich dafür zu studieren, auch jenseits der üblichen Lebensphase. Das wird durch die große Altersspanne der Studierenden sowie ihre nicht-linearen Bildungswege deutlich. Studierende des „Dritten Bildungsweges, ohne schulische Studienberechtigung, bilden nach wie vor eine sehr kleine Gruppe“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020: 12).

²² Rassismus im Alltag können z.B. abfällige Bemerkungen, Blicke oder Ausgrenzungen sein, die sich als große psychosoziale Belastung für die Betroffenen auswirken und auch die Leistungsfähigkeit der Lernenden beeinträchtigen können.

²⁰ Heute wird mehr als „jede 3. Hochschulreife [...] an einer beruflichen Schule erworben“ (ebd.: 184).

Förderschule und das Konstrukt „Behinderung“

Insgesamt lässt sich in Deutschland zumindest auf den ersten Blick ein Inklusions-Trend sowohl gegenüber der bundesweiten Schüler*innenschaft als auch gegenüber den Schüler*innen aus der Minderheit der Sinti und Roma verzeichnen. Dieser Trend ist nicht zuletzt durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 in Deutschland und die damit einhergehenden Umstrukturierungen des Bildungswesens in Richtung einer Schule für Alle sowie durch die Auflösung vieler Förderschulen bedingt. So gab es von 2008 bis 2016 weniger Einschulungen direkt in die hochdifferenzierten und -spezialisierten, im internationalen Vergleich einmaligen Förderschulen in Deutschland. Die Exklusionsquote sank in diesem Zeitraum prozentual von 4,9 auf 4,3 %. Gleichzeitig hat sich die Inklusionsquote (Anteil der Schüler*innen mit Förderbedarf, der an allgemeinen Schulen unterrichtet wird) im selben Zeitraum mehr als verdoppelt.²³ Sie stieg von 1,1 auf 2,8 % (Klemm 2018: 7). Allerdings weist die Bereitschaft des deutschen Bildungssystems, offen mit der vollumfänglichen Diversität ihrer Schüler*innen umzugehen, deutliche Grenzen auf. Betrachtet man nämlich die Förderquote (Anteil der Schüler*innen mit Förderbedarf insgesamt und unabhängig vom Förderort) wird deutlich, dass sie sich seit 2008 von 6 auf 7,1 % erhöht hat. D. h., das heute prozentual betrachtet mehr Kinder in Deutschland eine diagnostizierte Behinderung haben als noch vor zehn Jahren (ebd.). Das ist nicht zuletzt deshalb relevant, weil mit der Diagnose „Behinderung“ meist ein hohes Armutsrisiko verbunden ist (geringere Wahrscheinlichkeit einen qualifizierten Bildungsabschluss zu erzielen, Zugang zu Arbeit usw.).

Nimmt man die Praxis der Feststellungsverfahren in den Blick, die seitens der Sonderpädagogik zur Diagnose einer „Behinderung“ führt (z. B. des Lernens, der geistigen Entwicklung, der Sprache usw.), stellt man fest, dass es hierbei – heute wie früher – nicht selten zu Fehldiagnosen kommt. Allgemeinere, durch komplexe Umweltzusammenhänge verursachte Entwicklungsauffälligkeiten der betreffenden Kinder (z. B. Mehrsprachigkeit oder Deutsch als Zweitsprache, Migrationshintergrund, Armut, Marginalisierung, schwierige Familiensituation) und eine tatsächlich vorliegende Behinderung des Lernens oder der geistigen Entwicklung eines Kindes werden nicht unterschieden. Bisweilen führen mitunter auch rassifizierende und ethnischierende Fehleinschätzungen der Pädagog*innen zu der Diagnose einer „geistigen oder lernbezogenen Behinderung“.

Gerade gegenüber Sinti- und Roma-Schüler*innen hat diese sonderpädagogische Fehlleistung im deutschen

Bildungssystem eine lange Tradition, die sich allerdings abzubauen scheint: Die soziale Konstruiertheit einer vermeintlichen „Behinderung“ bei Sinti- und Roma-Kindern zeigt sich besonders, wenn man ihre deutlich gesunkene Rate im zeitlichen Verlauf der vergangenen Jahrzehnte betrachtet:

- Im Jahr 1981 wurde noch bei einem Drittel (31 %) der betreffenden Schüler*innen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt (Hundsatz, 1982; Brüggemann et al., 2013),
- 2011 erfolgte die Feststellung noch bei jedem zehnten Kind (10,7 %; Strauß, 2011) und
- 2020 liegt die Feststellungsquote einer Behinderung noch bei 11,7 %, bei der jüngsten Generation liegt sie nur noch bei 5,4 % (und damit nahe an der bundesweiten Quote von 7,2 %; Klemm, 2018).

Insgesamt sind die Entwicklungen im deutschen Bildungssystem somit als widersprüchlich zu beschreiben: Zwar existiert, strukturell betrachtet, ein Trend zur inklusiven Bildung, d. h. deutlich mehr Schüler*innen mit einem Förderbedarf haben an der Bildung in allgemeinen Schulen teil, gleichzeitig gibt es aber nur 0,6 % weniger Schüler*innen an Förderschulen und es wird im bundesweiten Durchschnitt sogar mehr sonderpädagogischer Förderbedarfs diagnostiziert. Die Anzahl der Förderschüler*innen hat sich dadurch leicht erhöht und der Modus und die Struktur der Förderung haben sich im Zuge der UNBRK verlagert. Die individuellen Zugänge zu auskömmlicher Arbeit, höherer Bildung und Geld haben sich damit allerdings für die einzelnen Menschen nicht verbessert.

Erfreulich ist jedoch, dass sich die Feststellungsquote eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bei der Gesamtheit der Schüler*innen in Deutschland nicht mehr von derjenigen der Sinti- und Roma-Schüler*innen unterscheidet. Dies zeigt, dass die pädagogische Praxis in Bezug auf das Konstrukt „Behinderung“ im deutschen Bildungssystem – zumindest im Durchschnitt betrachtet – eine geringere ethnischierende Perspektive einnimmt und zumindest keinen diskriminierenden Unterschied mehr zwischen der Minderheit und Nicht-Sinti bzw. Nicht-Roma macht.

Lokale Unterstützungssysteme: Familie, Schulfreund*innen und Lehrkräfte

Von der frühen Kindheit bis zur Grundschule ist vor allem das familiäre Unterstützungssystem von hoher Bedeutung für den Bildungserfolg – besonders in Deutschland, wo sich nach wie vor im Vergleich der OECD-Länder ein überdurchschnittlicher Zusammenhang zwischen individuellem Schulerfolg und sozialer Herkunft abzeichnet (OECD, 2019). Darüber hinaus können Lehrkräfte als motivierende und bildungsunterstützende Personen eine große Rolle spielen

²³ Die Kinder mit Förderbedarf werden seit der UNBRK häufiger gemeinsam mit anderen Kindern in der Regelschule unterrichtet, wo sie zusätzliche sonderpädagogische Unterstützungsangebote erhalten

(etwa hinsichtlich ihrer Erwartungen an die schulischen Leistungen ihrer Schüler*innen). In der weiterführenden Schule rücken die Peers, also die Freundinnen und Freunde als Ressource für einen erfolgreichen Bildungsweg stärker in den Vordergrund. Selbstverständlich spielen die lokalen Bildungskulturen (Cudak, 2016; Cudak, 2015) ebenso eine entscheidende Rolle dafür, ob Lernen störungsarm und nachhaltig stattfinden kann. Nachfolgend werden die Datenanalysen nach den Unterstützungssystemen Familie, Lehrkräfte, Freund*innen und Bildungskultur präsentiert:

1 Familie.

Bourdieu (2018) zufolge sind es soziale Distinktionen, also die „feinen Unterschiede“ der Herkunftsmilieus, die in sehr starkem Maße die soziale Positionierung von Einzelnen im gesellschaftlichen Gefüge bestimmen. Neben vielfältigsten Einflussgrößen – von der Anzahl der Bücher, die eine Familie besitzt, über die elterlichen Einstellungen und ihre sozialen Orientierungen, die Wohngegend bis hin zur Lesesozialisation innerhalb der Familie, etwa das vorschulische Vorlesen von Kinderliteratur durch die Eltern (Hurrelmann et al., 2006) – zählt nachweislich auch die Unterstützung bei den nachmittäglichen Hausaufgaben durch das familiäre Umfeld zu jenen Faktoren, die einen Bildungserfolg wahrscheinlicher machen. So zeigen Untersuchungen zu bildungserfolgreichen Kindern und Jugendlichen aus eingewanderten Familien, dass ältere Geschwister „mit höherem Abschluss und elterliche Hausaufgabenhilfe“ (Aydin-Canpolat, 2016: 268) besonders bedeutsam für das schulische Fortkommen sind. Fehlen diese familiären

Ressourcen, kommen wohnortnahe, niederschwellige Projekte im Stadtteil zum Tragen (s.u.).

Aus der RomnoKher-Studie von 2011 geht hervor, dass etwas weniger als die Hälfte der Befragten (46 %) Hilfen seitens der Familie bei der Anfertigung der schulischen Hausaufgaben erhielt (45,6 % erhielten keine Unterstützung; 8,4 % machten zu diesem Punkt keine Angaben). Als Gründe wurde von vielen angegeben, dass die Eltern sie nicht unterstützen konnten, weil sie ihrerseits über keine oder nur geringe Schulbildung verfügten. Darüber hinaus begründeten die Befragten die nicht vorhandene elterliche Unterstützung mit Verfolgung und dem Verbot, die Schule während der Zeit des Nationalsozialismus zu besuchen (Strauß, 2011). Für Klein (2011: 37) zeigt sich am Faktor Hausaufgaben-Hilfe seitens der Eltern oder der älteren Geschwister „eindeutig, in welchem geringem Maße Kinder und Jugendliche der Sinti auf Unterstützung ihrer Familie zurückgreifen können und in welchem Ausmaß dies den Schulbesuch und schulischen Erfolg bestimmt“. Nach Klein besuchten die zu Hause unterstützten Kinder die Grundschule regelmäßiger und entwickelten sich in der weiterführenden Schule erfolgreicher.

Aus der aktuellen Datenanalyse (2020) geht hervor, dass 30 % der Befragten am Nachmittag oder am Wochenende beim Lernen für die Schule Hilfe von den Eltern erhalten. Darüber hinaus wurden noch weitere Bezugspersonen aus dem Familienkreis genannt, die das schulische Lernen unterstützten: die Großeltern (5,9%), die Geschwister (13,8 %), andere Verwandte (5,4 %). Im Vergleich zum Jahr 2011 hat die familiäre Unterstützung insgesamt somit um

	kein Schulabschluss	Förder-schulabschluss	Hauptschulabschluss (oder abgeschlossene Grundschule achte Klasse Osteuropa)	Mittlerer Schulabschluss (oder abgeschlossene POS in der DDR oder Oberschule in Osteuropa 3. Klasse)	Fachabitur (oder abgeschlossene Berufsausbildung mit Abitur in der DDR oder Oberschule in Osteuropa 4. Klasse)	Abitur (oder angeschl. Lyzeum, Gymnasium oder EOS in der DDR)	Total
Meine Eltern hatten keine hohen Erwartungen	87	10	37	12	1	3	150
	58,0%	6,7%	24,7%	8,0%	0,7%	2,0%	100%
Meine Eltern hatten meistens keine hohen Erwartungen	27	6	26	22	3	4	88
	30,7%	6,8%	29,5%	25,0%	3,4%	4,5%	100%
Mindestens ein Elternteil hatte manchmal hohe Erwartungen	16	5	65	27	8	5	126
	12,7%	4,0%	51,6%	21,4%	6,3%	4,0%	100%
Mindestens ein Elternteil hatte meistens hohe Erwartungen	24	1	55	71	17	32	200
	12,0%	0,5%	27,5%	35,5%	8,5%	16,0%	100%
Total	154	22	183	132	29	44	564
	27,3%	3,9%	32,4%	23,4%	5,1%	7,8%	100%

Tabelle 12: Zusammenhang hohe Erwartungen der Eltern an Schulerfolg und Schulabschluss

mehr als 10 Prozentpunkte zugenommen und liegt nun bei 55,1 %. Mehr als die Hälfte der Befragten bekommt Hilfe beim Lernen für die Schule, was mit dem gestiegenen Bildungsniveau und einer insgesamt steigenden Bildungsbeteiligung der Befragten und ihrer Familien zusammenhängen dürfte.

Weiterhin werden – mit hoher Wahrscheinlichkeit durch die Eltern mit initiiert oder getragen – externe Unterstützungssysteme in Anspruch genommen, die letztlich auch auf eine Vernetzung und auf Ressourcen in der Stadt, der Nachbarschaft bzw. des Quartiers hindeuten. Dazu zählen die Inanspruchnahme von bezahlter Nachhilfe (6,4 %), die Unterstützung durch Vereine/Ehrenamtliche (3,3 %) sowie Sinti- und Roma-Organisationen (4,4 %).

Selbstverständlich ist es für die Leistungs- und Lernmotivation der Kinder und Jugendlichen ausschlaggebend, welche Erwartungen ihre Eltern an die schulischen Erfolge haben, ob sie etwa wünschen, dass ihre Kinder gute Noten nach Hause bringen. Bei über der Hälfte der Befragten stellten die Eltern meistens (33 %) oder doch zumindest manchmal (20,3 %) hohe Erwartungen an die schulischen Erfolge ihrer Kinder. Die nachfolgende Tabelle und unsere Berechnungen verweisen auf einen mittelstarken positiven Zusammenhang zwischen der Wahrscheinlichkeit, erfolgreich in der Schule zu sein, und den Erwartungen der Eltern. Dabei wurde mit denjenigen gerechnet, die in Deutschland und im Ausland einen Abschluss gemacht haben.

Je höher die elterliche Erwartung an den Schulerfolg ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, das Abitur zu absolvieren: Während nur 2 % der Schüler*innen das Abitur erlangen, deren Eltern keine schulischen Leistungen verlangten, liegt der Anteil bei denjenigen mit Eltern, die sich sehr gute Schulergebnisse wünschten, viermal so hoch (8 %). Umgekehrt legen die Daten offen, dass gerade diejenigen, deren Eltern keine hohen Erwartungen hatten, zu mehr als 58 % keinen Schulabschluss erzielten, während dies nur auf 12 % von denen zutrifft, deren Eltern große schulische Leistungen von ihren Kindern erhofften.

In den qualitativen Antwortoptionen finden sich weitere Hinweise auf die elterlichen Erwartungen hinsichtlich der Lernerfolge ihrer Kinder: „Beiden Eltern war meine schulische Ausbildung sehr wichtig“, „beide Eltern hohe Erwartung“, „Eltern haben sich über gute Noten gefreut“, „beide hatten eine Erwartung, war aber nicht schlimm, falls es anders war“, „es herrschte kein Leistungsdruck, besondere Leistungen wurden jedoch positiv anerkannt“.

Immerhin stellten jedoch ein Viertel (24,4 %) der Eltern aus Sicht der Befragten keine hohen Erwartungen an die Schulerfolge ihrer Kinder. Der Blick auf die offenen Antwortoptionen zeigt mögliche Begründungen dafür, die vor allem auf die Vergangenheit verweisen:

- „Für ein Mädchen war es in der damaligen Zeit bei einigen Sinti und Roma nicht so wichtig, einen Schulabschluss zu machen.“ „Musste im Haushalt helfen.“ (Traditionelles Geschlechterrollenverständnis)
- „Ist niemals zur Schule gegangen. Ist Analphabet und die Mutter hat die Nazi-Zeit erlebt.“ (Verbot, die Schule in der NS-Zeit zu besuchen)
- „Nach dem Krieg hatten meine Eltern eher Sorgen, uns satt zu bekommen.“ „Ich war nicht in der Schule.“ „Familie hat keine Bildung.“ (Mangelnder Zugang zu Bildung in der Familie insgesamt)

Diese Begründungen erweisen sich insofern als besonders virulent, weil sie Bildungssituationen aufzeigen, die sich über Generationen hinweg manifestiert haben – nicht zuletzt durch ein Bildungssystem, das selbst wiederum hohe Erwartungen an das Elternhaus und dessen Orientierungen und Einstellungen gegenüber Bildung stellt. Betrachtet man die Schulabschlüsse der Eltern der Befragten, zeigt sich, dass 62,1 % der Väter der Befragten über keinen beruflichen Bildungsabschluss verfügen; nicht einmal ein Prozent der Väter haben einen (Fach-) Hochschulabschluss. Bei den Müttern der Befragten sind sogar über 73,5 % ohne beruflichen Bildungsabschluss und der Zugang zu höherer Bildung liegt bei unter einem Prozent.

2 Lehrkräfte.

Bemerkenswert ist, dass Lehrkräfte lediglich von 4,8 % der Befragten als Hilfe für das schulische Lernen erlebt wurden und damit einen geringen Stellenwert im lokalen Unterstützungssystem der Befragten einzunehmen scheinen. Dass die Lehrkräfte hohe Erwartungen an sie hatten, bejahten 42,9 % der Befragten; 37,3 % verneinten dies. Dieses Teils-Teils-Bild wird durch die offenen Antwortoptionen untermauert: „Ja, manche Lehrkräfte“, „Es gab Lehrer*innen, die Erwartung hatten, aber auch welche, denen es egal war.“ „Teils waren Erwartungshaltungen vorhanden, teilweise wurde mir nichts zugemutet.“ Zweimal wird die Klassenlehrkraft als Person mit hohen Erwartungen an die schulischen Leistungen der Befragten gesondert hervorgehoben. Betrachtet man lediglich die Gruppe der 18- bis 25-Jährigen, fällt die Bilanz deutlich positiver aus: Hier gaben immerhin 61,6 % an, dass ihre Lehrer*innen hohe Erwartungen an ihre schulischen Leistungen hatten, während 22,3 % dies verneinten. Dies deutet auf eine positive Entwicklung in Bezug auf die Erwartungen seitens der Lehrkräfte an die Schulerfolge ihrer Schüler*innen hin.

3 (Schul-)Freund*innen.

Als Unterstützung für das schulische Lernen wurden darüber hinaus Freund*innen erlebt – dies gaben immerhin 12,1 % der Befragten an. In der Altersgruppe der 18- bis 25-Jährigen nehmen Freund*innen einen doppelt so hohen

Stellenwert ein: 24,1 % gaben an, von ihren Freund*innen Hilfe beim Lernen zu erhalten, was für einen deutlich höheren Zusammenhalt unter den Kindern und Jugendlichen spricht. Freundschaften und Kontakte als Formen des Sozialkapitals können also im Zusammenhang mit der Akkumulation von Bildungskapital gesehen werden. Wenn Kinder und Jugendliche aus mehrsprachigen Familien Freundschaften zu Peers haben, deren Muttersprache Deutsch ist, verbessert dies die Deutschnote, was die Bedeutung von interethnischen Freundschaften für den Bildungserfolg betont (Aydin-Canpolat, 2018). In dieser Hinsicht kann Schule einen wesentlichen Beitrag zur Förderung eines sozialen Klimas ohne Rassismus beisteuern und einen diversitätsbasierten Zusammenhalt unter Schüler*innen fördern, was vielerorts auch der Fall zu sein scheint.

4 Lokale Schul- und Bildungskultur.

Genau eine solche schulisch stärker geförderte kooperative Bildungskultur deutet sich etwa dadurch an, dass bei der Vermittlung von Lerninhalten die Zentrierung auf die Lehrer*innen zunehmend durch ein Lerngeschehen ersetzt wird, das von den Interessen, Fragen und Impulsen der Schüler*innen bestimmt wird. Dafür, dass sich die Schul- und Bildungskulturen in den vergangenen Jahren deutlich gewandelt haben, sprechen auch die Aussagen der Befragten in der neuen RomnoKher-Studie: Drei Viertel von ihnen beurteilten das Umfeld aller bzw. der meisten von ihnen besuchten Schulen allgemein als eher freundlich oder zumindest neutral (73,8 %). Eine freundliche Schul- und Bildungskultur dürfte sich auf das schulische Fortkommen sowie auf die Entfaltung der persönlichen und individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten ebenfalls unterstützend auswirken. Allerdings hat auch jede*r fünfte Befragte (19,2 %) die meisten oder sogar alle besuchten Schulen als eher feindlich wahrgenommen. Das ist erklärungsbedürftig ist und wird unten bei den Zugangsbarrieren differenzierter dargestellt.

Als „dritter Pädagoge“ gilt auch der Raum (Dahlinger, 2009), in dem Kinder und Jugendliche ihre Bildungserfahrungen machen und in dem pädagogische Bildungssettings arrangiert werden. Erfreulicherweise beurteilten zwei Drittel der Befragten (66,5 %) den baulichen Zustand und die Ausstattung an ihrer weiterführenden Schule als eher gut oder als sehr gut. Allerdings bewerteten mehr als ein Viertel der Befragten (26,4 %) die Räume und Ausstattung ihrer Schule als eher schlecht oder sehr schlecht. Der Raum vermittelt entscheidende Aussagen über die Wertschätzung der Personen, die ihn nutzen oder die ihm – wie im Fall der Schule – verpflichtend zugeordnet werden; er ist also eine nicht unwesentliche Komponente für das erfolgreiche Lernen in der Schule. Die bauliche Substanz und die

Ausstattung von Bildungsräumen als Teil der Bildungskultur stellen einen wichtigen Teil des umfangreichen Unterstützungssystems bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen dar und bedürfen einer durchdachten und sensiblen Gestaltung und Aufmerksamkeit (offene, transparente, multifunktionale Räume, aber auch Akustik sind hier entscheidende Faktoren).

Zugangsbarrieren: Rassismen, Diskriminierungen und strukturelle Probleme

Mobbing, Diskriminierungen, Ausgrenzung, Rassismus und Gewalt können Lernwege in Bildungseinrichtungen verlangsamen, unterbrechen oder gänzlich abbrechen. Dabei bestimmen nicht (nur) die Bildungsteilnehmer*innen, wie es um die Bildungskultur in einer pädagogischen Einrichtung bestellt ist (Cudak, 2016). Ganz wesentlich entscheiden auch die bildungspolitische Öffentlichkeit sowie ihre Repräsentant*innen, welcher Stellenwert der Wertschätzung von Vielfalt und der Bekämpfung von Diskriminierung und Rassismus zugesprochen wird. Als Repräsentant*innen dieser symbolischen und sozialen Ordnungen erfüllen die jeweiligen Leitungsteams der pädagogischen Einrichtungen mit ihren handlungs- und einstellungsorientierenden Konzepten sowie den Maßnahmen zur Förderung einer sozialverträglichen Arbeitsatmosphäre und ihren Voraussetzungen eine zentrale Funktion. Ist die Belegschaft z. B. selbst divers aufgestellt und werden Angehörige von Minderheiten in der pädagogischen Belegschaft gleichgestellt repräsentiert? Ist das Kollegium untereinander sozial eingestellt, hilfsbereit, diversitätsoffen usw.? Dies vor Augen wird bei der aktuellen Datenanalyse schnell klar, dass ein Großteil der Sinti und Roma während ihrer Schulzeit gegenteilige, allzu oft lernhinderliche Erfahrungen machen musste und eine unfassbare Menge an diskriminierenden und rassistischen Vorfällen, Attacken und Übergriffen erlebt hat. Der „ethnische Hintergrund“, das dekodierte Aussehen als angeblich „Andere“ scheint dabei eine entscheidende Rolle zu spielen.

62,7 % der Befragten gaben an, dass sie „aufgrund ihres ethnischen Hintergrunds als Sinti/Roma beleidigt, angefeindet oder ähnliches“ worden sind. Über die Hälfte der Befragten (53,8 %) beklagten, dass es dabei auch zu Gewalt kam. Folgende Orte der Diskriminierung wurden genannt (Mehrfachnennungen möglich):

- Unterricht: 167 Vorkommnisse
- Pause: 292 Vorkommnisse
- Schulweg: 210 Vorkommnisse
- Freizeit/Wochenende: . . 196 Vorkommnisse

Als Personen, von denen die Diskriminierungen ausgingen, wurden diese genannt (Mehrfachnennungen möglich):

- ▶ Mitschüler*innen:317 Vorkommnisse
- ▶ Lehrkräfte:143 Vorkommnisse
- ▶ Sonstiges Schulpersonal: 64 Vorkommnisse
- ▶ Andere Personen:174 Vorkommnisse

Im Vergleich zur RomnoKher-Studie von 2011 fallen die Erfahrungen der persönlichen Diskriminierungen damit geringer aus (damals waren es noch 81,2 % der Befragten, die angaben, persönliche Diskriminierungen erlebt zu haben; Strauß, 2011). Dennoch bleibt eine als ausgesprochen hoch zu bewertende Diskriminierungsrate gegenüber Angehörigen der Sinti und Roma während der Schulzeit bestehen, die sowohl offene als auch verdeckte Formen der Benachteiligung und Ausgrenzung an unterschiedlichen Orten der Schule umfasst.

Dass gerade auch Unterricht und Pausen trotz vorgeschriebener pädagogischer Aufsicht so hohe Diskriminierungsraten aufweisen, ist alarmierend und besonders erklärungsbedürftig. Lehrkräften und Schulen fehlt es offenbar an effektiven und handhabbaren Konzepten und Methoden, antiziganistischer Beschimpfung, Beleidigung und Gewalt entschieden und nachhaltig zu begegnen. Die Vorkommnisse während des Schulwegs und in der Freizeit bzw. am Wochenende verweisen – wie auch die diskriminierenden Erfahrungen in anderen Lebensbereichen (politische Teilhabe, Behörden und staatliche Institutionen, Wohnungsmarkt, Gesundheitssystem), zu denen die Teilnehmenden der Studie ebenfalls befragt wurden –, auf eine gesamtgesellschaftliche, vielschichtige und breit angelegte Problematik, die von den Bildungseinrichtungen entschlossen und grundsätzlich angegangen werden muss. Auch in der breiten Öffentlichkeit müssen diese Diskriminierungen stärker thematisiert werden.

Vor diesem Erfahrungshintergrund ist es nicht verwunderlich, dass jede*r fünfte Befragte (19,2 %) Schulen – zumindest gelegentlich – als feindlich wahrnimmt. In den qualitativen Antwortoptionen werden weitere Einblicke in das spannungsgeladene, widersprüchliche, aber eben auch mit (rassistischen) Barrieren behaftete Schulumfeld gewährt:

- ▶ „Ich hatte gute aber auch schlechte Zeiten“, „unterschiedlich“, „eher unfreundlich“, „beides, mal so mal so“.
- ▶ „Es war egal ob ich oder Sinti-Kinder da waren. Wir wurden nicht gesehen. Und wenn doch, dann eher negativ.“
- ▶ „Rassisten“
- ▶ „Kaum in der Schule gewesen und schon lange her“, „überhaupt keine Schule“, „ich war nicht in der Schule“.

Eindrucksvoll belegen die nachfolgenden Zitate der Befragten die Bandbreite an offenen und den Alltag

strukturierenden Formen von (Kultur-)Rassismen und Diskriminierungen:

- ▶ „Ich war in einer Firma als Praktikantin tätig und hatte die Chance, eine Ausbildung in diesem Betrieb zu machen. Die Aussichten, dass ich den Ausbildungsplatz bekomme, waren sehr hoch. Einige der Mitarbeiter dort wussten, dass ich Sinteza bin. Als der Chef dies mitbekam, wurde ich aus dem Betrieb entlassen und das Praktikum war beendet, somit war auch die Chance auf den Ausbildungsplatz weg. Die Begründung der Entlassung war, dass meine Fähigkeiten diesen Beruf auszuüben, nicht ausreichend sind. Durch einen Mitarbeiter aus dem Betrieb erfuhr ich dann, dass der Chef mich entlassen hatte aufgrund meiner Herkunft. Er sagte, es würde nichts bringen, mich in einer Ausbildung zu beschäftigen, da die Frauen bei den Sinti und Roma alle nur heiraten und Kinder bekommen würden und ich die Ausbildung dann wieder abbrechen und nicht weiter arbeiten gehen würde. Aber ich bekam woanders einen Ausbildungsplatz und habe meine Ausbildung abgeschlossen. Unter anderem aus solchen Gründen verleugnen viele von uns, dass sie Sinti oder Roma sind.“
- ▶ „Sobald Leute erfahren, dass ich ein Sinto bin, behandeln sie mich direkt anders bzw. schlechter.“
- ▶ „Es gibt keinen Lebensbereich, in dem ich keine Diskriminierung erfahre oder zumindest bin ich immer etwas Exotisches und werde besonders beobachtet. Oft auch sehr argwöhnisch.“
- ▶ „Keine direkte Diskriminierung, aber aufgrund der Angst vor Diskriminierung habe ich meine Herkunft nicht erwähnt.“
- ▶ „Ich fühle mich überall diskriminiert. Es ist wichtig, das irgendwie anzusprechen. Für Roma ist es schwierig, Arbeit und Wohnungen zu finden. Dort haben meiner Meinung nach alle meine Roma-Familienmitglieder und Freunde Schwierigkeiten.“
- ▶ „Z. B. im Einzelhandel, weil ich dunkle Haare habe, werde ich beobachtet von Detektiven.“

Unübersehbar ist hier, dass (kultureller) Rassismus (Bali-bar & Wallerstein, 1990; Hall, 1989) kein gesellschaftliches Randphänomen ist, sondern in unterschiedlichsten Spielarten das Handeln, die institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen, die Sprache und das Denken mit seinen Bedeutungskonstruktionen durchzieht. Das hat erhebliche Implikationen für die Verhältnisbildung (bildungsbeteiligt – ausgegrenzt; ignoriert – anerkannt; wir – die Anderen; arm – reich; privilegiert – unterprivilegiert usw.) und für die Lebens- und Bildungssituationen der Menschen – der Minderheiten wie der Mehrheiten. Die Eindrücke der Befragten zeigen, wie jener (kulturelle) Rassismus ihren Alltag beständig restrukturiert, reorganisiert, reprodu-

ziert.²⁴ Gleichzeitig geht aus der Datenanalyse hervor, dass dieser Alltag durch die Interaktion zwischen Mehrheiten und Minderheiten geformt wird, dass der Rassismus handelnd realisiert wird und genau auch hier, im situativen Alltag, unterbrochen werden kann.

Die starke Präsenz unterschiedlicher Spielarten des Rassismus in der Gesellschaft und in den Bildungseinrichtungen gilt es zu ent-tabuisieren, zu klären, zu begreifen und zu unterbrechen. Dazu zählt auch, dass sich die Mitglieder von Bildungseinrichtungen über die Funktionen eines binarisierenden Rassismus verständigen (z. B. Vorteilsbeschaffung, Privilegiensicherung, Unterschichtung, Machtzugewinn) und ihn (selbst-)kritisch reflektieren. Gleichzeitig ist es wichtig, dass die pädagogischen Einrichtungen in Zusammenarbeit mit der Stadtgesellschaft und den Interessenverbänden der Sinti und Roma an deren positivem Selbstbild arbeiten, an der Stärkung ihrer Identität, ihres Selbstbewusstseins und an Strategien, etwaigen Diskriminierungen Grenzen zu setzen und Stopp zu sagen. Das beginnt in der Kita und der Grundschulde z. B. damit, geeignete nicht-weiße Identifikationsfiguren anzubieten, empowernde Literatur für die diverse Schüler*innenschaft auszuwählen oder mitbringen zu lassen. Zur Ausbildung eines historischen Bewusstseins für die Geschichte des Rassismus sollten Orte im Stadtteil oder in der Stadt besucht werden, wo Rassismus thematisiert und enttabuisiert werden kann. Auch die Hochschulen und Universitäten sind dringlichst gefragt, ihren Beitrag zu leisten, indem sie ihre jeweils spezifische diversitätsreduzierende Bildungskultur kritisch hinterfragen (Sprache, Bürokratie, Weißsein, Männlichkeit etc.). Auf diese Weise könnte ein Beitrag dazu geleistet werden, Bildungseinrichtungen zu sicheren, offeneren, gerechteren, partizipativeren und damit demokratischeren Orten werden zu lassen, an denen Hautfarbe, Herkunft und Aussehen keine – zumindest keine diskriminierende – Rolle mehr spielen.

Einstellungen zu Bildung

Trotz ihrer z.T. sehr negativen Erfahrungshintergründe im Bildungswesen schmälert dies nicht den Wert und die Bedeutung, die die Befragten der Bildung beimessen – individuell, familiär und gesellschaftlich. So halten mehr als drei Viertel von ihnen Bildung für (sehr) wichtig in folgenden Bereichen:

- Vier von fünf Befragten (80,1 %) beurteilen einen Schulabschluss als (sehr) wichtig für die Allgemeinbildung.

- Ebenfalls die deutliche Mehrheit der Befragten (84,8 %) werten einen Schulabschluss als (sehr) wichtige Voraussetzung für Beruf und Studium.
- Für 87,2 % der Befragten ist ein Schulabschluss (sehr) wichtig für ein gutes Einkommen.
- Zwei Drittel (67 %) sehen einen Schulabschluss als (sehr) wichtig für ein gutes Familienleben an.
- Die Mehrheit der Befragten betrachtet einen Schulabschluss in der Familie (53 %) und in der Gesellschaft (74,3%) als (sehr) wichtig.

Lediglich eine Minderheit der Befragten misst Bildung eine geringe oder keine Bedeutung zu. Obwohl sie vielfach von Diskriminierungserfahrungen im Bildungssystem berichteten, erlebten viele der Befragten Bildung doch auch als biografisch wertvoll und gewinnbringend – für sich selbst und die Familie, für das eigene Fortkommen sowie für die eigene und die familiäre ökonomische Absicherung.

Die Befragten liegen somit eindeutig im aktuellen Trend, Bildung als bedeutsame Ressource zu betrachten und anzuerkennen. Der Wunsch und das Bedürfnis der Befragten, daran gleichberechtigt und umfassend partizipieren zu können, wird hier offensichtlich.

Einstellungen zu (bildungs)politischen Fragen

Ein Novum der vorliegenden Untersuchung ist die Konstruktion der Minderheit von Roma und Sinti (und deren Lage) als Thema staatlicher Politik, unabhängig von ihrer Nationalität. Unsere Befragten konnten sich als Angehörige der nationalen Minderheit der deutschen Sinti und Roma deklarieren. Oder als Angehörige der Minderheit der Sinti und Roma, denen der Status der nationalen Minderheit in Deutschland verwehrt wird, weil sie oder ihre Eltern das Kriterium „traditionell in Deutschland heimisch“ zu sein, aus der Sicht des Bundesministeriums des Innern nicht erfüllen und stattdessen „als Zuwanderer in das heutige Staatsgebiet der Bundesrepublik Deutschland“ gelten.²⁵

In die zweite Gruppe wurden alle Personen mit Migrationshintergrund eingeschlossen, unabhängig vom Zeitpunkt, an dem sie nach Deutschland gezogen sind.²⁶ Eine

24 Auch die niedersächsische Bildungsstudie zur Situation von Sinti in Hannover und Hildesheim gibt eindrückliche Einblicke in den diskriminierungsbehafteten Alltag der Befragten von der Kita bis zur Hochschule (Erchenbrecher, 2012).

25 Siehe dazu die Definition der anerkannten Minderheiten auf der Webseite des BMI. Abgerufen 10.02.21 von <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/minderheiten/minderheiten-in-deutschland/minderheiten-in-deutschland-node.html>. Sehr explizit auch die Antwort auf die kleine Anfrage der Abgeordneten Ulla Jelpke und der Fraktion Die Linke vom 06.09.2020 – Drucksache 14/4006 – Förderung deutscher Minderheiten in Osteuropa seit 1991/1992: 2: „Neben den anerkannten nationalen Minderheiten leben in Deutschland sonstige ethnische Gruppen, die nicht die Voraussetzungen für die Anerkennung als nationale Minderheiten erfüllen. Hierzu gehören auch die in der Anfrage bezeichneten in Deutschland lebenden Angehörigen aus den Ländern Mittel- und Osteuropas, unabhängig von der Frage, ob es sich um deutsche Staatsangehörige handelt oder nicht.“ Abgerufen 10.02.21 von <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/14/040/1404045.pdf>.

Reihe von Staaten unterscheidet bei der Gestaltung und Umsetzung ihrer Politik deutlich zwischen lokalen bzw. „einheimischen“ Roma-Gruppen und anderen Roma. Diese Trennung schloss die am meisten marginalisierten Gruppen von der Umsetzung des EU-Rahmens für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020 explizit aus. Irland, Dänemark, Italien und einige andere EU-Mitgliedsstaaten wendeten die politischen Maßnahmen nicht auf alle Roma auf ihrem Territorium an, sondern nur auf diejenigen, die Bürger ihrer Staaten waren. Diese engen Auslegungen stehen im Widerspruch zur Interpretation der Zielgruppe des EU-Rahmens durch die Europäische Kommission, die alle Gruppen unter dem Oberbegriff Roma einschließt.

In der vorliegenden Untersuchung wurde das Wissen der Befragten über den EU-Rahmen für nationale Roma-Integrationsstrategien und auch ihre Unterstützung für ein solches politisches Dokument getestet. Während die Mehrheit der Befragten die Forderung der Europäischen Kommission, dass die Mitgliedsstaaten nationale Strategien für Roma entwickeln sollten, nicht kannte, erklärten auf die Frage, ob sie eine solche Initiative unterstützen, 58,1 %, dass sie sie stark unterstützen, und weitere 13,4 %, dass sie den Vorschlag der Europäischen Kommission befürworten.

Bitte ergänzen Sie den folgenden Satz: Ich unterstütze den Vorschlag der EU-Kommission, eine Nationale Strategie für die gleichberechtigte Teilhabe von Roma und Sinti in Deutschland zu entwickeln ...		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	überhaupt nicht.	28	4,6	4,8	4,8
	eher nicht	34	5,5	5,9	10,7
	teilweise	82	13,4	14,1	24,8
	sehr	357	58,1	61,4	86,2
	weiß nicht	80	13,0	13,8	100,0
	gesamt	581	94,6	100,0	
Fehlend	System	33	5,4		
Gesamt		614	100,0		

**Tabelle 13: Zustimmung zum EU-Rahmen
für die gleichberechtigte Teilhabe von Roma**

Knapp 80% der Befragten bejahten die Frage „Wäre eine solche nationale Strategie Ihrer Meinung nach für die Bereiche Bildung & Beschäftigung notwendig?“

Hinsichtlich der spezifischen Politikbereiche, die eine nationale Strategie abdecken sollte, gaben die Befragten am häufigsten Unterstützung für „Wohnen und Soziales“ (81,8 %) an, für „Bildung und Beschäftigung“ (79,6 %), „Kampf gegen Antiziganismus“ (76,45), „Kultur und Sprache“ (60,7 %), für „Bleiberecht für Roma-Flüchtlinge“ (56,2) und für „politische Beteiligung“ (51,5 %).

6 Zusammenfassung der Ergebnisse und bildungs- politische Empfehlungen

Als Ergebnisse können wir festhalten, dass die Befragten ein breites Spektrum an Lebenswegen, -orten, -situationen, sprachlichen Biografien und sozioökonomischen Positionen in der Stadtgesellschaft abdecken. Die Bildungssituation(en) der von RomnoKher befragten Sinti und Roma sind dieser Diversität entsprechend ebenfalls als ausgesprochen ausdifferenziert zu beschreiben.

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Einerseits existieren – als aktuelle Situationsbeschreibung – nach wie vor im Vergleich zur Gesamtgesellschaft überdurchschnittlich hohe Exklusionsquoten. Dies äußert sich z.B. darin, dass viele Kinder den Kindergarten nicht frühzeitig besuchen (können), nicht zuletzt deshalb, weil Plätze in den Kommunen fehlen – insbesondere im U3-Bereich. Darüber hinaus verlassen nach wie vor zu viele Schüler*innen die Schule ohne Abschluss. Weiterhin schließen zu viele junge Erwachsene keine berufsqualifizierende Ausbildung ab und zu viele Menschen sind weiterhin vom tertiären Bildungsbereich, also der Hochschule, ausgeschlossen, obwohl mittlerweile viele von ihnen über eine Studienberechtigung verfügen, aber vermutlich von Zugangsbarrieren wie Sprache, ökonomisches Kapital, bürokratische Barrieren abgehalten werden.

Andererseits ist gegenüber den vergangenen Jahrzehnten eine gesteigerte Inklusionsquote festzustellen, die zwar im Vergleich zur Gesamtgesellschaft immer noch gering ausfällt, aber eben doch eindeutig zunimmt. Dies äußert sich etwa darin, dass die (erstgeborenen eigenen) Kinder der

26 In vielen Publikationen werden nach Deutschland eingewanderte Roma (und Sinti) in drei große Gruppen aufgeteilt: Arbeitsmigrant*innen, die den 1950er bis 1970er Jahren eingewandert sind, Roma aus (Süd-)Osteuropa, die in den 1990er Jahren nach Deutschland geflüchtet sind, und Roma (und Sinti), die im Zuge der EU-Erweiterungen (2004 und 2007) aus Polen, Tschechien, der Slowakei, Ungarn, Bulgarien und Rumänien nach Deutschland gekommen sind. Besonders prekär ist die Lage für eine vierte

Einwanderer*innengruppe: Roma, die ab 2005 aus Moldawien, der Ukraine und den Westbalkanstaaten nach Deutschland flüchten und durch geringe Anerkennungsquoten oder die Einstufung ihrer Herkunftsländer als „sichere Herkunftsländer“ zum allergrößten Teil permanent von Abschiebung bedroht sind. Sie haben keinen oder einen nur sehr eingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt und zu Ausbildungen und sind teilweise in Massenunterkünften mit katastrophalen Zuständen untergebracht (Alexandropoulou et al., 2016).

Befragten heute mehrheitlich an der Elementarbildung partizipieren und die Schüler*innen der jüngsten Generation mittlerweile zu 100 % die Grundschule besuchen, die Jugendlichen fast zu drei Vierteln die Sekundarschule mit einem Abschluss verlassen und schließlich jede*r Zehnte von ihnen die Studienberechtigung zur Hochschule erlangt. D. h. die durchschnittlichen Inklusionsquoten konnten, wie die Generationenvergleiche in Bezug auf die einzelnen Stationen des Bildungssystems veranschaulichen, über die Zeit deutlich erhöht werden. Heute genießt die jüngste Generation der Befragten deutlich mehr Bildung als die Älteren unter den 2020 Befragten und auch gegenüber den Befragten der RomnoKher-Studie von 2011 oder der Hundsatz-Studie aus den 1980er-Jahren.

Die Datenanalyse vermittelt aber nicht nur Einblicke in die Bildungssituation(en) der Sinti und Roma im deutschen Bildungssystem, sondern sie gibt auch Aufschlüsse über die Zugänglichkeit und die Schließungstendenzen des hiesigen Bildungssystems:

- Dem **Elementarbereich** ist es über die vergangenen Jahre immer besser gelungen, sich der Vielfalt der Stadtgesellschaft zu öffnen und das Angebot immer weiter auszubauen. Damit einher geht ein positiver Einstellungswandel der Befragten, die die Kita heute weniger als Betreuungs-, sondern vielmehr als Bildungsangebot wahrnehmen, sich ihrerseits selbst immer mehr diesen Angeboten öffnen und aufgrund von zunehmender beruflicher Eingebundenheit beider Eltern auch darauf angewiesen sind. Daher lassen heute über 60 % der Befragten ihr (erstgeborenes) Kind außerfamiliär im Elementarbereich betreuen und bilden. Von dieser elementaren Bildung profitiert auch das Passungsverhältnis zwischen Kind, Lerninhalten und Grundschule bzw. Primarbereich.
- Denn auch der **Primarbereich** hat sich nachhaltig der gesellschaftlichen Vielfalt geöffnet, so dass heute unter den Befragten eine 100%-ige Einschulungsquote festzustellen ist. Der Grundschule ist es offenbar gelungen, sich als vertrauensenerweckender Bildungsort zu etablieren und die Gesamtheit der Schüler*innen an Bildung teilhaben zu lassen.²⁷ Dies mag sicherlich auch auf einen kulturellen Wandel innerhalb der Institution zurückzuführen sein, der heute mehr auf eine Zentrierung des

Unterrichtsgeschehens auf die einzelnen Schüler*innen setzt, vielfältige motivierende didaktisch-methodische Ansätze, Materialien und Medien zur Anwendung bringt und die Kinder heute viel mehr als früher in ihren jeweiligen individuellen Lernausgangslagen erreicht. Darüber hinaus spielen in der Lehramtsausbildung auch deutlich mehr als früher Themenkomplexe wie rassismuskritische Bildung, Umgang mit Diversität, Sprache im Fach und Deutsch als Zweitsprache und andere Schlüsselkompetenzen wie Beratung und transdisziplinäre Kooperation eine entscheidende Rolle. An der Rate derjenigen, die die Grundschule nicht regelmäßig besucht haben – immerhin in der jüngsten Generation noch 14,6 % –, zeigt sich allerdings, dass offenbar weiterhin institutionelle und strukturelle Barrieren und Benachteiligungen existieren, die viele Schüler*innen an einem konstanten Schulbesuch und damit am schulischen Lernen hindern.

- Bei der Analyse des **Sekundarbereichs** fällt auf, dass zwar fast alle Befragten (96,5 %) zunächst ihren Bildungsweg an einer weiterführenden Schule fortsetzen. Andererseits gelingt es diesem Bildungsbereich aber offenbar (noch) nicht ausreichend, die Schüler*innen, die den Roma- und Sinti-Communities angehören, auch nachhaltig zu erreichen und sie erfolgreich zum Abschluss zu begleiten: Fast jede*r Dritte (33,9 %) der Befragten verließ die Schule ohne Abschluss. Allerdings hat sich der Anteil unter den jüngsten Befragten mittlerweile halbiert. Er liegt nun bei 17,1 % und ist damit immer noch mehr als doppelt so hoch wie der bundesweite Durchschnitt derjenigen ohne Abschluss (7 %; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).
- Die Zugänge zu höherer Bildung, also zum **tertiären Bildungsbereich**, sind nach wie vor für viele Angehörige der Sinti- und Roma-Communities besonders erschwert. Lediglich 4,2 % erlangen schließlich einen Hochschul-/Universitätsabschluss und dieser Anteil ist auch in der jüngsten Generation gleich geblieben. Dabei verfügen doppelt so viele der Befragten über eine Hochschulzugangsberechtigung (10,5 %), dürften also die Hochschule besuchen. In der jüngsten Generation liegt der Anteil der Studienberechtigten sogar bei 17 %, d. h. jede*r Fünfte der Sinti- und Roma-Community im Alter zwischen 18 bis 25 hat sich den Zugang zur Hochschule erarbeitet und den immer wieder geforderten „Bildungsaufbruch“ längst unter Beweis gestellt. Das zeigt, dass die Hochschulen und Universitäten – ihren seit den 1990er Jahren zunehmend öffentlich artikulierten Diversitätsstrategien zum Trotz – bisher noch wenig Offenheit gegenüber einer breiten gesellschaft-

²⁷ Unerwähnt und nicht in die Analyse eingegangen sind hier Kinder von Geflüchteten mit unsicherem Aufenthaltsstatus oder diejenigen, die z. B. keinen Schulplatz bekommen, weil die Eltern (oftmals Angehörige der Roma) im Rahmen der EU-Ost-Erweiterungen zugezogen sind, sich in informellen Beschäftigungsverhältnissen befinden, noch keinen festen Wohnsitz haben usw. und die Kommunen Wartelisten führen und konstatieren, nicht über eine ausreichende Anzahl an Schulplätzen zu verfügen und das Recht auf Bildung auf diese Weise unterlaufen (Cudak, 2017).

lichen Vielfalt bewiesen haben. Offenbar strahlen sie für die Angehörigen der Sinti- und Roma-Communities sowie für einige andere gesellschaftliche Minderheiten eine nur geringe Attraktivität aus. Ihre hohen sprachlichen, bürokratischen und sozioökonomischen Anforderungen sowie ihre intersektionell verschränkten Ausschlusspraktiken etwa auch gegenüber gegenüber People of Color, Frauen und Menschen mit Behinderungen bilden weiterhin wirksame Barrieren.

- Die ehemalige Sonderschule, heute **Förderschule** bzw. Regelschule für Alle, nimmt eine widersprüchliche Rolle im deutschen Bildungssystem ein. Sie befindet sich in einem öffentlich und bildungspolitisch breit diskutierten Strukturwandel. Viele Förderschulen wurden im Zuge der UNBRK aufgelöst, so dass sich die Besuchsquote dieser exkludierende Schulform bundesweit von 4,9 auf 4,3 % reduziert hat (Klemm, 2018). In diesem Zusammenhang wurden mehr Förderschüler*innen in die Regelschule aufgenommen (ihr Anteil ist von 1,1 auf 2,8 % gestiegen), wo sie gemeinsam mit allen anderen Kindern mit zusätzlicher sonderpädagogischer Unterstützung lernen. Gleichzeitig mit diesen Inklusionsbestrebungen hat sich der Anteil der Kinder mit einem diagnostizierten sonderpädagogischem Förderbedarf („Behinderung“) innerhalb von zehn Jahren etwas erhöht und liegt heute um 1,1 Prozentpunkte höher bei 7,1 % (ebd.). Während die ehemalige sonderpädagogische Stigmatisierungspraxis gegenüber den Angehörigen der Sinti- und Roma-Communities darin bestand, jedes dritte Kind aus Sinti- und Roma-Familien als „behindert“ zu diagnostizieren und von der allgemeinen Schule zu exkludieren (Hundsatz, 1982; Brüggemann et al., 2013), liegt der Anteil der Sinti- und Roma-Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf heute bei 11,7 % und in der jüngsten Generation lediglich bei 5,4 %. Damit zeigen die Daten eine eindeutige Angleichung von bundesweitem Durchschnitt und der der befragten Minderheit. Dies zeigt, dass die pädagogische Praxis in Bezug auf das Konstrukt „Behinderung“ im deutschen Bildungssystem – zumindest im Durchschnitt betrachtet – eine weniger ethnisierende Perspektive einnimmt und zumindest keinen diskriminierenden Unterschied mehr zwischen Angehörigen der Minderheit und Nicht-Sinti/Nicht-Roma macht.

Die Datenanalyse zeichnet nicht nur ein recht differenziertes Bild der ausdifferenzierten, aber eben weiterhin – historisch bedingten – benachteiligten Lebens- und Bildungssituationen der Befragten. Sie zeigt darüber hinaus, dass Diskriminierungen, Ausgrenzungen und Rassismus in ihren unterschiedlichen Ausprägungen eine besondere Durchschlagkraft entfalten, wenn konkrete historische,

rechtliche, politische und sozioökonomische Rahmenbedingungen ausgeblendet werden und stattdessen ethnonatiokulturelle Erzählungen tradiert und schließlich institutionell-routiniert wirksam werden. Ein besonders plastisches Beispiel ist die weiterhin aktuelle Debatte um die sogenannten Armutsflüchtlinge aus Südosteuropa – gemeint sind tatsächlich Roma. Auch hier ignorieren die verantwortlichen Akteur*innen die komplexen Rahmenbedingungen, unter denen die Einwanderung stattfindet, und die Einschätzung der betroffenen Menschen selbst. Stattdessen wird den Kindern der Migrant*innen – wenn überhaupt – nur eingeschränkt ihr eigentliches Recht auf Bildung zugestanden (Cudak, 2017; Bukow & Cudak, 2017).

Die hier vorliegenden Ergebnisse zeigen deutlich, dass Rassismen in der Gesellschaft, in ihren öffentlich-rechtlichen Einrichtungen sowie im öffentlich-medialen Diskurs, also in der Mitte eingelagert und kein Randphänomen sind, wie immer wieder behauptet wird. Durch diesen alltäglichen routinierten und institutionalisierten Sozial- und Kulturrassismus werden Angehörige der Roma- und Sinti-Communities ganz besonders stark in ihren Partizipationsmöglichkeiten eingeschränkt – im durchschnittlichen Vergleich zur bundesweiten Gesamtgesellschaft sowie im durchschnittlichen Vergleich zu Menschen mit Migrationshintergrund.

6.2 Ressourcen-orientierten Umgang mit Diversität fördern und Antiziganismus gesamtgesellschaftlich bekämpfen

Antiziganismus kann nur in gleichberechtigtem Dialog auf Augenhöhe und in Zusammenarbeit mit den Angehörigen der Minderheit der Sinti und Roma sowie mit ihren Interessenvertretungen effektiv bekämpft werden. Weil Antiziganismus viele gesellschaftliche Kontexte durchzieht, ist es nötig, sich auf kommunaler Ebene in den öffentlichen Institutionen klar gegen Antiziganismus und für die Förderung der Minderheit der Sinti und Roma zu positionieren.

Zu den nachhaltigen Strategien zur Förderung von Diversität und zur Bekämpfung von Antiziganismus gehören u.E. vor allem zwei Bereiche:

- eine nachhaltige Förderung von empowernden Engagements, die es Angehörigen der Sinti und Roma ermöglichen, einen ressourcen-orientierten und positiven Umgang mit Zugehörigkeit und (kollektiver) Identität weiterzuentwickeln – auch um den gesellschaftlich dominanten stereotypisierenden Blickrichtungen eine Gegenöffentlichkeit entgegenzustellen,
- eine konsequente Öffnung der öffentlichen Institutionen hin zu gesellschaftlicher Diversität und eine klare Positionierung der Institutionen gegen Antiziganismus.

Dabei sollten z.B. auch durch Anti-Diskriminierungs-Trainings und die Sensibilisierung der Mitarbeiter*innen wie auch der Eltern die komplexen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge von Ausgrenzung und Minorisierung, von Rassismus, Antiziganismus und Diskriminierung bewusst gemacht werden; nicht zuletzt ist auch die europäische und deutsche sowie die jeweils lokale Geschichte der Sinti und Roma in den (vor-) schulischen Bildungsplänen zu verankern.

Vielversprechende Maßnahmen für einen ressourcen-orientierten Umgang mit Diversität sind darüber hinaus auch lokale Aktionspläne,²⁸ Dialog- und Bildungsangebote sowie öffentliche Kampagnen, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern.

6.3 Zugang zu qualitätsvoller inklusiver Bildung sichern – vom Elementarbereich bis zum Tertiären Sektor²⁹

Die Studie „From segregation to inclusion“ (Fremlova & Ureche, 2011) stellt die Vorteile inklusiver gegenüber segregierter nationaler Bildungssysteme multiperspektivisch dar. Sie bezieht sich auf die unterschiedlichen Bildungssituationen von Roma-Schüler*innen in einigen ausgewählten Kommunen in Großbritannien und untersucht die Lage der Schüler*innen vor und nach der Migration aus der Slowakei und der Tschechischen Republik mit ihren ausgesprochen segregierten nationalen Bildungssystemen. Die Studie leitet für politisch Verantwortliche, Bildungsarbeiter*innen und Kommunen zielführende Empfehlungen ab, nämlich gut zu unterrichten und pädagogisch gegenüber den Mitgliedern der jeweiligen Bildungseinrichtung unabhängig vom jeweiligen ethnischen, nationalen oder religiösen Hintergrund zu handeln. Betont wird die partizipationsfördernde Wirkung des Verzichts auf Ausgrenzung und Unterschichtung Einzelner.

Für diejenigen, die in der Bildungsarbeit tätig sind, heißt das, dass sie differenzsensibel und diskriminierungskritisch beobachten, analysieren und handeln sollten (z.B. eigene Bilder und Denkschemata immer wieder hinterfragen im Blick auf rassistische Denkfiguren, Migration, Gruppen, Fremdheit). Erforderlich wäre zudem eine quartiersbezogene Organisation von Bildungsarbeit, die vom einzelnen Menschen ausgeht.

28 Ein Beispiel für einen kommunalen Aktionsplan zur Inklusion der zugewanderten Roma von Berlin findet sich bei Oswald & Maksuti (2019). Abgerufen 10.02.21 von https://minor-wissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/01/Minor_EVAP_Working-Paper-II_2019.pdf.

29 Die Empfehlungen orientieren sich an der Entwurfsfassung der Europäischen Kommission vom 7. Oktober 2020 (European Commission, 2020a: 21). Sie wurden von uns für den vorliegenden Text an den deutschen Bildungskontext angepasst und konkretisiert.

Bildungsinstitutionen gegenüber der Diversität öffnen	Spezialstrukturen durch bedürfnis-orientierte Angebote ersetzen	Bildungsarbeit inklusiv und nachhaltig gestalten
Gerechte Bildungspartizipation heißt, die selektive Struktur der Bildungslandschaft zugunsten eines auf Durchlässigkeit ausgerichteten Bildungssystems zu ersetzen. Analyse aller Etappen des Bildungsweges hinsichtlich der Zugänge/Barrieren.	Sie heißt weiterhin, auf die Existenz von überdauernden Spezial- oder Förderstrukturen zugunsten eines offenen Bildungssystems für alle zu verzichten. Beobachtung der/des Einzelnen: Bedarfe? Situation?	In Bezug auf Diversität, Migration, Mehrsprachigkeit und DaZ hieße dies, langfristige Organisationsentwicklungsprozesse in Gang setzen, z.B. durchgängige Sprachbildung als Daueraufgabe etablieren und uns selbst professionalisieren (Pädagogik der Anerkennung → positive Haltungen und Überzeugungen fördern).

Ein Ziel in der Ausbildung der Bildungsarbeiter*innen wäre es, die Bildungsinstitutionen und -projekten nach den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen auszurichten.

Abb. 2: Erfordernisse und Empfehlungen zur Öffnung des Bildungssystems

Die politisch Verantwortlichen im deutschen Bildungssystem sollten sicherstellen, dass die Angehörigen der Sinti und der Roma auf allen Ebenen des Bildungssystem Partizipationsmöglichkeiten und einen gleichberechtigten Zugang haben, und folgende Maßnahmen ergreifen:

- ▶ Segregation im Bildungssystem erkennen und bekämpfen.
- ▶ Fehldiagnosen vermeiden, die zu einem Verweis auf die Förderschule bzw. zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs führen.
- ▶ Professionalisierung von Bildungsarbeiter*innen im Umgang mit Diversität fördern:
 - ▶ Reflexion der eigenen Lehrerpersönlichkeit und des pädagogischen Alltags mit Hilfe kollegialer Fallberatungen und Intervention (Selbstkompetenzen).
 - ▶ Persönliche Weiterbildung, Anwendung und Reflexion von inklusiven Lehr- und Lernmethoden zum Empowerment, Diversity Education und Antidiskriminierung (methodisch-didaktische Kompetenzen).
 - ▶ Erweiterung des fachlichen Wissens über die Geschichte der Sinti und der Roma im Stadtteil, in Deutschland und Europa, über Fragen der Kultur/-en, Bürgerrechtsbewegungen, Antirassismus (fachliche Kompetenzen).
- ▶ Eltern in die Bildungsprozesse ihrer Kinder einbeziehen, dazu die Zusammenarbeit von pädagogischen Einrichtungen, local communities (einschließlich der Mediator*innen) sowie der lokalen Zivilgesellschaft stärken.

- ▶ Schulmediation verstetigen, denn die Präsenz der Angehörigen der Minderheit der Sinti und Roma in den Kollegien der Bildungseinrichtungen wirkt sich bereits positiv auf eine diversitätssensible und antirassistische Bildungskultur aus – nicht zuletzt, weil es so zu einer Unterbrechung (vermeintlich) geteilter Perspektiven kommt.³⁰
- ▶ Die Partizipation und das Engagement von Sinti- und Roma-Kindern und -Jugendlichen in den verschiedensten Bildungsaktivitäten innerhalb der Stadtgesellschaft fördern.
- ▶ Schulmobbing und Rassismus (auch online) präventiv begegnen und unterbinden.
- ▶ Sinti- und Roma-Kinder und -Jugendliche auf die Erfordernisse der heutigen Arbeitsmarktsituation vorbereiten.
- ▶ Die Vulnerabilität von geflüchteten oder migrierten Familien anerkennen (hohe Priorität einräumen beim Zugang zu Weiterbildungsprogrammen und individueller Unterstützungen).
- ▶ Bildungs- und ökonomische Aufwärtsmobilität steigern (z.B. durch Stipendienprogramme für Berufsbildung, weiterführende Schule und höhere Bildung sowie für die Lehrer*innenbildung)
- ▶ Weiche Übergänge zwischen den einzelnen Stationen bis in den tertiären Bildungssektor schaffen (z. B. durch Career Guidance, Beratung, Mentoring- und Finanzierungsprogramme).
- ▶ Förderung der Partizipation von Sinti- und Roma-Kindern und -Jugendlichen im Bereich der außerschulischen Bildung (z. B. Sport, Kultur, psychologische Resilienz, Wohlbefinden).
- ▶ Kompetenzentwicklung in der digitalen Bildung ermöglichen und fördern (Infrastruktur, Ausstattung für Distanzlernen auch in der außerschulischen Bildung vor allem für diejenigen, die in marginalisierten Quartieren / Gemeinschaften leben).

Als Maßnahmen zur Kompensation vergangener und aktueller Formen von Diskriminierung und Exklusion und ihrer marginalisierenden Auswirkungen schlägt die Europäische Kommission (2020) vor:

- ▶ Investitionen in die Bildung der frühen Kindheit (Zugänge zu Krippen und Kitas ermöglichen). Insbesondere für Familien, die sich in schwierigen Lebenslagen befinden, ist es aufgrund unterschiedlichster Faktoren schwierig, überhaupt einen Kita-Platz zu bekommen. „So bleibt es eine zentrale bildungspolitische Herausforderung, auch jenen Kindern einen Platz anzubieten, die sich immer noch Zugangshürden gegenübersehen, aber zugleich von einem Kita-Besuch vor allem sprachlich am meisten profitieren würden.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020: 104)
- ▶ Abbau von Barrieren, die zu unregelmäßigem Schulbesuch oder zu Verzögerungen in der Einschulung führen.
- ▶ Individuelle Unterstützung und Mediation anbieten, um sprachliche, kognitive und bildungsbezogene Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen bedürfnisorientiert in Zusammenarbeit mit den Eltern zu fördern und Bildungsunterschiede zu überwinden
- ▶ Schul-Dropouts präventiv durch die Zusammenarbeit von Schulen, Sozialarbeit und Mediator*innen begegnen.

Systemtheoretisch und abschließend betrachtet geht es selbstredend nicht nur um Maßnahmen, sondern „um eine nachhaltige, auf Dauer angelegte Flexibilität gegenüber den aus Mobilität und Diversität resultierenden Erfordernissen“ (Bukow & Cudak, 2016: 359). Wenig geeignet ist dafür ein überkommenes nationalstaatliches Denken. An dessen Stelle sollte ein gesellschaftlicher Referenzrahmen für das Handeln und für die Deutung von urbanen Situationen als Fußabdruck globalgesellschaftlicher Wirklichkeit rücken, um inklusiv ausgerichtete Routinen zu entwickeln und zu verstetigen, die sich flexibel auf die heterogene Bevölkerung einzustellen vermögen. Dabei spielt die Gestaltung von optimierten, also durchaus graduell gestuften Inklusionskontexten – ganz in der Logik einer funktional ausdifferenzierten Stadtgesellschaft – eine entscheidende Rolle. Schließlich geht es darum, dazu beizutragen, „die Stadtgesellschaft im Sinn eines emergenten sozialen Systems lebendig zu halten“ (ebd.: 362). In Erscheinung tritt diese Gesellschaft im (informellen) Alltagsleben und in den Situationen des urbanen Zusammenlebens – daran gilt es, praktisch, flexibel und nachhaltig anzuknüpfen.

30 Ähnliche Phänomene gibt es in Unternehmenskulturen: Unternehmen, die sich divers aufstellen (bezogen auf Kategorien wie Ethnie, Geschlecht, Sprache, Religion usw.), reduzieren rassistische, sexistische und ausgrenzende Handlungsmuster. Unternehmen, die Entscheidungen in geschlossenen Kreisen (männlich, kulturell homogen) treffen, tendieren hingegen eher zu Rassismen, Sexismen und Ausgrenzungen.

Literatur

- ▶ Ahmed, S. (1998). *Differences that Matter: Feminist Theory and Postmodernism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ▶ Alexandropoulou, M., Leucht, C. & Salimovska, S. (2016). Gewährleistung der Kinderrechte in den Aufnahme- und Rückführungseinrichtungen für Asylbewerber mit geringer Bleibeperspektive. Berlin: Hildegard Lagrenne Stiftung. Abgerufen 10.02.21 von <https://sinti-roma.com/wp-content/uploads/2018/02/Pilotstudie-Kinderrechte.pdf>.
- ▶ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media.
- ▶ Aydın-Canpolat, G. (2018). Erfolg und Scheitern im deutschen Bildungswesen. Determinanten der Bildungsverläufe junger Zuwanderer. Wiesbaden: Springer VS.
- ▶ Balibar, E. & Wallerstein, I. (1990). *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument.
- ▶ Bartels, A. et al. (Hrsg.) (2013). *Kritische Positionen gegen gewaltvolle Verhältnisse*. Münster: Unrast (Antiziganistische Zustände, 2).
- ▶ Bourdieu, P. (2018). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (26. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ▶ Brüggemann, C., Hornberg, S., & Jonuz, E. (2013). Heterogenität und Benachteiligung – die Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland. In: S. Hornberg, C. Brüggemann (Hrsg.), *Die Bildungssituation von Roma in Europa*. Münster: Waxmann (Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft, 16), S. 91–120.
- ▶ Bukow, W.-D. (2020). Studienbriefe zur Sozialen Arbeit. Unveröffentlichte Arbeitsfassung.
- ▶ Bukow, W.-D. (2020). *Die Zukunft gehört dem urbanen Quartier. Das Quartier als eine alles umfassende kleinste Einheit von Stadtgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- ▶ Bukow, W.-D. & Lloryora, R. (1988). *Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- ▶ Bukow, W.-D. & Cudak, K. (2016). *Die Zukunft der Stadtgesellschaft als Inclusive City*. In M. Behrens et al. (Hrsg.), *Inclusive City. Überlegungen zum gegenwärtigen Verhältnis von Mobilität und Diversität in der Stadtgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 353–368.
- ▶ Bundesministeriums des Innern (BMI) (2016). Informationen von Deutschland über den Fortschritt bei der Umsetzung des Berichts „EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020. Integrierte Maßnahmenpakete zur Integration und Teilhabe der Sinti und Roma in Deutschland“ 2015. Abgerufen 10.02.21 von https://www.bmi.bund.de/Shared-Docs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/minderheiten/umsetzung-2015-strategie-integration-roma.pdf?__blob=publicationFile&v=3.
- ▶ Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum* 1, Article 8.
- ▶ Cudak, K. (2015). Exkludierende Bildungskulturen. Ausgrenzungs- und Gefährdungsemantiken im Blick auf die Einwanderung aus Südosteuropa. In B. Dollinger, A. Groenemeyer & D. Rzepka (Hrsg.), *Devianz als Risiko. Neue Perspektiven des Umgangs mit abweichendem Verhalten, Delinquenz und sozialer Auffälligkeit*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 247–266.
- ▶ Cudak, K. (2016). Bildungskulturen zwischen Ghettoisierung und Mobilisierung. In M. Hummrich et al. (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–116.
- ▶ Cudak, K. (2017). *Bildung für Newcomer. Wie Schule und Quartier mit Einwanderung aus Südosteuropa umgehen*. Wiesbaden: Springer VS.
- ▶ Cudak, K. (2018). Globalisierte Biografien an globalisierten Orten und wie eingewanderte Roma-Kinder und -Jugendliche in Stadt und Schule aufgenommen werden. In N. Berding, W.-D. Bukow & K. Cudak (Hrsg.), *Die kompakte Stadt der Zukunft. Auf dem Weg zu einer inklusiven und nachhaltigen Stadtgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 181–202.
- ▶ Cudak, K. & Bukow, W.-D. (2016). Auf dem Weg zur Inclusive City. In M. Behrens et al. (Hrsg.), *Inclusive City. Überlegungen zum gegenwärtigen Verhältnis von Mobilität und Diversität in der Stadtgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–22.
- ▶ Dahlinger, S. (2009). Der Raum als dritter Pädagoge. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28(6), S. 247–250.
- ▶ Delgado, R. & Stefancic, J. (2001). *Critical Race Theory: An Introduction*. New York: New York University Press.
- ▶ Elias, N. & Scotson, J. L. (1993). *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ▶ Erchenbrecher, B. (2012). *Bildungsteilnahme und soziale Situation deutscher Sinti in Niedersachsen. Eine Studie des Niedersächsischen Verbands deutscher Sinti e. V.* In W. Stender (Hrsg.), *Konstellationen des Antiziganismus. Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 239–266.
- ▶ European Commission (2020a). *A New EU Roma Strategic Framework*. Abgerufen 10.02.21 von https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/factsheet_-_a_new_eu_roma_strategic_framework_en.pdf.
- ▶ European Commission (2020b). *Commission launches new 10-year plan to support Roma in the EU*. Abgerufen 10.02.21 von https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_20_1813.
- ▶ European Commission (2020c). *EU Roma Strategic Framework for Equality, Inclusion and Participation for 2020-2030*, Brussels, 07.10.2020.
- ▶ European Commission (2020d). *Proposal for a Council Recommendation on Roma Equality, Inclusion and Participation*. Abgerufen 10.02.21 von https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/commission_proposal_for_a_draft_council_recommendation_for_roma_equality_inclusion_and_participation_en.pdf.
- ▶ European Court of Human Rights (2007). *Case of DH and Others v. The Czech Republic. Grand Chamber final judgment*. Abgerufen 10.02.21 von <https://hudoc.echr.coe.int/app/conversion/pdf/?library=ECHR&id=001-83256&filename=001-83256.pdf&TID=thqwhudane>.
- ▶ Europäische Union (2014). *Bildung: Die Situation der Roma in elf EU-Mitgliedstaaten*. doi:10.2811/897882.
- ▶ Fanon, F. (1967). *Black Skin, White Masks*. New York: Grove Press.
- ▶ Fremlova, L. & Ureche, H. (2011). *From Segregation to Inclusion. Roma Pupils in the United Kingdom. A Pilot Research Project*. Budapest: Roma Education Fund.
- ▶ Fresno, J. et al. (2019). *A meta-evaluation of interventions for Roma inclusion*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/641471.
- ▶ Frohn, J. et al. (Hrsg.) (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- ▶ Goffmann, E. (2008). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ▶ Gomolla, M. & Radtke, F. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- ▶ Hall, S. (1989). *Rassismus als ideologischer Diskurs*. *Das Argument* 178, S. 913–921.
- ▶ Hall, S. (1992). *The Question of Cultural Identity*. In S. Hall, D. Held & A. McGrew (Hrsg.), *Modernity and its Futures*, Cambridge: Polity Press in association with the Open University, S. 274–316.
- ▶ Hannan, M. & Freeman, J. (1984). *Structural Inertia and Organizational Change*. *American Sociological* 49(2), S. 149–164.
- ▶ Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). *Bildung und Qualifizierung. Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Düsseldorf: Hans Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 171.
- ▶ hooks, b. (1984). *Feminist Theory: from Margin to Center*. Boston: South End Press.
- ▶ Hradil, S. & Schiener, J. (2005). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- ▶ Hundsatz, Andreas (1982). *Soziale Situation der Sinti in der Bundesrepublik Deutschland. Endbericht. Lebensverhältnisse deutscher Sinti unter besonderer Berücksichtigung der eigenen Aussagen und Meinungen der Betroffenen*. Unter Mitarbeit von H. P. Schaaf. Stuttgart: Kohlhammer (Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, 129).
- ▶ Hurrelmann et al. (2006). *Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- ▶ Jonuz, E. (2009). *Stigma Ethnizität. Wie zugewanderte Romafamilien der Ethnisierungsfälle entgegnen*. Opladen: Budrich UniPress.
- ▶ Jonuz, E., Weiß, J. (2020). *(Un-)Sichtbare Erfolge. Bildungswege von Romnja und Sintize in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- ▶ Klein, M. (2011). *Auswertung von quantitativen Daten zur Erhebung*. In D. Strauß (Hrsg.), *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht*. Marburg: I-Verb.de, S. 17–50.
- ▶ Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. doi 10.11586/2018050.
- ▶ Klemm, K. & Zorn, D. (2019). *Steigende Schülerzahlen im Primarbereich: Lehrkräftemangel deutlich stärker als von der KMK erwartet*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Abgerufen 10.02.21 von https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publicationen/GrauePublikationen/BST-19-024_Policy_Brief_Schu_lerzahlen-Impulse_die_Schule_machen_6_002.pdf

- ▶ Liégeois, J.-P. (1988). Die schulische Betreuung der Kinder von Zigeunern und Reisenden. Eine vergleichende Analyse. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen Europäischen Gemeinschaften.
- ▶ Livi Bacci, M. (2015). Kurze Geschichte der Migration. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.
- ▶ Luhmann, N. (1975). Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen: Springer VS.
- ▶ Mappes-Niediek, N. (2012). Arme Roma, böse Zigeuner. Was an den Vorurteilen über die Zuwanderer stimmt (2., durchges. Aufl.) Berlin: Ch. Links.
- ▶ OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. PISA. Paris OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- ▶ Oswald, A. von & Maksuti, M. (2019). Erste Empfehlungen aus dem im Jahr 2018 geführten Dialogprozess der Evaluation. Working Paper II der Evaluation des Berliner Aktionsplans zur Einbeziehung ausländischer Rom ausländischer Roma. Abgerufen 10.02.21 https://minor-wissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/01/Minor_EVAP_Working-Paper-II_2019.pdf.
- ▶ Ottersbach, M. (1997). Gesellschaftliche Konstruktion von Minderheiten. Bevölkerungswissenschaftlicher Diskurs und politische Instrumentalisierung. Opladen: Leske + Budrich.
- ▶ Peucker, M., Bochmann, A. & Heidmann, R. (2021). Housing Conditions of Sinti and Roma. (RAXEN Report / European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, National Focal Point Germany). Abgerufen 10.02.21 von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-308342>.
- ▶ Puar, J. (2007). Terrorist Assemblages: Homonationalism in Queer Times. Durham: Duke University Press.
- ▶ Rawls, J. (1975). Eine Theorie der Gerechtigkeit (20. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ▶ Rostas, I. (2004). Roma in the Schools: Segregation under Law. Transitions Online 25, August 2004. Abgerufen 10.02.21 von <https://tol.org/client/article/12789-segregation-under-law.html>.
- ▶ Rostas, I. (2012). Judicial Policy Making: The Role of the Courts in Promoting School Desegregation. In I. Rostas (Hrsg.), Ten Years After: A History of Roma School Desegregation in Central and Eastern Europe, Budapest: CEU Press.
- ▶ Rostas I, Kostka, J. (2014). Structural Dimensions of Roma School Desegregation Policies in Central and Eastern Europe. European Educational Research Journal 13(3), S. 268–281. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2014.13.3.268>.
- ▶ Rostas, I. (2019). A Task for Sisyphus: Why Europe's Roma Policies Fail. Budapest: CEU Press.
- ▶ Rüchel, U. & Schuch, J. (2011). Bildungswege deutscher Sinti und Roma. In D. Strauß (Hrsg.), Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht. Marburg: I-Verb.de, S. 51–95.
- ▶ Sarimski, K. (2017). Handbuch interdisziplinäre Frühförderung. München: Ernst Reinhardt Verlag (Beiträge zur Frühförderung interdisziplinär, 20).
- ▶ Simon, T. & Pech, D. (2019). Partizipation. In: J. Frohn et al. (Hrsg.), Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 40–43.
- ▶ Statistisches Bundesamt/Destatis (2021). Bildungsarmut: Millionen Kinder erhalten keine oder nur mangelhafte Schulbildung. Abgerufen 10.02.21 von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Laender-Regionen/Internationales/Thema/bevoelkerung-arbeit-soziales/bildung/Bildungsarmut.html>.
- ▶ Stichweh, R. (2005). Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript.
- ▶ Strauß, D. (Hrsg.). (2011). Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht. Marburg: I-Verb.de.
- ▶ Strauß, D. (2011a). Zur Bildungssituation von deutschen Sinti und Roma. Aus Politik und Zeitgeschichte 2011(22-23), S. 48–54. Abgerufen 10.02.21 von <https://www.bpb.de/apuz/33303/zur-bildungssituation-von-deutschen-sinti-und-roma>.
- ▶ UN CESCR General Comment No. 13 (1999). The Right to Education (Art. 13) Adopted at the Twenty-first Session of the Committee on Economic, Social and Cultural Rights, on 8 December 1999. Abgerufen 10.02.21 von <https://www.refworld.org/docid/4538838c22.html>.
- ▶ UNESCO (2005). Guidelines of Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Abgerufen 10.02.21 von <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>.
- ▶ Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Abgerufen 10.02.21 von <https://www.un.org/Depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>.
- ▶ Virno, P. (2005). Grammatik der Multitude. Untersuchungen zu gegenwärtigen Lebensformen. Berlin: ID-Verlag.

Antiziganismus und Bildungsgeschichte

Dr. Frank Reuter

Dieser Beitrag hat sich zum Ziel gesetzt, die neue Romno-Kher-Studie in einen größeren geschichtlichen Zusammenhang zu stellen und die aktuellen empirischen Befunde auf ihre historischen Voraussetzungen zu befragen.

Um zu zeigen, dass Antiziganismus integraler Bestandteil von Bildungsgeschichte ist, werden im ersten Abschnitt Grundmuster antiziganistischer Wissensproduktion anhand ausgewählter historischer Sach- und Schulbücher veranschaulicht. Der zweite Abschnitt nimmt einen Perspektivwechsel vor und fokussiert einschneidende Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen von Sinti und Roma in der Schule während des Nationalsozialismus. Hierfür wurden autobiografische Zeugnisse von Überlebenden ausgewertet. Im Anschluss werden jene Faktoren benannt, die die fortgesetzte Exklusion von Sinti und Roma im Bildungssystem der Bundesrepublik bedingt haben und die ihrerseits in enger Beziehung zur erlittenen Verfolgung im NS-Staat stehen. Im Fazit werden einige Leitlinien antiziganismuskritischer Bildungspraxis formuliert.

Vergiftetes Wissen: Antiziganistische Wissensproduktion von der Aufklärung bis zur NS-Rassenpropaganda am Beispiel von Kindersach- und Schulbüchern

Die Geschichte der Bildung ist untrennbar mit der Aufklärung und ihrem Ideal des selbstbestimmten, vernunftorientierten Individuums verbunden. Den Repräsentant*innen der Aufklärung galt die Aneignung von Wissen als entscheidende Ressource für die Entwicklung einer mündigen, das heißt zur kritischen (Selbst-)Reflexion befähigten Persönlichkeit und damit auch zur Überwindung vorurteilsgeleiteten Handelns. Um das neu gewonnene Wissen möglichst vielen zugänglich zu machen, entstanden groß angelegte, auf eine breite Leserschaft zielende Überblickswerke wie Enzyklopädien (Awosusi, 1998; Treinen & Uerlings, 2008). Darüber hinaus entwickelten der Aufklärung verpflichtete Autor*innen spezielle Formate für bestimmte Zielgruppen, dazu zählen etwa Kindersachbücher. Diesen Werken kollektiven Wissens kommt bei der Genese von „Zigeuner“-Stereotypen sowie der damit verbundenen Exklusionsmechanismen besondere Bedeutung zu, da sie als gesichert geltendes Wissen kanonisieren und autorisieren.

Obgleich im ausgehenden 18. Jahrhundert wichtige neue Erkenntnisse zur Herkunft und Sprache der Minderheit

gewonnen werden,¹ führt das gewachsene Wissen nicht zu einer tatsächlichen Annäherung oder gar zu einer Überwindung tradiertter Ressentiments; es hebt im Gegenteil „das Anderssein hervor und sucht es auf fundamentale zivilisatorische Differenzen zurückzuführen“ (Bogdal, 2011: 173). Wulf D. Hund (1996: 25 f.) weist der Aufklärung eine zentrale Rolle bei der rassistischen „Zigeuner“-Konstruktion zu, da sie „die Herstellung und kategoriale Fixierung einer wesensmäßigen Differenz zwischen Menschen“ betrieben habe. Negative Zuschreibungen werden wissenschaftlich festgeschrieben und erhalten ein scheinbar rationales Fundament. Paradigmatisch dafür steht der Aufklärer und Professor an der Göttinger Universität Heinrich Moritz Gottlieb Grellmann. Sein 1783 in erster Auflage erschienenes Buch „Historischer Versuch über die Zigeuner“ markiert eine Zäsur in der Entwicklung der „Zigeunerforschung“ und wurde in ganz Europa rezipiert.

Grellmann, so Joachim Krauß (2010: 36) in einer quellenkritischen Werkanalyse, habe ein „Schlüsseldokument in der Festschreibung des europäischen Zigeunerbildes“ geschaffen, in dem „ein extremes Bild der Fremdheit sowie der zeiten- und länderübergreifenden Randständigkeit“ formuliert werde (ebd.: 54). Krauß weist dem Göttinger Gelehrten die Rolle eines „Multiplikators tradiertter Zigeunerbilder in die Moderne“ zu (ebd.: 55); sein Buch habe „der später erfolgenden rassistischen Konstruktion eine materialreiche Grundlage“ geliefert (ebd.: 56). Die von Grellmann entworfene Schimäre einer amorali-schen, anti-bürgerlichen Existenz war grundlegend für den „Zigeuner“-Diskurs des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Als besonders wirkmächtig erwies sich seine These des „orientalischen“ Ursprungs der „Zigeuner“, die damit außerhalb der europäischen Kultur verortet wurden.

Auch in Kunst und Literatur wurde „Zigeunern“ – als einem angeblich in Primitivität gefangenem Naturvolk – ein bürgerlicher Subjektstatus konsequent verweigert.² Dieses Konstrukt fungierte als Gegenentwurf zu Vernunft und Fortschritt und ließ so das Licht der Aufklärung umso heller erstrahlen: Das Label „Zigeuner“ erscheint damit als Antipode der Aufklärung selbst. Besonders deutlich tritt dieses Denkmuster in den Schriften des Schweizer Schul- und Sozialreformers Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) hervor. Für ihn sind „Zigeuner“, so Severin Strasky (2006: 195) die „Antithese der neu zu formierenden Gemeinschaft mündiger und nach Sittlichkeit strebender Bürger“. Sie verkörpern einen wilden „verdorbenen“ Naturzustand, in den

1 So finden sich die frühesten Nachweise der Eigenbezeichnungen „Sinti“ und „Roma“ in Schriften dieser Zeit. Siehe Opfermann, 2007: 34, 37 f.

2 Klaus-Michael Bogdal (2011: 173) konstatiert: „Dass ein Zigeuner auf nützliche Weise als selbstbestimmtes und verantwortungsbewusstes Individuum an der bürgerlichen Gesellschaft in irgendeinem Land Europas teilhaben könnte, gehört in der Wissenschaft und Literatur der Aufklärung zum Undenkbaren.“

der Bürger jederzeit zurückzufallen droht und den er mittels Erziehung und Disziplinierung immerwährend bändigen muss (ebd.: 181). Pestalozzis Ablehnung der „Zigeuner“, schreibt Strasky, sei grundsätzlich; „im Gegensatz zu den Juden werden ‚Zigeuner‘ durchweg nur als Negativsymbol aufgeführt“ (ebd.: 195).

Das in den gelehrten Schriften ausgebreitete „Wissen“ über „Zigeuner“ war in den meisten Fällen gleichbedeutend mit der ungeprüften Weitergabe überlieferter Legenden und stigmatisierender Zuschreibungen – im Gewand der Wissenschaftlichkeit. Es war ein negativ aufgeladenes, vergiftetes Wissen. Autor*innen der Aufklärung trugen damit wesentlich zur Legitimierung pejorativer Vorstellungen bei. Diese antiziganistischen Denkmuster und damit einhergehenden Wirkmechanismen sollen nun anhand ausgewählter pädagogischer Werke – aus den Bereichen der Kindersachliteratur sowie der Schulbuchliteratur – transparent gemacht werden. Die nachfolgenden Beispiele repräsentieren unterschiedliche Epochen.³

„Buchstabil- und Lesebuch“ (1799)

In dem 1799 in Nürnberg erschienenen „Buchstabil- und Lesebuch“ von Johann Wolf wird dem Buchstaben „Z“ der Begriff „Zigeuner“ zugeordnet, ergänzt durch einen kolorierten Kupferstich (Abb. 1).⁴ Man sieht die Begegnung einer „Zigeunerin“ und ihrer beiden Kinder mit einem jungen Paar auf der Landstraße. Zwei Bäume am rechten und linken Bildrand rahmen die Szene ein und symbolisieren den Naturraum. Schon die Kleidung hebt die beiden Gruppen augenfällig voneinander ab: Während die „Zigeuner“ barfuß sind und ihre abgerissenen Lumpen alle Kennzeichen von Verwahrlosung aufweisen, ist das Paar ordentlich gekleidet und so als Teil der bürgerlichen Welt kenntlich gemacht. Den inhaltlichen Kern der Szene bildet das Wahrsagemotiv: Abgelenkt durch die „Zigeunerin“, die ihrem weiblichen Gegenüber aus der Hand liest bzw. die Zukunft weissagt, bemerkt der Mann nicht, wie das ältere Kind ihm etwas aus der Tasche stiehlt.

In dieser ebenso schlichten wie wirkungsvollen Darstellung sind zentrale antiziganistische Motive zu einem stringenten Gesamtbild verdichtet: Nomadentum, Zivilisationsferne beziehungsweise Verortung in der Natur, Randständigkeit und Armut, magische Praktiken in Verbindung mit Kriminalität, Gegensatz zur bürgerlichen und christlichen Ordnung. Mit einfachsten gestalterischen Mitteln wird für eine kindliche Zielgruppe ein beziehungsreiches Bild geschaffen, das unterschiedliche Elemente stimmig



Abb. 1

zu verbinden weiß und keinen Zweifel daran lässt, dass „die Zigeuner“ das gänzlich Andere zur bürgerlichen Welt der kindlichen Leser*innen darstellen. Verstärkt wird diese Botschaft dadurch, dass eines der abgebildeten Kinder selbst in die kriminelle Handlung verstrickt ist und dadurch als dezidiertes Gegenbild zu den kindlichen Leser*innen und ihren Ordnungsvorstellungen fungiert.

Dieselben Negativzuschreibungen reproduziert der Text an einer anderen Stelle des Buchs (Wolf, 1799, zitiert nach Bell & Suckow, 2008: 548), wo es heißt: „Die Zigeuner, sind als faule und böse Menschen bekannt, sie ziehen als Bettler umher, halten sich in Wäldern oder abgelegenen Hütten auf, sie befördern durch ihr Wahrsagen aus der Hand Aberglauben, und verbittern manchem schwachen und leichtgläubigen Landmann, durch traurige Prophezeiungen die Lebensstage für die Zukunft; diesen Landstreichern glaubet nichts und dultet sie nicht in eurem Orte.“

Mit der Aufnahme in ein Schulbuch findet die verbale wie visuelle Stereotypisierung „Eingang in die Vermittlung elementarsten Wissens wie des Alphabets und somit in didaktisierter Form in das kollektive Gedächtnis“ (Bell & Suckow, 2008: 548). Der abstrakte Begriff „Zigeuner“ wird mit bildlichen Mitteln konkret veranschaulicht und damit inhaltlich definiert. Dem heranreifenden kindlichen Bewusstsein wird eingeprägt, dass „Zigeuner“ die ganz „Anderen“ sind: „böse Menschen“, vor denen es sich zu hüten gilt. Und so ist es nur folgerichtig, dass der Text mit einem Aufruf zur Vertreibung endet.

„Galerie der Stände“ (1811)

Ganz ähnliche Denkmuster findet man in einem völkerekundlichen Werk für Kinder mit dem Titel „Galerie der Stände“, das der Pädagoge und Schriftsteller Heinrich

³ Teile des folgenden Abschnitts basieren auf meinem Aufsatz: Strategien der visuellen „Zigeuner“-Konstruktion: Bildanalysen am Beispiel historischer Kinder- und Schulbücher (Reuter, 2017).

⁴ Die Abbildung kann in der Datenbank „Pictura Paedagogica Online“ abgerufen werden: https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/resolver?field=MD_PPOID&id=berl=b0012799berl (07.02.21).



Abb. 2

August Kerndörffer im Jahr 1811 veröffentlichte.⁵ Auf der Tafel Nr. 14 sind neben einem „Zigeuner“ drei weitere Männer abgebildet: ein „Arzneyhändler“, ein „Bergmann“ und ein „Jude“ (Abb. 2). Bei der Darstellung des Juden im Text werden zwar antisemitische Topoi aufgerufen, doch gleichzeitig bemüht sich Kerndörffer um eine differenzierte Darstellung und schildert mit erkennbarer Sympathie die rechtliche Gleichstellung der Jüdinnen und Juden in Folge der Französischen Revolution. Diese seien „auch als Menschen, und als Kinder eines guten göttlichen Vaters zu betrachten“ (zitiert nach Pohlmann 2017: 166). Hingegen finden sich im Text zur Abbildung des „Zigeuners“ ausschließlich pejorative Zuschreibungen. Der Autor hebt dessen „wildes Aussehen“ hervor. Als Beleg der „ziemlich rohe[n] Lebensart“ führt er „die abgeschlachtete Katze“ an, die der „Zigeuner“ nebst einem Kochkessel „auf dem Rücken trägt, um sie zu einer Mahlzeit für sich z[u] bereiten“ (zitiert nach ebd.: 166). Die tote Katze ist auch auf der Abbildung zu erkennen.

Wird den Jüdinnen und Juden die prinzipielle Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe eingeräumt, zeichnet Kerndörffer im Falle der „Zigeuner“ das Bild einer atavistisch-primitiven Lebensform, das die Entwicklungsunfähigkeit der ganzen Gruppe bezeugen soll.⁶ Abbildung wie Text sollen bei den kindlichen Rezipient*innen offensichtlich Ekel und Abwehr erzeugen. Kerndörffer charakterisiert „Zigeuner“ als „lüderliches Gesindel und Landstreicher“ und führt schließlich den Vorwurf des Kinderraubs als

unhinterfragte Tatsache ins Feld: „Da sie aber sich mancherley Betrügereyen und Diebereyen, und namentlich auch öfters des Kinderraubes schuldig machten; indem sie öfters kleine Kinder stahlen und mit sich fortführten, um sie nach ihrer Weise unter ihren Horden zu erziehen und zu Zigeunern zu machen, so werden sie jetzt selten noch irgendwo geduldet.“ (Zitiert nach Pohlmann, ebd: 167.) Der Terminus „Horde“ unterstreicht die den „Zigeunern“ zugeschriebene Subjektlosigkeit und Zivilisationsferne. Wie beim vorangegangenen Beispiel erscheint eine repressive behördliche Praxis gerechtfertigt: Das als Faktum betrachtete Verbrechen des Kinderraubs dient als ultimativer Beleg dafür, dass die „Zigeuner“ ihre Vertreibung selbst zu verantworten haben.

„Neue Fibel“ (1917)

Machen wir nun einen Sprung um ein gutes Jahrhundert. Das dritte Beispiel entstammt einem verbreiteten Lesebuch für Volksschulen mit dem Titel „Neue Fibel“, das 1917 in sechster Auflage in Wien erschien. Es handelt sich um eine Leseübung in Silbenschrift zum Buchstaben „Z“. Auf Vorschlag des Vaters besichtigen zwei Kinder ein Lager von „Zigeunern“, die im Wald ihre Zelte aufgeschlagen haben. Der kindliche Erzähler macht „gro-ße Au-gen“ ob der vielen Zelte mit den brennenden Feuern davor: „Die frem-den Men-schen sa-hen wun-der-lich aus. Man sah es ihn-en an, daß sie arm war-en. Sie bet-tel-ten uns auch gleich an. Als wir wie-der gin-gen, sag-te der Va-ter: ‚Hü-tet euch vor den Zi-geu-ner[n]!‘“ (John et al., 1917: 51)

Die dazugehörige Illustration (Abb. 3) betont den Gegensatz zwischen der (groß)bürgerlichen Familie – Vater, Tochter und Sohn im Sonntagsstaat – und den sie bedrängenden zerlumpten „Zigeuner“-Kindern, deren Eltern die Szene vom Lagerfeuer aus gleichmütig betrachten. Die Episode erinnert an einen sonntäglichen Zooausflug, wo man fremde Lebensformen bestaunt. „Zigeuner“ werden als exotisches Kuriosum vorgeführt, doch im



Abb. 3

⁵ Zum Folgenden siehe Pohlmann 2017: 165 ff.

⁶ Die Behauptung der Unfähigkeit zur Entwicklung findet sich auch in der 5. Auflage des Brockhaus aus dem Jahr 1820. Dort heißt es in Band 10 unter dem Stichwort „Zigeuner“, an „Erziehung (...) (sei) unter diesem rohen Volke nicht zu denken“ (zitiert nach Wigger, 1998: 21).

Schutz der väterlichen Begleitung bleibt die Begegnung mit den „wunderlichen“ Fremden für die Kinder harmlos, so dass die väterliche Warnung am Ende wenn nicht übertrieben, so doch als bloße Floskel erscheint. Mögen die bettelnden Kinder auch lästig sein, so stellen „Zigeuner“ doch keine wirkliche Bedrohung dar: Die Machtverhältnisse sind eindeutig. Gleichwohl ist es bemerkenswert, dass die geradezu topische Warnung vor „Zigeunern“ den Schulanfänger*innen nach wie vor als pädagogische Botschaft mit auf den Weg gegeben wird.

„Das Leben“ (1942)

Eine ganz andere inhaltliche Ausrichtung und Exklusionsstrategie repräsentiert das letzte Beispiel: ein Biologiebuch für höhere Schulen aus dem Jahr 1942. Die antiziganistische Vorurteilsproduktion im Nationalsozialismus fand auch Eingang in Schulbücher, denen aus Sicht des Regimes eine Schlüsselrolle in der „Rassenerziehung“ zukam. Wie Matthias Schwerendt (2009: 228) in seiner Untersuchung zum Antisemitismus in nationalsozialistischen Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien feststellt, findet sich der „Zigeuner“ betreffende Schulbuchdiskurs „fast ausschließlich in der Literatur für das Unterrichtsfach Biologie und ist dort in allen Schulbuchformen des Fachs vertreten“. Dass man dabei auch das Medium Fotografie als Mittel der visuellen Stigmatisierung einsetzte, zeigt das von Erich Thieme bearbeitete „Biologische Unterrichtswerk für höhere Schulen“ mit dem Titel „Das Leben“ (Kraepelin, Schäffer & Franke, (1942). Das Thema „Zigeuner“ wird im Abschnitt „Volk in Gefahr!“ behandelt, unter der Überschrift „Rassenmischung und die Rassenschutzgesetze“. Dort heißt es (ebd.:43 f):

„Während die farbigen Völker meist weit entfernt von uns wohnen und auch durch ihre körperlichen Abweichungen das Trennende stark offenbaren, liegen für unser Volk zwei andere Gefahren der Rassenmischung viel näher. Hier handelt es sich um fremde Rassenelemente, die zwar hellhäutiger sind, aber seelisch besonders stark von den Eigenschaften unserer Rassen abweichen. Dies sind einmal die Zigeuner, die aus Asien eingewandert sind, als Landstreicher umherziehen und zahlreiche Diebstähle und Gaunereien begehen. Hohe Kinderzahlen sind bei ihnen sehr häufig und vergrößern so die Gefahr für unser Volk. [...] Natürlich beziehen sich unsere Rassenschutzgesetze auch auf die Zigeuner, da sie ja nicht ‚deutschblütig‘, sondern fremdrassig sind.“

Auf dem dazugehörigen Foto (Abb. 4) sieht man vier Kinder zwischen etwa drei und zehn Jahren auf einer unbefestigten Straße. Links bildet ein Holzzaun die Grenze zu einem Dorf oder einer Ansiedlung, im Hintergrund erkennt man das Dach eines größeren Hauses. Die Bildlegende lautet: „Bettelnde Zigeunerjungen in der Tatra“ (ebd.: 43). Die



Abb. 4

Kinder sind barfuß und ärmlich gekleidet; drei von ihnen strecken die Hand aus, um etwas zu erbetteln. Während die Blicke der beiden Jungen rechts abgewandt sind, schaut der größte von ihnen – er bildet das optische Zentrum des Bildes – den Fotografen und damit den Bildbetrachter direkt an.

Durch ihre Zuordnung zum Lebensraum Straße werden die Kinder deutlich als außerhalb der dörflichen Gemeinschaft – im übertragenen Sinn könnte man auch sagen: außerhalb der zivilisierten Welt – stehend markiert, das Motiv des ewigen Nomaden klingt hier an. Der Zaun kann im vorliegenden Kontext sowohl als räumlich-geografische und soziale Grenze wie auch als biologische Grenze gelesen werden: Er versinnbildlicht die im Text postulierte Notwendigkeit der Rassentrennung durch die Rassenschutzgesetze. Die Fotografie wurde also mit Bedacht ausgewählt, der visuellen Botschaft entspricht der Duktus des Textes.

Das Foto vereint in sich die zentralen Elemente, die als Kennzeichen von „Zigeunern“ angeführt werden: eine asoziale Lebensweise (Betteln), das Umherziehen (Straße), die bedrohlich hohe Kinderzahl. Die im Text behauptete Gefahr der Rassenmischung wird durch eine Aufnahme unterstrichen, in der „rassische“ und geografische Fremdheit („Tatra“, „aus Asien eingewandert“) sowie soziales Stigma („Betteln“, „als Landstreicher umherziehen“) eine unauflösliche Verbindung eingehen. Die vermeintlich authentische Fotografie hat die Funktion, die Textaussagen zu bestätigen.

Charakteristisch ist auch, dass die visuelle Repräsentation der in Deutschland lebenden Sinti und Roma, auf die der Text sich bezieht, durch ein Foto erfolgt, das aus einer

geografisch weit entfernten Region stammt und das der Betrachter eher mit der europäischen Peripherie verbindet – eine Strategie, die auch in anderen Kontexten wie etwa dem „Brockhaus“ zu beobachten ist (Reuter 2014: 436 ff.). Nicht zufällig sind die fotografierten Kinder im gleichen Alter wie die Leser*innen des Schulbuchs: Das Bild soll die im Text behauptete unüberwindliche Kluft zwischen „arischen“ und „fremdrassigen“ Kindern für diese Zielgruppe konkret veranschaulichen und Gefühle der Fremdheit und Abwehr auslösen.

Tatort Schule: Diskriminierungs- und Gewalt- erfahrungen von Sinti und Roma im NS-Staat

Wie wirkte sich solcherart perfide Rassenpropaganda auf diejenigen aus, die ihr schutzlos ausgesetzt waren, nämlich auf die Kinder und Jugendlichen aus der Minderheit der Sinti und Roma? Um dieser Frage nachzugehen, sollen im Folgenden Selbstzeugnisse von Überlebenden hinsichtlich ihrer schulischen Diskriminierungserfahrungen im NS-Staat zurate gezogen werden.

Doch zuvor einige Anmerkungen zum historischen Hintergrund, genauer: zum Ausschluss von „Zigeunerkindern“⁷ aus den öffentlichen Schulen, der sich ab Ende der 1930er Jahre in vielen Orten vollzog. Formale Grundlage für die Aussonderung bildete ein Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, der am 15. Juni 1939 an das Wiener Ministerium für innere und kulturelle Angelegenheiten erging und am 22. März 1941 für das gesamte Reichsgebiet offiziell bekannt gegeben wurde. Nach diesem Erlass konnte man „Zigeunerkinder“ von der Schule verweisen, soweit sie „in sittlicher und sonstiger Beziehung für ihre deutschblütigen Mitschüler eine Gefahr bilden“ (zitiert nach Luchterhandt, 2000: 191).⁸ Diese Handhabe, wenngleich als Einzelfallverfahren deklariert, bot de facto einen Blankoscheck für den Ausschluss aller als „Zigeuner“ klassifizierten Kinder. Schon der Wortlaut des Erlasses – das Gegenüberstellen von „deutschblütigen“ Kindern und gemäß der Nürnberger Rassengesetzgebung als „fremdblütig“ eingestuften „Zigeunerkindern“ – macht die rassenpolitische Zielrichtung erkennbar. Das Diktum einer prinzipiellen, erblich determinierten Erziehungs-

bzw. Bildungsunfähigkeit bildete einen ideologischen Grundpfeiler des nationalsozialistischen „Zigeuner“-Konstrukts und wurde insbesondere von Dr. Robert Ritter propagiert, dem einflussreichsten „Zigeunerforscher“ im NS-Staat.⁹

Einige Städte hatten schon vor dem Erlass des Reichsministers in eigener Initiative separierte „Zigeunerklassen“ eingerichtet. So fassten die Braunschweiger Behörden am 1. September 1938 alle Sintikinder, die bis dahin verschiedene Schulen besucht hatten, in einer Vorortschule zusammen (Luchterhandt, 2000: 190). In Köln erfolgte der Ausschluss der Sintikinder und ihre Zusammenlegung in einer getrennten Klasse Anfang 1939, und zwar auf Initiative des Rassenpolitischen Amtes Gau Köln-Aachen (Fings, 2005: 161). Durch diese Maßnahme, so meldete der „Westdeutsche Beobachter“ am 10. März 1939, seien „Zigeunerkinder, ähnlich wie Juden Kinder, aus dem Zusammenleben mit der deutschen Jugend ausgeschaltet“ (zitiert nach ebd.: 163). Die Kölner „Zigeunerklasse“ war in demselben Schulgebäude untergebracht, in dem seit März 1939 auch die jüdischen Schülerinnen und Schüler unterrichtet wurden (ebd.: 164). Weitere Städte wie Gelsenkirchen oder Düsseldorf folgten dem Kölner Beispiel und ließen „Zigeunerkinder“ in getrennten Klassen unterrichten. Der „Wirtschaftspolitische Dienst“ berichtete dazu am 31. August: „Die Absonderung beginnt bereits auf der Schulbank, nach dem Burgenland haben auch Westdeutsche Städte diese Maßnahme durchgeführt“ (zitiert nach ebd.: 169).

Dokumente belegen, dass die Eltern diese rassenideologisch motivierte „Absonderung“ nicht immer widerspruchlos hinnahmen. In Köln etwa weigerte sich eine Mutter, ihre Tochter in die „Zigeunerschule“ zu schicken mit der Begründung, sie seien keine „Zigeuner“, worauf die zwangsweise Zuführung des Mädchens verfügt wurde (ebd.: 166 f.). Und in einer Aktennotiz der Hamburger Schulbehörde vom 23. August 1939 heißt es: „Es erscheint Herr D. und beantragt, seine Kinder wieder in die Schule aufzunehmen. Er erklärt, dass seine Kinder stets regelmäßig die Schule besuchten und sauber gehalten werden. Er muss es als unbillige Härte betrachten, wenn seine Kinder vom Schulbesuch ausgeschlossen werden“. (Staatsarchiv Hamburg 361 - 2IV, Oberschulbehörde IV, 2553.)

Ungeachtet solcher Proteste der Betroffenen verfügten Städte bereits ab 1941 – also noch vor dem am 30. Juni erlassenen Unterrichtsverbot für jüdische Schüler*innen und der Schließung jüdischer Schulen – die endgültige

7 Die Verwendung des Täterbegriffs in diesem Abschnitt soll deutlich machen, dass es der alleinigen Definitionsmacht des NS-Staates und seiner Institutionen oblag, wer als „Zigeuner“ eingestuft wurde.

8 Der Erlass vom Juni 1939 ist abrufbar unter <https://www.sintiundroma.org/de/set/020625b/?id=131&z=12> (07.02.21).

9 So argumentierte beispielsweise das Rassenpolitische Amt des NSDAP-Gaus Hessen-Nassau in einer Stellungnahme vom Mai 1940, der Unterricht für Sinti- und Roma-Kinder könne „einem deutschen Erzieher im Zeitalter des erwachten Rassegedankens nicht zugemutet werden“, denn bei ihnen läge eine „rassisch bedingte und daher durch Erziehung gänzlich unbeeinflusste Bildungsunfähigkeit“ vor (zitiert nach Sandner, 1998: 164). Zur Rolle Ritters siehe Fings 2007.

Ausschulung der „Zigeunkinder“ (Fings & Sparing, 2005: 169 f.). In Hamburg mussten die Eltern die Ausschulung ihrer Kinder im Mai 1942 sogar selbst beantragen. Sie wurden gezwungen, ein Dokument zu unterschreiben, in dem es heißt: „Die Eltern der nachgenannten Zigeunkinder haben bei der Schulverwaltung beantragt, ihre Kinder aus der Schule zu entlassen, weil sie den Juden gleichgestellt und hier nicht mehr schulpflichtig seien. Die Schulverwaltung beabsichtigt nunmehr, die Zigeunkinder [es folgen die einzelnen Namen] auszuschulen, weil sie für die Schule nicht mehr tragbar sind und deutschblütige Kinder in Gefahr bringen.“ (Staatsarchiv Hamburg, 351-10 I Sozialbehörde I, AF 83.72.)

Wie erlebten die betroffenen Kinder diese einschneidenden Diskriminierungsmaßnahmen in der Schule und deren Umfeld? In der Erinnerungsliteratur treten Erfahrungsmuster zutage, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

In der Phase, in der Sintikinder die öffentliche Schule noch besuchen durften, wurden sie in aller Regel von den anderen Kindern separiert: Hier erfuhren die Sintikinder ganz unmittelbar die rassistische Ausgrenzungspolitik des NS-Staates (Sandner, 1998: 163 f.). Gottfried Weiß (zitiert nach Wünsche, 2006: 90) erinnert sich:

„Ein Teil des Schulhofes wurde für uns mit einem Kreidestrich abgetrennt. Diesen Bereich durften wir nicht verlassen. (...) Auch alle Kontakte zu unseren früheren Klassenkameraden sollten wir abbrechen und ihnen, wenn es sein musste, aus dem Weg gehen. Aber wir haben dennoch miteinander gesprochen und uns nicht an dieses Verbot gehalten.“

Ähnliche Ausgrenzungserfahrungen machte Ewald Hanstein:

„Wenig später durften die Gadsche [Angehörige der Mehrheitsgesellschaft] in der Schule nicht mehr mit uns spielen. In der Pause waren wir mit den jüdischen Kindern allein, aßen mit ihnen zusammen unser Frühstücksbrot und wurden auch in der Klasse in die hinterste Ecke gesetzt. Unser Lehrer war von Anfang an ein PG-Mann, wie man die Parteigenossen der NSDAP nannte. Wenn wir vergaßen, mit ‚Heil Hitler‘ zu grüßen, mußten wir uns in die Ecke stellen, noch einmal alles aufschreiben oder während der Pause in der Klasse bleiben. Im Erfinden neuer Schikanen war er besonders gut.“ (Hanstein & Lorenzen, 2005: 24.)

Solche oder ähnliche Exklusionspraktiken finden sich auch in weiteren autobiografischen Zeugnissen. Lehrer*innen setzten die Sintikinder in die hinteren Bänke und ignorierten sie während des Unterrichts (Tuckermann, 2005: 42 f.; Reinhard, 2012: 17; Strauß, 2000: 217). Maria Peter erinnert

sich, wie in der Schulbaracke des Zwangslagers Berlin-Marzahn rassenbiologische Untersuchungen an den Sinti-Kindern durchgeführt wurden (Strauß, 2000: 105).

Beschimpfungen oder Herabsetzungen durch Mitschüler*innen haben sich in besondere Weise in das Gedächtnis der Überlebenden eingegraben, etwa bei Otto Rosenberg, der in Berlin die Volksschule besuchte (Rosenberg & Enzensberger, 2012: 15):

„Die Kinder schnallten sich die Schulmappe vorne auf die Brust. So spielten sie Flugzeug, und dabei rempelten sie mich an und beschimpften mich auch, ich wäre ein dreckiger Zigeuner, und vieles mehr.“

Auch Maria Goltz erlebte solche Diskriminierungen (zitiert nach Wolf: 2012: 98 f.):

„In der Schule wurden wir gehänselt, manche der Mitschüler spuckten uns in das Gesicht. Als Kind konnte ich nichts dagegen machen: ‚Zigeunerpack! Stopft die Kinder in den Hafersack!‘ Zu dieser Zeit durfte unsere Familie Koblenz schon nicht mehr verlassen. Wir mussten auf der Polizeistation wiederholt Fingerabdrücke abnehmen lassen. Wir wurden von allen Seiten fotografiert und standen unter ständiger Beobachtung.“

Doch blieb es nicht bei verbaler Verunglimpfung. Auch körperliche Gewalt – durch Schulkamerad*innen wie durch Lehrer*innen – gehörte für Sintikinder zum Schulalltag, wie Elisabeth Guttenberger bezeugt (zitiert nach Krausnick, 1995: 85):

„In der Schule erlebte ich jetzt zum ersten Mal offenen Rassenhaß. Eine Mitschülerin, eine BDM-Führerin, fiel eines Tages mit der halben Klasse über mich her. Gemeinsam schlugen sie mich blutig. Ich wehrte mich, so gut ich konnte, mit meinem Schirm. Am nächsten Tag ließ mich der Rektor zu sich holen. Er empfing mich mit den Worten: ‚Was hast du dir denn gestern erlaubt?‘ Und gab mir mit dem Rohrstock sechs Taten auf die ausgestreckten Hände. Ich war fast ohnmächtig vor Schmerz.“

Der in Ostpreußen aufgewachsene Reinhard Florian erlebte die Schule als einen angstbesetzten Ort entfesselter Gewalt:

„Schließlich entwickelten viele meiner Mitschüler einen regelrechten Hass gegen uns (...) Irgendwann war es soweit, dass wir uns in den Pausen verstecken mussten, uns irgendwo in die letzte Ecke verzogen und einen zum Schmiere stehen postierten. Die Kinder waren mittlerweile so aufgehetzt, dass sie auch vor offener Gewalt nicht mehr zurückschreckten. Die schlugen uns, wo immer sie uns in die Finger bekamen, sogar Mädchen! Am Schluss hatten wir richtig Angst, in die Schule zu gehen. Die Lehrer übersahen diese Übergriffe regelmäßig.“ (Florian, 2012: 17.)¹⁰

In manchen Erinnerungszeugnissen werden im Kontext der Schule Akte demonstrativer Demütigung beschrieben, deren traumatischer Charakter den Betroffenen noch Jahrzehnte später präsent ist, so im Fall von Anna Mettbach (Mettbach & Behringer, 2005: 36):

„In die Schule kam eine Frau vom Jugendamt. Es hieß: ‚Anna, komm nach vorne! Die Frau nahm einen Federstiel in die Hand und zog damit mein Haar auseinander. Sie war auf der Suche nach Läusen. Damals kam es schon vor, dass jemand Läuse hatte. Die Mutter tat alles, damit wir keine Läuse kriegten. Es wäre sicherlich nicht schlimm gewesen, wenn die Frau alle Kinder kontrolliert hätte. Aber da sie nur mich nach vorne zitierte, habe ich mich fürchterlich erniedrigt gefühlt. (...) Die feixenden Gesichter meiner Mitschüler sehe ich heute noch.“

Otto Rosenberg erinnert sich an folgende Episode (Rosenberg & Enzensberger, 2012: 17):

„Eines Tages ist es mir schlimm ergangen. Wir gingen zum Duschen, und da ich ja nun etwas dunkler war als meine Kameraden, sagten sie: ‚Los, nehmt mal den Otto und schrubbt den, damit er ein bißchen weißer wird! Für die war das lustig, für mich nicht.“

Überlebende schildern übereinstimmend, dass die wachsende Distanzierung der Mitschüler*innen – bis hin zu offenen Anfeindungen – vor allem unter dem Einfluss von Eltern und Lehrer*innen erfolgte (Florian, 2012: 17; Hanstein, 2005: 23 f.; Tuckermann, 2005: 41-48). Doch finden sich in den Erinnerungsberichten zugleich vielfältige Belege gelebter Solidarität: von offener wie heimlicher Unterstützung durch einzelne Lehrer*innen und Mitschüler*innen. Stellvertretend sei Rosa Steinbach angeführt (zitiert nach Strauß, 2000: 201):

„Als ich in die Schule kam, in die erste Klasse, da kann ich mich noch gut an unseren Lehrer erinnern, der hieß Metzger. Der Lehrer Metzger war gut zu mir. Er hat in der Pause die anderen Kinder raus geschickt, und mir hat er dann ein Paket mit belegtem Brot gegeben. Das hat er immer versteckt und für mich aufgehoben. Keiner durfte das sehen, dass er mir das gegeben hat.“¹⁰

Besonders eindrücklich hat Philomena Franz (1985: 38) die Freundschaft mit einer Mitschülerin beschrieben, die trotz Indoktrinierung Bestand hatte:

„Eine sehr traurige Zeit. Ich hatte mich in Stuttgart schon eingelebt, hatte Freundschaften geschlossen,

besonders mit einem gleichaltrigen Mädchen. Wir waren zusammen schwimmen gegangen, wir hatten zusammen unsere Hausaufgaben erledigt. Als ich von der Schule gewiesen wurde, weinten viele meiner Mitschülerinnen. Aber nach einiger Zeit sah ich meine ‚beste Freundin‘ wieder. Damals trug sie schon die Uniform des Bundes deutscher Mädchen. Ich war wie erstarrt. Ich schlug verzweifelt die Hände vor mein Gesicht und fing an zu weinen. Sie konnte nur den Kopf schütteln und andeuten, daß ihr Vater es so gewollt hatte. (...) Sie hielt bis zu meiner Deportation zu mir.“¹²

Mit der im Mai 1940 einsetzenden Deportation von Sinti- und Roma-Familien ins besetzte Polen trat der Verfolgungsprozess in seine letzte, mörderische Phase. Für die Betroffenen, Erwachsene wie Kinder, bedeutete die Verschleppung einen radikalen Einschnitt; sie wurden von einem Tag auf den anderen aus allen vertrauten Kontexten herausgerissen. Im Falle der Ende Februar 1943 einsetzenden Auschwitz-Deportationen ist bezeugt, dass Sinti- und Roma-Kinder, die die öffentlichen Schulen zu diesem Zeitpunkt noch besuchen durften, während des Unterrichts abgeholt wurden (Adler, 1995).

Die Deportation markierte den Höhe- und Endpunkt einer langjährigen Geschichte der Diskriminierung und Entrechtung: den endgültigen Ausschluss der Sinti und Roma aus der nationalsozialistischen „Volksgemeinschaft“. Die Jahre bis zum Zusammenbruch der NS-Diktatur waren geprägt vom tagtäglichen Kampf ums Überleben, sei es in den Gettos und Konzentrationslagern oder auf der Flucht. Diese Erfahrung tiefster Entmenslichung prägte nicht nur das Leben der wenigen, die dem Terror entrinnen konnten, sondern wirkte als intergenerationelles Trauma über die unmittelbare Opfergeneration hinaus (Jonuz & Weiß, 2020: 227 ff., 289 f.; Strauß, 2011: 87 ff.; Krokowski 2001).

10 Ähnlich drastische Gewalterfahrungen durch Mitschüler erinnert Hugo Höllenreiner (Tuckermann 2005: 47 f.).

11 Im gleichen Band erzählt Kajetan Reinhardt von seiner Schulfreundschaft mit dem späteren CDU-Politiker Heiner Geißler (Strauß, 2000: 115). Über positive Erfahrungen mit einzelnen Lehrern berichten auch Michael Böhmmer und Robert Ebender (Behringer, 2005: 100, 129 f.).

12 Franz Rosenbach (2005: 27-30, 37) betont in seinen Erinnerungen ebenfalls die engagierte Unterstützung durch eine Lehrerin und durch Mitschüler. Siehe weiterhin Malinowski (2003: 22).

Fortgesetzte Exklusion: Sinti und Roma im Bildungssystem der Bundesrepublik

Die biografischen Brüche, die mit der Verfolgung im Nationalsozialismus verbunden waren, hatten tiefgreifende Folgen für die Lebensperspektiven der Überlebenden und damit auch für die Bildungschancen ihrer Kinder. Für Sinti und Roma war die Schule Teil jenes Staatsapparats, der die Ermordung ihrer Familienangehörigen mit bürokratischer Akribie ins Werk gesetzt hatte. In der Schule hatten viele Willkür und Gewalt erfahren. Wie sollten die Überlebenden und ihre Nachkommen dieser Institution nach 1945 Vertrauen entgegenbringen? Es kann kaum verwundern, dass gerade in der frühen Nachkriegszeit viele Sinti und Roma der Schule distanziert oder gar ablehnend gegenüberstanden und sich in den Schutzraum der Familie zurückzogen. Karl Brühl, der als Kind im Mai 1940 ins besetzte Polen deportiert worden war, erinnert sich:

„Meine Mutter hatte nach Kriegsende große Angst gehabt, uns in die Schule zu schicken. In der Zeit des Nationalsozialismus waren viele Kinder direkt aus der Schule rausgeholt worden und keiner aus der Familie wusste, wohin sie gekommen waren. Viele Eltern haben nach dem Kriegsende Angst gehabt, ihre Kinder wieder in die Schule gehen zu lassen.“ (Zitiert nach Wolf, 2012: 55.)

Lore Georg, ebenfalls ein Opfer der Mai-Deportation, kam nach fünfjährigem Überlebenskampf ihrer Familie in Gettos und Lagern im besetzten Polen gesundheitlich schwer geschädigt nach Deutschland zurück:

„Ich bin über drei Jahre so krank gewesen, daß ich nicht eingeschult werden konnte. Erst mit elf Jahren konnte ich zur Schule gehen. (...) Ich wurde mit vierzehn Jahren ausgeschult, das war schon ein Jahr länger als üblich. Ich ging sehr gern zur Schule. Wegen der kurzen Schulzeit konnte ich hinterher keine Ausbildung machen, wir alle nicht. Als Entschädigung habe ich damals einmal tausend Mark bekommen, als Schulgeld. Es hieß, ich sei noch ein Kind gewesen, und ohnehin noch nicht zur Schule gegangen.“ (Zitiert nach Strauß 2000: 76.)

Ein maßgeblicher Faktor für die Entwicklung nach 1945 war die fortgesetzte Ausgrenzung von Sinti und Roma auf kommunaler Ebene und ihre Verbannung an die „Ränder der Städte“ (Widmann, 2001, 2007). Antiziganismus blieb in der jungen Demokratie unhinterfragt und konnte als Leitideologie im staatlichen Umgang mit der Minderheit bruchlos fortwirken. Antiziganistische Prämissen wie die Unterstellung einer antibürgerlichen bzw. nomadischen

Lebensweise bestimmten das institutionelle Handeln und brachten Realitäten wie die provisorischen Barackensiedlungen im urbanen Niemandsland erst hervor. Diese dienten wiederum zur Rechtfertigung repressiver, auf Abschreckung zielender Maßnahmen gegenüber Sinti und Roma.

Als besonders schwere Hürde erwiesen sich neben den ideologischen die personellen Kontinuitäten: Die vormaligen Täter*innen aus dem SS- und Polizeiapparat blieben an den Schaltstellen der Verwaltung und nutzten ihre Machtposition, um die Opfer zu kriminalisieren und damit gleichzeitig den Vorwurf eigener Verstrickungen in die genozidale Politik des NS-Staates von vorneherein abzuwehren. Die verweigerte Anerkennung des Völkermords als rassistisch motiviertes Staatsverbrechen und, damit einhergehend, die Verweigerung einer Entschädigung für das erlittene Unrecht verhinderte einen Neuanfang. Dies galt nicht zuletzt in ökonomischer Hinsicht, waren doch viele Familienunternehmen vom NS-Staat enteignet worden. Ihres vormaligen Besitzes beraubt, an Leib und Seele zutiefst verwundet und gettoisiert in Elendsquartieren mit katastrophalen hygienischen Bedingungen blieben viele Sinti und Roma über Jahrzehnte in Armut gefangen. Auch die nach dem Holocaust Geborenen „wuchsen in die soziale Randlage der Eltern hinein“ (Widmann, 2001: 105). Der gesellschaftliche Ausschluss wurde so über Jahrzehnte verfestigt, was sich besonders im Bereich der Schulbildung widerspiegelt.

Eine 1982 publizierte Untersuchung von Andreas Hundsatz, die vom Bundesfamilienministerium beauftragt worden war, wies auf den mit 25 bis 30 Prozent besonders hohen Anteil von Sonderschülern unter den Kindern der Sinti hin (bei einem bundesdeutschen Durchschnitt von etwa drei Prozent). Nur ein bis zwei Prozent von ihnen besuchten zu diesem Zeitpunkt eine weiterführende Schule (bundesdeutscher Durchschnitt: 20 Prozent). Wie sehr die Auswirkungen der NS-Verfolgung das Leben der Sinti und Roma im Nachkriegsdeutschland bestimmten und auch die Bildungschancen beeinflussten, zeigen die Gespräche mit Betroffenen, die im Rahmen der Studie geführt wurden. Viele der älteren Interviewten berichteten vom Schulverbot während der NS-Diktatur. Danach waren sie jedoch zu alt, um sich zusammen mit Sechsjährigen noch einmal in die erste Klasse zu setzen: „Ein Sinto meinte in diesem Zusammenhang, daß er nach dem Krieg zwar noch eine Weile in die Schule gegangen sei, dann aber den Schulbesuch abbrach, weil er sich schämte, als fast Erwachsener mit den Kindern die Schulbank zu drücken. Erschwerend für die Sinti in dieser Situation waren die ohnehin vorhandenen Hänseleien der Mitschüler*innen, die unter den genannten Bedingungen noch verstärkt spürbar wurden.“ (Hundsatz, 1982:71.)

Da die Eltern aufgrund der NS-Verfolgung erhebliche Bildungsdefizite aufwiesen – nicht wenige konnten kaum

oder gar nicht lesen und schreiben –, waren sie nicht in der Lage, ihre Kinder in der Schule zu unterstützen. Viele Eltern fühlten sich den Lehrer*innen nicht gewachsen und mieden daher den Kontakt mit der Schule (ebd.: 67). Als einen entscheidenden Faktor für die schulische Misere ihrer Kinder benannten sie Diskriminierungen sowohl vonseiten der Lehrer*innen als auch durch Mitschüler*innen (ebd.: 66).¹³

Es liegen nur wenige autobiografische Zeugnisse von Sinti und Roma zu Schulerfahrungen in den ersten Nachkriegsjahrzehnten vor. Doch sie zeigen eindrücklich, dass die Schule für Sinti und Roma auch in der demokratischen Bundesrepublik ein Ort einschneidender Entwertungserfahrungen war. So erinnert sich der 1944 in Lublin geborene Christian Pfeil (zitiert nach Wolf, 2012: 119), dessen Eltern im Mai 1940 ins „Generalgouvernement“ deportiert worden waren:

„In der Schule war es für mich oft sehr schwierig. Die Kinder haben mich böse mit ‚dreckiger Zigeuner‘ beschimpft, und einige der Lehrer – allerdings nicht alle – waren ehemalige Nazis. (...) Ich habe sehr oft im Geschichtsunterricht Fragen zum ‚Dritten Reich‘ gestellt. Wenn ich dieses Thema anschnitt, wurde ich immer abgewimmelt. Darüber sollte nicht diskutiert werden. Das tat mir manchmal sehr weh.“

Ähnliche Erfahrungen machte Gisela Winterstein (zitiert nach ebd.: 141), ebenfalls Kind von Überlebenden der Mai-Deportation:

„Ich selbst habe sehr unter der Ablehnung der anderen Menschen gelitten. Ich war in der Schule das fünfte Rad am Wagen, weil ich Angehörige der Sinti bin. Die anderen Kinder wollten mit mir nichts zu tun haben. Sie haben mich als ‚Zigeunerin‘ beschimpft.“

Auch Helmer Baumgärtner, Neffe einer Auschwitz-Überlebenden, schildert solche Formen schulischer Diskriminierung (zitiert nach ebd.: 150):

„Als ich 1966 eingeschult wurde, setzte ich mich vorne in die Schulklasse. Der Lehrer fragte mich, ob ich aus der Familie Steinbach stamme und er wies mich an, dass ich mich ganz nach hinten setzen müsse. Ich selbst war stolz darauf, dass meine Mutter aus dieser Familie stammt, aber ich habe mich oft gegenüber den Beschimpfungen als ‚dreckige Zigeuner‘ wehren und mir meinen Respekt erkämpfen müssen. Mittlerweile ist das nicht mehr so extrem wie vor 40 Jahren.“

Ricardo Lenzi Laubinger, der 1965 eingeschult wurde, bekam von seinen Eltern eingeschärft, niemandem zu erzählen, dass er Sinto sei, und mit den anderen Sintikindern in

der Schule kein Romanes zu sprechen, da die Familie sonst wieder erfasst werden würde (Laubinger, 2017: 155). Er erinnert sich an folgende traumatisierende Episode (ebd.: 156):

„Dann einige Wochen später hatte ich einen etwas älteren Mann als Lehrer. Er betrat den Klassenraum und alle Schüler standen, wie damals üblich, zur Begrüßung auf. Er sah sich stumm die Schüler an und fragte dann laut: WO IST DER ZIGEUNERJUNGE? Ich meldete mich, woraufhin er zu zwei anderen Schülern, die ganz hinten saßen, sagte: Ihr kommt mal hier vor und setzt euch an den Tisch hier vorne und du, sagte er dann zu mir, setzt dich besser mal da hinten alleine hin! Nicht dass die anderen hier noch Läuse bekommen! Ich setzte mich also alleine in die letzte Reihe und wusste nicht, was geschehen war.“

Doch damit war die demonstrative Demütigung vor der ganzen Klasse noch nicht beendet. Als der Junge um Erlaubnis bat, zur Toilette gehen zu dürfen, zwang ihn der Lehrer, bis zur Pause zu warten und sich bis dahin mit dem Gesicht zur Klasse in die Ecke zu stellen:

„Ich stand also da und meine Notdurft wurde immer dringender. Ich fing an zu zappeln und die anderen Kinder lachten laut über mich. Dann passierte es: Ich urinierte mir, mit meinen 6 Jahren, in die Hose. Da packte mich der Lehrer wutentbrannt an den Haaren, ging mit mir aus dem Klassenraum und sperrte mich in die Besenkammer.“ (Ebd.: 157.)

Dort musste der Erstklässler mit nassen Hosen bis zur Pause ausharren, bis der Lehrer zurückkam und ihn mit seinem Zeigestock misshandelte. Nachdem Ricardo den Eltern dies erzählt hatte, war sein Vater, ein Auschwitz-Überlebender, so wütend, dass er den Lehrer nicht nur zur Rede stellte, sondern auch verprügelte (ebd.).

Es ist davon auszugehen, dass die geschilderten Erlebnisse keine Einzelfälle waren. Gleichwohl betont Andreas Hundsalz (1982: 57), dass die Einstellung der interviewten Sinti zum Schulbesuch ihrer Kinder grundsätzlich positiv sei: „Nicht zuletzt wegen ihrer eigenen negativen Erfahrung als nur mangelhaft ausgebildete Schüler oder gar als Analphabeten bemühen sich jedoch die meisten Eltern, ihren Kindern eine gute Schulbildung zu ermöglichen. Am ehesten gelingt dies den sozial und finanziell besser gestellten Familien.“¹⁴ Lediglich „einige Sinti“ sähen, so Hundsalz (1982: 67), die Schule „als eine behördliche Institution an, die ihnen als Gegner gegenübersteht“.

¹³ Zu Diskriminierungserfahrungen in der Schule siehe auch Freese, Murko & Wurzbacher, 1980: 304.

¹⁴ So baten in Freiburg i. B. die Eltern der abgelegenen Sintiesiedlung in einem Schreiben an das Jugendhilfswerk, das sie im Mai 1967 mit Unterstützung eines Sozialarbeiters formulierten, vor Ort eine Vorschulklasse einzurichten, um den Kindern Gelegenheit zu geben, „sich auf die künftigen Anforderungen einer Klassengemeinschaft einzustellen“ (zitiert nach Widmann, 2001: 106).

Die zentrale Rolle sozialer Faktoren mit Blick auf den Bildungserfolg – an erster Stelle das Aufwachsen in isolierten Armutsquartieren – unterstreicht auch Peter Widmann in seiner Analyse des kommunalen Umgangs mit Sinti und Jenischen am Beispiel von Freiburg i. B. und Straubing. In beiden Städten überwies man einen hohen Prozentsatz der Sintikinder ohne Prüfung des Einzelfalls in Sonderschulen. Ein von Widmann befragter Sozialpädagoge aus Straubing brachte es folgendermaßen auf den Punkt: „Das war wie eine mathematische Gleichung. Sinti sein hieß spätestens ab der zweiten Klasse Sonderschule“ (Widmann 2001: 108). Vorbehalte gegenüber „Zigeunern“ und das Stigma, das ihren Wohngebieten anhing, verhinderten laut Widmann den Kontakt zwischen Lehrern und Eltern (ebd.).

Hinzu kam, dass viele der in abgelegenen Siedlungen lebenden Sintikinder, die mit der Mehrheitsbevölkerung kaum Kontakt hatten, mit Romanes als Muttersprache aufwuchsen. Sie waren dadurch bereits zum Zeitpunkt der Einschulung gegenüber den anderen Kindern benachteiligt. Von den Lehrern wiederum wurde die unzureichende deutsche Sprachkompetenz als Mangel an Intelligenz missdeutet (Widmann, 2007: 523). Der Weg in die Sonderschule war vorgezeichnet. Das Scheitern in der Schule grenzte die Möglichkeiten, außerhalb der traditionellen Handwerks- und Handelsberufe – deren Bedeutung aufgrund der sozioökonomischen Entwicklung zunehmend schwand – beruflich Fuß zu fassen, drastisch ein, so dass viele Sinti-Familien in wirtschaftliche Bedrängnis gerieten (Widmann, 2001: 108).

Peter Widmann identifiziert unterschiedliche Phasen des kommunalpolitischen Umgangs mit Sinti und Roma nach 1945. Die von Polizei- und Ordnungsbehörden dominierte Strategie der Vertreibung und Kontrolle wurde in den 1960er Jahren abgelöst durch „ein autoritär ausgerichtetes Erziehungskonzept traditioneller Fürsorge“ (Widmann, 2007: 520). Die „Sozialpädagogisierung der Kommunalpolitik in den siebziger Jahren“ (ebd.: 528) erbrachte zwar für Sinti und Roma auch im Bildungsbereich Fortschritte, führte aber zu neuen Stigmatisierungen und Abhängigkeiten. Widmann kommt 2001 zu einem ernüchternden Befund: Zwar sei die Zahl der Schulabschlüsse unter den Sinti gestiegen, doch könnten sie mit den noch schneller wachsenden Qualifikationsanforderungen auf den lokalen Arbeitsmärkten kaum Schritt halten, weshalb viele trotz Hauptschulabschluss in der Jugendarbeitslosigkeit endeten. In den von ihm untersuchten Kommunen waren Segregationstendenzen weiterhin unübersehbar. Widmann sieht in der „Zählebigkeit von Wahrnehmungsmustern“ eine zentrale Ursache: Die neunziger Jahre zeigten, dass „ethnische Zugehörigkeit Wahrnehmungen und Beziehungen zwischen Minderheit und Mehrheit nach wie vor prägen“ (ebd.: 529).

Fazit und Ausblick

Wissen über „Zigeuner“ diente lange Zeit der bürgerlichen Selbstvergewisserung und spiegelte das Bewusstsein eigener kultureller Überlegenheit. Etikettiert als vorgeblich archaisches Naturvolk bilden „Zigeuner“ die Hintergrundfolie und zugleich Antithese zum Fortschrittsoptimismus der Aufklärung. Das in den gelehrten Schriften verbreitete und von pejorativen Vorstellungen bestimmte „Zigeuner“-Bild, das Eingang in populäre Sachbücher, Schulbücher oder Lexika fand und so Teil eines allgemeinen „Wissens“ wurde, zementierte die althergebrachten Vorurteile. Mehr noch: Es diente den staatlichen Organen als Legitimation einer auf Vertreibung und Abschreckung basierenden Politik.

In den Jahren der NS-Diktatur war der Ausschluss von Sinti und Roma aus dem Bildungssystem und dem Arbeitsleben zentrales Element einer Politik rassistischer Separierung, die schließlich in den Genozid mündete. Nach dem Ende des NS-Regimes bestimmten antiziganistische Denkmuster weiterhin staatliches Handeln. Entscheidende Weichenstellungen für die Geschichte der Sinti und Roma im Nachkriegsdeutschland waren die ideologischen und personellen Kontinuitäten in Staat und Gesellschaft, die verweigerte Anerkennung des Völkermords samt entschädigungsrechtlicher Konsequenzen und die Ausgrenzung auf kommunaler Ebene. Die Bildungschancen der Überlebenden und ihrer Nachkommen wurden dadurch massiv eingeschränkt.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Hier soll keineswegs einem einseitigen Opferdiskurs das Wort geredet werden. Doch dieser – lediglich schlaglichtartige – Überblick hat deutlich gemacht: Schule war für Sinti und Roma über Generationen hinweg ein Ort des institutionellen Rassismus, an dem sie Herabsetzung und Entwürdigung erleben mussten und immer noch erleben.¹⁵

Hinsichtlich der Aufklärung über den Völkermord an den Sinti und Roma hat es in den letzten Jahrzehnten zweifellos große Fortschritte gegeben. Auch in vielen Geschichtsschulbüchern wird das Thema inzwischen behandelt.¹⁶ Allerdings stellt sich die Frage nach dem Wie. Ein Beispiel für einen pädagogisch höchst fragwürdigen Ansatz ist der Band „Zeiten und Menschen“ (9. Klasse) des Schöningh Verlags aus dem Jahr 2006. Darin heißt es unter der Überschrift: „Der Umgang mit ‚Unruhestiftern‘“: „Zu den inhaftierten ‚Volksschädlingen‘ zählten neben den politischen Gegnern auch Kriminelle, Sinti und Roma (Zigeuner),

15 Eindrückliche Beispiele finden sich in Jonuz & Weiß, 2020: 246 ff. Siehe außerdem Strauß, 2011: 67 ff.

16 Einen guten Überblick gibt die Studie des Georg-Eckert-Instituts aus dem Jahr 2020 „The Representation of Roma in European Curricula and Textbooks. Analytical Report“. <https://repository.gei.de/handle/11428/306> (07.02.21).

Bibelforscher (die den Wehrdienst aus religiösen Gründen ablehnten), Homosexuelle sowie Personen, die sich kritisch über Hitler oder sein Regime geäußert hatten.“ (Lendzian & Mattes, 2006: 90.) Auf derselben Seite wird ein Propagandaartikel der „Tempelhofer Zeitung“ vom 8. August 1936 zitiert. Unter der Überschrift „Ende der Zigeunerherrlichkeit. Die Behörde greift energisch durch – Beschränkte Freizügigkeit“ heißt es: „Schmutzig, vor Ungeziefer starrend, schamlos ihre Familienintimitäten vor aller Welt ausbreitend, unverschämt, aufdringlich, lästig, wurden sie trotzdem von Behörden geduldet und genossen eine unbeschränkte Freizügigkeit, die ihnen gestattete, bei Nacht und Nebel zu verschwinden und irgendwo anders unterzutauchen. Wir sehen mit Freuden, dass dieser Freiheit jetzt ein Ende gemacht wurde.“ Es findet keinerlei kritische Kontextualisierung statt; die antiziganistischen Zerrbilder werden nicht dekonstruiert, sondern lediglich reproduziert. Das rassenideologische Motiv der Ausgrenzung – Hintergrund des Artikels ist die Internierung der Berliner Sinti und Roma im Zwangslager Marzahn – bleibt im Dunkeln.

Ein ähnlich problematisches Narrativ findet sich in einem Unterrichtswerk für Gesellschaftslehre an Gesamtschulen aus dem Jahr 2016: „Ihr systematisches Mordprogramm weiteten die Nationalsozialisten auch auf die Volksgruppen Sinti und Roma aus. Weil sie keinen festen Wohnsitz hatten, etwas anders aussahen und als Handwerker, Händler oder Musiker mit ihren Familien von Ort zu Ort zogen, erklärten die Nationalsozialisten sie für ‚minderwertig‘. Mehr als 200000 Roma und Sinti wurden ermordet.“ Die dazugehörige Aufgabe lautet: „Erläutere, warum die Nationalsozialisten Roma und Sinti ermordeten.“ (Ebertowski, 2016: 25.) Wieder bleibt das ideologische Grundmotiv des Genozids verschwommen, die Legitimationsstrategien der Täter werden nicht hinterfragt. Zudem werden pauschalisierende Behauptungen – wie der angeblich fehlende Wohnsitz, das äußere Erscheinungsbild oder die Art der Erwerbstätigkeit – in den Raum gestellt, die einer empirischen Überprüfung nicht standhalten. Auch wenn die meisten aktuellen Unterrichtswerke deutlich reflektiertere Ansätze verfolgen, wird die Perspektive der Opfer nur selten einbezogen.¹⁷ Außerdem sollte die Verfolgungsgeschichte im NS-Staat in einen breiteren Kontext gestellt werden: sowohl hinsichtlich ihrer historischen Voraussetzungen als auch mit Blick auf die Kontinuität antiziganistischer Feindbilder nach 1945.

Wie die angeführten Beispiele zeigen, besteht auch im Falle bester pädagogischer Absichten die Gefahr einer ungewollten Reproduktion antiziganistischer Denk- und Wahrnehmungsmuster, etwa bei der Verwendung von Quellenmaterial mit stigmatisierendem Inhalt. Vor allem bei historischen Fotografien ist zu beachten, dass selbst eine kritische Kontextualisierung die unbewusste Wirkmacht der Bilder nicht notwendigerweise aufhebt. Ein vorrangiges Ziel antiziganismuskritischer Bildung sollte daher das Offenlegen der Wirkmechanismen des Antiziganismus, seiner Exklusionsstrategien und gesellschaftlichen Funktionen sein: sowohl mit Blick auf vergangene Epochen wie hinsichtlich unserer Gegenwart. Darüber hinaus ist es wichtig, Sinti und Roma nicht auf eine bloße Opferrolle zu reduzieren, sondern als gestaltende Subjekte sichtbar zu machen. Ziel pädagogischer Aufklärung sollte sein, den isolierenden Blick auf die Minderheit – ihre Herauslösung aus gesamtgesellschaftlichen Prozessen und Zusammenhängen – zu überwinden. Denn wie die neuere Forschung zeigen konnte, ist die Geschichte von Sinti und Roma immer auch eine Geschichte ihrer Beziehung zur Mehrheitsgesellschaft: geprägt nicht nur von staatlicher Ausgrenzung, sondern gleichzeitig von kooperativen Alltagsbeziehungen.¹⁸ So ist die Bürgerrechtsbewegung der deutschen Sinti und Roma integraler Bestandteil bundesdeutscher Demokratiegeschichte.

Die Überwindung jahrhundertelanger Diskriminierung kann nur ein auf Dauer angelegter Prozess sein, in dem Mehrheit und Minderheit zusammenwirken. Grundvoraussetzung einer antiziganismuskritischen Bildungspraxis ist das Problembewusstsein für die in diesem Beitrag skizzierten historischen Tiefendimensionen, und zwar auf allen Ebenen und bei allen Beteiligten des Bildungssystems: von der Bildungspolitik, etwa der Konzeption von Lehrplänen und Schulbüchern, bis zur Ausbildung der Lehrenden und der praktischen Gestaltung des Unterrichts.¹⁹ Aufgabe der Dominanzgesellschaft und ihrer Institutionen ist es, sich selbstkritisch mit ihrem antiziganistischen Erbe auseinanderzusetzen – einem Erbe, das tief in die Bildungsgeschichte eingewoben ist und die Partizipation von Sinti und Roma in den Bildungsinstitutionen immer noch erschwert.

Siehe auch die „Empfehlung CM/Rec(2020)2 des Ministerkomitees an die Mitgliedstaaten über die Aufnahme der Geschichte der Roma und Fahrenden in Schullehrpläne und Unterrichtsmaterialien“, die am 1. Juli 2020 vom Ministerkomitee des Europarats verabschiedet wurde: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680a0039d (07.02.21).

17 Eine positive Ausnahme ist Christoffer, 2012. Auf Seite 127 findet sich ein ausführlicher Erinnerungsbericht des Sinto Bernhard Steinbach über seine Inhaftierung in Auschwitz-Birkenau.

18 Siehe dazu insbesondere die wegweisenden Arbeiten von Ulrich F. Opfermann (2007, 2015) zur frühen Neuzeit.

19 Siehe dazu auch die „Empfehlungen zur Rassismuskritik in Politik, Bildungsinstitutionen und Wissenschaft“ in Jonuz & Weiß, 2020: 295 ff.

Literatur

- ▶ Adler, H. (1995). Von der Schulbank nach Auschwitz. In E. Bamberger & Ehmman, A. (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche als Opfer des Holocaust*. Heidelberg: Dokumentationszentrum Deutscher Sinti und Roma, S. 173-178.
- ▶ Awosusi, A. (Hrsg.) (1998). *Stichwort: Zigeuner. Zur Stigmatisierung von Sinti und Roma in Lexika und Enzyklopädien*. Heidelberg: Das Wunderhorn.
- ▶ Behringer, J. (2005). *Flucht – Internierung – Deportation – Vernichtung: Hessische Sinti und Roma berichten über ihre Verfolgung während des Nationalsozialismus*. Seeheim: I-Verb.de 2006.
- ▶ Bell, P. & Suckow, D. (2008). *Lebenslinien – Das Handlesemotiv und die Repräsentation von ‚Zigeunern‘ in der Kunst des Spätmittelalters und der frühen Neuzeit*. In H. Uerlings & Patrut, I.-K. (Hrsg.), *‚Zigeuner‘ und Nation. Repräsentation – Inklusion – Exklusion. Studien zu Fremdheit und Armut von der Antike bis zur Gegenwart*, Band 8. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, S. 493–549.
- ▶ Bogdal, K.-M. (2011). *Europa erfindet die Zigeuner. Eine Geschichte von Faszination und Verachtung*. Berlin: Suhrkamp.
- ▶ Christoffer, S. (2012). *Zeitreise, Band 3 (Nordrhein-Westfalen)*. Stuttgart: Ernst Klett.
- ▶ Ebertowski, M. (2016). *Projekt G – Gesellschaftslehre, Band 3: Unterrichtswerk für Gesellschaftslehre an Gesamtschulen*. Stuttgart: Ernst Klett.
- ▶ Fings, K. & Sparing, F. (2005). *Rassismus – Lager – Völkermord. Die nationalsozialistische Zigeunerverfolgung in Köln*: Emons.
- ▶ Fings, K. (2007). *Die „gutachtlichen Äußerungen“ der Rassenhygienischen Forschungsstelle und ihr Einfluss auf die nationalsozialistische Zigeunerpolitik*. In M. Zimmermann (Hrsg.), *Zwischen Erziehung und Vernichtung. Zigeunerpolitik und Zigeunerforschung im Europa des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Franz Steiner, S. 425–459.
- ▶ Florian, R. (2012). *Ich wollte nach Hause, nach Ostpreußen! Das Überleben eines deutschen Sinto*. Herausgegeben von Jana Mechelhoff-Herezi und Uwe Neumärker. Berlin: Denkmal für die ermordeten Juden Europas.
- ▶ Franz, P. (1985). *Zwischen Liebe und Haß. Ein Zigeunerleben*. Freiburg: Herder.
- ▶ Freese, C., Murko, M. & Wurzbacher, G. (1980). *Hilfen für Zigeuner und Landfahrer. Vorschläge zur Zielsetzung, Planung und Durchführung sozialer Hilfen für Zigeuner und Landfahrer unter besonderer Berücksichtigung der Möglichkeiten des § 72 Bundessozialhilfegesetz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- ▶ Grellmann, H. M. G. (1783). *Historischer Versuch über die Zigeuner betreffend die Lebensart und Verfassung, Sitten und Schicksale dieses Volks seit seiner Erscheinung in Europa, und dessen Ursprung*. Göttingen: Dieterich.
- ▶ Hanstein, E. & Lorenzen, R. (2005). *Meine Hundert Leben. Erinnerungen eines deutschen Sinto*. Bremen: Donat.
- ▶ Hund, W. D. (Hrsg.) (1996). *Zigeuner. Geschichte und Struktur einer rassistischen Konstruktion*. Duisburg: Edition DISS.
- ▶ Hundsalsz, A. (1982). *Soziale Situation der Sinti in der Bundesrepublik Deutschland. Endbericht. Lebensverhältnisse Deutscher Sinti unter besonderer Berücksichtigung der eigenen Aussagen und Meinungen der Betroffenen*. Stuttgart: Kohlhammer (Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, 129).
- ▶ John, J. F. et al. (1917). *Neue Fibel. Zugleich I. Teil des Deutschen Lesebuches für Volksschulen* (6. Auflage). Wien 1917.
- ▶ Jonuz, E. & Weiß, J. (2020). (Un-)Sichtbare Erfolge: Bildungswege von Romnja und Sintize in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.
- ▶ Kerndörffer, H. A. (1811). *Galerie der Stände*. Pirna: Frieze.
- ▶ Krausnick, M. (1995). *Wo sind sie hingekommen? Der unterschlagene Völkermord an den Sinti und Roma*. Gerlingen: Bleicher.
- ▶ Kraepelin, K., Schäffer, C. & Franke, G. (1942). *Biologisches Unterrichtswerk für höhere Schulen. Das Leben, Band 3 (Klasse 5)*, bearbeitet von Erich Thieme (3. Aufl.). Leipzig/Berlin: B. G. Teubner.
- ▶ Krauß, J. (2010). *Die Festschreibung des mitteleuropäischen Zigeunerbildes. Eine Quellenkritik anhand des Werkes von Heinrich M. G. Grellmann*. In: W. Benz (Hrsg.), *Jahrbuch für Antisemitismusforschung* 19. Berlin: Metropol, S. 33–56.
- ▶ Krokowski, H. (2001). *Die Last der Vergangenheit: Auswirkungen nationalsozialistischer Verfolgung auf deutsche Sinti*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- ▶ Laubinger, R. L. (2017). *Und eisig weht der kalte Wind*. Norderstedt: KLAK.
- ▶ Lenzian, H.-J. & Mattes, W. (Hrsg.) (2006). *Zeiten und Menschen 4 (Klasse 9)*. Paderborn: Schöningh.
- ▶ Luchterhandt, M. (2000). *Der Weg nach Birkenau. Entstehung und Verlauf der nationalsozialistischen Verfolgung der „Zigeuner“*. Lübeck: Schmidt-Römhild.
- ▶ Malinowski, K. (2003). *Das Schweigen wird gebrochen: Erinnerungen einer Sinteza an den Nationalsozialismus*. Bayreuth: Bumerang.
- ▶ Metzbach, A. & Behringer, J. (2005). „Ich will doch nur Gerechtigkeit“. Die Leidensgeschichte einer Sinteza, die Auschwitz überlebte. Wie den deutschen Sinti und Roma nach 1945 der Rechtsanspruch auf Entschädigung versagt wurde (2. Aufl.). Seeheim: I-Verb.de.
- ▶ Opfermann, U. F. (2007). „Sey kein Ziegeuner, sondern kaiserlicher Cornet“. Sinti im 17. und 18. Jahrhundert. Eine Untersuchung anhand archivalischer Quellen. Berlin: Metropol.
- ▶ Opfermann, U. F. (2015). „Zu Teutschland lang gezogen und geporen“. Zur frühneuzeitlichen Geschichte der Sinti in Mitteleuropa. In O. v. Mengers (Hrsg.), *Sinti und Roma. Eine deutsche Minderheit zwischen Diskriminierung und Emanzipation* (hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung und der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit). Bonn/München: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 25–48.
- ▶ Pohlmann, C. (2017). *Bilder vom „Fahrenden Volk“. Die Darstellung von „Zigeunern“ in Kindersachbüchern vom 17. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts in Text und Bild*. In P. Josting et al. (Hrsg.), „Denn sie rauben sehr geschwind jedes böse Gassenkind ...“. *„Zigeuner“-Bilder in Kinder- und Jugendmedien*. Göttingen: Wallstein, S. 143–173.
- ▶ Reuter, F. (2014). *Der Bann des Fremden. Die fotografische Konstruktion des „Zigeuners“*. Göttingen: Wallstein.
- ▶ Reuter, F. (2017). *Strategien der visuellen „Zigeuner“-Konstruktion: Bildanalysen am Beispiel historischer Kinder- und Schulbücher*. In P. Josting et al. (Hrsg.), „Denn sie rauben sehr geschwind jedes böse Gassenkind“. *„Zigeuner“-Bilder in Kinder- und Jugendmedien*. Göttingen: Wallstein, S. 113–140.
- ▶ Rosenbach, F. (2005). „Der Tod war mein ständiger Begleiter“. Das Leben, das Überleben und das Weiterleben des Sinto Franz Rosenbach. München.
- ▶ Rosenberg, O. & Enzensberger, U. (2012). *Das Brennglas*. Berlin.
- ▶ Sandner, P. (1998). *Frankfurt. Auschwitz. Die nationalsozialistische Verfolgung der Sinti und Roma in Frankfurt am Main*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- ▶ Schwerendt, M. (2009). „Trau keinem Fuchs auf grüner Heid, und keinem Jud bei seinem Eid“. Antisemitismus in nationalsozialistischen Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. Berlin: Metropol.
- ▶ Staatsarchiv Hamburg, 351-10 I Sozialbehörde I, AF 83.72.
- ▶ Staatsarchiv Hamburg, 361 - 2IV, Oberschulbehörde IV, 2553.
- ▶ Strasky, Severin (2006). *Das Sittliche und das Andere. Johann Heinrich Pestalozzi's Bild der Juden und der „Zigeuner“*. Bern: Paul Haupt.
- ▶ Strauß, D. (Hrsg.) (2000). „...weggekommen“. *Berichte und Zeugnisse von Sinti, die die NS-Verfolgung überlebt haben*. Berlin/Wien: Philo 2000.
- ▶ Strauß, D. (2011). *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma: Dokumentation und Forschungsbericht*. Marburg: I-Verb.de.
- ▶ Treinen, R. M. & Uerlings, H. (2008). Vom „unzivilisierten Wandervolk“ zur „diskriminierten Minderheit“. *„Zigeuner“ im Brockhaus*. In: R. M. Treinen & Patrut, I.-K. (Hrsg.), *„Zigeuner“ und Nation. Repräsentation – Inklusion – Exklusion. Studien zu Fremdheit und Armut von der Antike bis zur Gegenwart*, Band 8. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 631–696.
- ▶ Tuckermann, A. (2005). „Denk nicht, wir bleiben hier!“ Die Lebensgeschichte des Sinto Hugo Höllenreiner. München: Carl Hanser.
- ▶ Widmann, P. (2001). *An den Rändern der Städte. Sinti und Jenische in der deutschen Kommunalpolitik*. Berlin: Metropol.
- ▶ Widmann, P. (2007). *Auszug aus den Baracken. Der Aufstieg der Sozialpädagogik und die deutsche Kommunalpolitik gegenüber „Zigeunern“ seit 1945*. In M. Zimmermann (Hrsg.), *Zwischen Erziehung und Vernichtung. Zigeunerpolitik und Zigeunerforschung im Europa des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Franz Steiner, S. 510–531.
- ▶ Wigger, I. (1998). *Ein eigenartiges Volk. Die Ethnisierung des Zigeunerstereotyps im Spiegel von Enzyklopädien und Lexika*. In Awosusi, A. (Hrsg.), *Stichwort: Zigeuner. Zur Stigmatisierung von Sinti und Roma in Lexika und Enzyklopädien*. Heidelberg: Das Wunderhorn, S. 13–43.
- ▶ Wolf, J. (1799). *Neues Buchstabil- und Lesebuch zur Beförderung der Entwicklung des Verstandes für niedere besonders aber für Landschulen, nebst einer kurzen Anweisung für Aeltern und Lehrer zum Gebrauch desselben*. Nürnberg: Schneider & Weigel.
- ▶ Wolf, S. (2012). *Überleben – das war für uns nicht vorgesehen! Lebensgeschichten rheinland-pfälzischer Sinti-Familien*. Landau: Verband Deutscher Sinti und Roma, Landesverband Rheinland-Pfalz.
- ▶ Wünsche, V. (2006). „Als die Musik verstummte ... und das Leben zerbrach“. *Das Schicksal der Harburger Sinti-Familie Karl Weiß im Dritten Reich, dargestellt nach Gesprächen mit Gottfried Weiß*. In Wünsche, V. et al. (Hrsg.), *Die nationalsozialistische Verfolgung Hamburger Roma und Sinti. Fünf Beiträge (aktualisierte Auflage)*. Hamburg: Landeszentrale für politische Bildung Hamburg.

Die Bedeutung unterschiedlicher Lebenslagen von Sinti und Roma für Strategien zur Verbesserung der Bildungssituation

Prof. Dr. Albert Scherr

Zusammenfassung

Die Ergebnisse der RomnoKher-Studie 2021 belegen die gravierende soziale Benachteiligung (Einkommen, Bildung) von Sinti und Roma in Deutschland. Diese ist eine Folge des Zusammenwirkens von negativen Auswirkungen der sozialen Lage der Elterngenerationen auf die Bildungs- und Berufsperspektiven ihrer Kinder mit historischer und gegenwärtiger Diskriminierung. Diskriminierung in der Vergangenheit hat zu massiven Benachteiligungen geführt, die auch unabhängig vom Ausmaß gegenwärtiger Diskriminierung schlechte Bildungschancen zur Folge haben. Deshalb bedarf es umfassender arbeitsmarkt-, sozial- und bildungspolitischer Maßnahmen, um wirksam zur Verbesserung der Situation von Sinti und Roma beizutragen. Erforderlich ist im Bildungsbereich eine umfassende und offensive Strategie sowohl in der schulischen als auch der beruflichen Bildung, die sowohl auf mehr Chancengerechtigkeit für sozial Benachteiligte als auch auf die Überwindung von Diskriminierung ausgerichtet ist.

Deutlich wird in der Studie auch die Heterogenität der sozialen Lagen und der Bildungssituationen innerhalb der Minderheit. Daraus sind Konsequenzen für Strategien zu ziehen, die auf eine Verbesserung der sozialen Situation und der Bildungschancen ausgerichtet sind. Notwendig sind insbesondere Anstrengungen sowohl für die Folgegeneration derjenigen Teilgruppe der Eltern in der Minderheit, die über keine qualifizierten Schulabschlüsse verfügt, als auch für diejenigen, die einen Förder- oder Hauptschulabschluss erreicht haben, aber keine beruflichen Qualifikationen erwerben konnten. Eine angemessene Strategie sollte auf die umfassende Unterstützung von Bildungsanstrengungen von Minderheitenangehörigen ausgerichtet sein und Maßnahmen für mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem umfassen. Gleichzeitig sollte sie sozial- und arbeitsmarktpolitische Konzepte zum Abbau von Benachteiligungen und sozialräumlicher Segregation sowie eine Antidiskriminierungspolitik beinhalten, die allen Angehörigen der Minderheit die Gewissheit verschafft, als gleichberechtigte Gesellschaftsmitglieder anerkannt und in allen gesellschaftlichen Teilbereichen vor Diskriminierung geschützt zu sein.

1 Einleitung

Bislang war nur wenig gesichertes Wissen über die soziale Lage und die Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland verfügbar. Die vorhandenen quantitativen und qualitativen Studien legten jedoch die Einschätzung nahe, dass für einen erheblichen Teil der Minderheit von einer „desolate[n] Bildungslage im Blick auf formale Bildung (Schul- und Berufsabschlüsse)“ auszugehen ist (Strauß et al., 2011: 103). Dies zeigt sich auch in den Ergebnissen der vorliegenden Studie: Der Anteil der Befragten, die keinen Schulabschluss erreicht haben, ist im Vergleich zur Gesamtbevölkerung deutlich höher, ebenso der Anteil derjenigen, die über keine formelle berufliche Qualifikation verfügen. Hingegen ist der Anteil der Abiturient*innen und Studierenden erheblich geringer (s. u.). Die Zielvorgabe des Europäischen Rates, den Anteil der frühzeitigen Schulabgänger „auf unter 10 % zu senken und sicherzustellen, dass mindestens 40 % der jüngeren Generation über einen Hochschulabschluss oder eine vergleichbare Qualifikation verfügen“ (Rat der Europäischen Union, 2013: 4), ist nach den vorliegenden Daten damit auch in Deutschland noch nicht erreicht.¹

Dies ist der Fall, obwohl die hohe Bedeutung von schulischen Abschlüssen für die beruflichen Chancen und das erzielbare Einkommen den Angehörigen der Minderheit bewusst: Nur 3,1 % bewerten schulische Abschlüsse als vollkommen unwichtig (weniger wichtig: 9,4 %) für die beruflichen Möglichkeiten; nur 1,6 % meinen, sie seien für die Verdienstmöglichkeiten unwichtig (weniger wichtig: 9,85 %). Die weit überwiegende Mehrheit betrachtet schulische Abschlüsse dagegen als sehr wichtig oder wichtig (84 % für die Berufsperspektive, 86 % für die Verdienstmöglichkeiten). Über 70 % weisen der schulischen Bildung zudem auch eine hohe Bedeutung für das Ansehen in der Gesellschaft zu. Der Mythos, Sinti und Roma hätten kein Interesse an schulischer Bildung, hält einer empirischen Überprüfung also nicht stand.

Die verfügbaren Studien und die aktuellen Daten (s.u.) weisen nicht nur auf massive Benachteiligungen hin, sondern zugleich auch auf eine erhebliche Heterogenität der Lebenslagen und Bildungswege der in Deutschland lebenden Sinti und Roma (Brüggemann et al., 2013; Hasenjürgen et al., 2014; Klein 2011; Niedersächsischer Verband Deutscher Sinti/agis, 2012; Rüchel & Schuch, 2011; Scherr & Sachs, 2018). Dies gilt nicht allein für die Bildungssituation (s. u.), sondern auch für Unterschiede aufgrund der

¹ Im Folgenden wird von der Annahme ausgegangen, dass die vorliegenden Daten das Ausmaß von Benachteiligung eher unterschätzen als überschätzen. Sie sind kein Ergebnis einer repräsentativen Zufallsauswahl, es gibt aber keinen plausiblen Grund anzunehmen, dass die gewählte Erhebungsstrategie zu einer negativen Verzerrung geführt hat; s. dazu die Erläuterungen im Beitrag von Leucht&Starystach zur Methodenbeschreibung in diesem Band.

Staatsangehörigkeit und des Aufenthaltsstatus² sowie nicht zuletzt für die Einkommenssituation: Das Haushaltsnettoeinkommen der befragten Sinti und Roma ist deutlich geringer als das der Gesamtbevölkerung – 76,7 % der Haushalte verfügen über weniger als 3000 €. ³ 48,9 % der Befragten gaben an, ergänzende Transfereinkommen (ALG2, Sozialhilfe, Wohngeld) zu erhalten.⁴ Gleichwohl erzielen knapp 21 % ein Haushaltseinkommen von über 3000 € und 43,6 % beziehen keine staatlichen Transfereinkommen; bei den 18- bis 25-Jährigen sind dies 51,8 %.⁵

Auch die Daten zur Bildungssituation verdeutlichen sowohl die weitreichenden Auswirkungen von sozialer Benachteiligung und Diskriminierung als auch die interne Heterogenität innerhalb der Minderheit: Der Anteil der Befragten, die keinen Schulabschluss erwerben konnten, ist mit 29,8 % im Vergleich zur Gesamtbevölkerung überdurchschnittlich hoch. Im Kontrast dazu verfügen jedoch 22,5 % über einen mittleren Schulabschluss und 13,7 % über ein (Fach-)Abitur.⁶ Auch die Erfahrungen der Befragten mit Schulen waren heterogen: Obwohl eine deutliche Mehrheit auf Diskriminierungserfahrungen aufgrund des ethnischen Hintergrunds als Sinti oder Roma während der Schulzeit hinweist (60,6 %), geben 27,6 % an, dass sie ihr schulisches Umfeld überwiegend als „eher freundlich“ erlebt haben, 23,2 % empfanden es als „eher neutral“.

Damit zeigt sich in den vorliegenden Daten zur sozialen Lage und den Bildungsverläufen der heute über 18jährigen einerseits, dass Sinti und Roma in Deutschland nach wie vor von erheblicher sozialer Benachteiligung und von Diskriminierung betroffen waren bzw. sind. Andererseits belegen die Daten der Studie aber auch, dass es einem erheblichen Teil gelungen ist, mittlere und höhere Bildungsabschlüsse zu erwerben, sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren und unabhängig von staatlichen Transferleistungen den eigenen Lebensunterhalt zu sichern. Es wäre deshalb falsch und würde zur Verfestigung eines verbreiteten Vorurteils beitragen, generell zu behaupten, dass Sinti und Roma schulisch und beruflich wenig erfolgreich seien. Ebenso falsch wäre es jedoch, die Auswirkungen historischer und gegenwärtiger Formen von sozialer

Benachteiligung sowie von historischer und gegenwärtiger Diskriminierung zu ignorieren. Erforderlich ist deshalb eine differenzierte Betrachtung, die Einsichten dazu ermöglicht, was die Ausprägungen und die Ursachen der unterschiedlichen Bildungsverläufe sind. Auf Grundlage der Daten der vorliegenden RomnoKher-Studie 2021 „Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland“ soll deshalb im Folgenden versucht werden, empirisch fundiert und differenziert zu beschreiben, was die zentralen Merkmale der Bildungssituationen unterschiedlicher Teilgruppen von Sinti und Roma sind.⁷

2 Konzeptionelle Grundlagen: Bildungsbenachteiligung als Ergebnis eines Zusammenspiels von historischer Diskriminierung, Klasseneffekten und aktueller Diskriminierung

Bevor im Weiteren näher auf die empirischen Befunde der aktuellen Studie eingegangen wird, werden hier zunächst einige grundlegende Einsichten der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung und Diskriminierungsforschung zusammengefasst, die eine unverzichtbare Grundlage für die Interpretation der Daten sind. Denn es ist zum einen zu vermeiden, dass generelle Ursachen von Bildungsbenachteiligung als Sonderprobleme von Sinti und Roma missverstanden werden, zum anderen aber auch, dass Besonderheiten der Situation von Sinti und Roma vernachlässigt werden.

Diesbezüglich ist es unverzichtbar festzustellen – und dies belegen auch die Daten der vorliegenden Studie –, dass die Bildungssituation von Sinti und Roma vor allem durch Auswirkungen der sozialen Klassenlage⁸ bedingt ist, die wiederum eine Folge historischer Diskriminierung ist und durch gegenwärtige Diskriminierung verfestigt wird. Zugespielt formuliert: Familien, denen in den zurückliegenden Generationen Möglichkeiten der schulischen und beruflichen Qualifizierung verweigert wurden und die gegenwärtig zudem von unterschiedlichen Ausprägungen von Diskriminierung betroffen sind, haben unter den

2 Ein Teil der geflüchteten Roma aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens hat den prekären aufenthaltsrechtlichen Status der Duldung und ist deshalb in ihrer Zukunftsperspektive von dauerhafter Unsicherheit betroffen; die sozialrechtlichen Ansprüche von Roma aus EU-Ländern sind im Vergleich mit denen der deutschen Staatsangehörigen deutlich eingeschränkt.

3 „Das Nettoeinkommen der Privathaushalte in Deutschland lag im Jahr 2018 bei durchschnittlich 3.661 Euro pro Monat.“ (<https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61754/einkommen-privater-haushalte>; 05.02.21)

4 Aufgrund einer Ungenauigkeit in der Fragestellung ist es allerdings möglich, dass diese Daten auch die Bezieher*innen von Elterngeld beinhalten.

5 Die Teilwerte addieren sich deshalb nicht immer auf 100 %, weil einige die Fragen nicht beantworteten.

6 Der Anteil ohne Schulabschluss beträgt in der Gesamtbevölkerung 4,1 % (Statistisches Bundesamt 2019: 88).

7 In Großbritannien liegen relevante Daten in der amtlichen Statistik vor, da dort die ethnische Selbstidentifikation erfasst wird; siehe zu den Ergebnissen und den darauf basierenden Empfehlungen House of Commons, 2019.

8 Mit dem Begriff soziale Klassen werden hier im Sinne der Ungleichheitssoziologie Pierre Bourdieus Lagen im sozialen Raum gekennzeichnet, die durch die ungleiche Verfügung über ökonomische, kulturelle, soziale und symbolische Ressourcen gekennzeichnet sind.

Bedingungen eines ungerechten Bildungssystems nur sehr geringe Chancen, ihren Kindern Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs durch Bildung zu eröffnen (Fings, 2015; Margalit, 2001 und 2007; Scherr & Sachs, 2018, S. 55ff).

Analytisch ist dabei zwischen Auswirkungen der sozialen Klassenlage auf die Bildungschancen einerseits und Diskriminierungseffekten andererseits zu unterscheiden. Denn die sozialwissenschaftliche Bildungsforschung hat in vielfältigen Studien immer wieder aufgezeigt, dass die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in großem Ausmaß vom sozioökonomischen Status, also dem Einkommen, der beruflichen Position und dem Bildungsniveau ihrer Eltern abhängig sind. Zuletzt hat zum Beispiel die TIMS-Studie 2019 nachgewiesen, dass bereits im 4. Schuljahr erhebliche Unterschiede des schulischen Leistungsniveaus zwischen Kindern aus privilegierten und benachteiligten Familien festzustellen sind (Stubbe et al., 2020), Unterschiede, die in Deutschland im internationalen Vergleich überdurchschnittlich hoch ausgeprägt sind.

Entsprechend zeigt sich auch in der vorliegenden Studie, dass die Schulabschlüsse der Eltern einen deutlichen Effekt auf die ihrer Kinder haben. So verfügen Befragte, deren Eltern keinen Schulabschluss haben, auch selbst signifikant seltener über einen Schulabschluss.⁹

Intergenerationelle Auswirkungen von Bildungsbenachteiligung (Schulbesuch im Ausland)

	Alle	Wenn kein Schulabschluss Vater	Wenn kein Schulabschluss Mutter
Kein Schulabschluss	28,9% (32,5%)	41,1% (54%)	40,3% (46,2%)

Solche Klasseneffekte, auf die im Folgenden noch näher eingegangen wird (s. u., Abschnitt 3.4.), sind auch bei denjenigen Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft festzustellen, die nicht von ethnischer, rassistischer oder religionsbezogener Diskriminierung betroffen sind. Im Fall von Sinti und Roma ist jedoch zu berücksichtigen, dass ihre gegenwärtige soziale Klassenlage selbst eine Folge von Diskriminierung in der Vergangenheit ist. Denn die Auswirkungen historischer Diskriminierung sind nicht auf die Tradierung von Vorurteilen beschränkt. Vielmehr sind Minderheiten, die über lange Zeiträume diskriminiert wurden, dadurch in benachteiligte gesellschaftliche Positionen verwiesen, die wiederum Bildungschancen und soziale Aufstiegsmöglichkeiten auch unabhängig vom Ausmaß gegenwärtiger

Diskriminierung erheblich beeinträchtigen. In der US-amerikanischen Rassismusforschung wird dies als „past-in-present-discrimination“ bezeichnet (Feagin & Eckberg, 1980), als Auswirkung vergangener Diskriminierung auf die Gegenwart. Diese Nachwirkung von Diskriminierung in der Vergangenheit besteht zentral darin, dass durch strukturelle Diskriminierung entstandene gesellschaftliche Benachteiligungen auch dann weiterhin wirksam sind, wenn ältere Formen der Diskriminierung aktuell nicht mehr oder nur noch weniger einflussreich sind, als sie es in der Vergangenheit waren. Die Bildungschancen der gegenwärtigen Generation von Sinti und Roma sind also nicht zuletzt davon abhängig, welche Auswirkungen Diskriminierung auf die gesellschaftliche Position und die Bildungssituation ihrer Eltern und Großeltern hatten.

In Folge historischer Diskriminierung sind Sinti und Roma deshalb in besonderer Weise von den Auswirkungen der sozialen Lage betroffen, die sich auch für benachteiligte soziale Klassen, Schichten und Milieus der Mehrheitsgesellschaft nachweisen lassen. Diese Benachteiligung führt zudem dazu, dass Sinti und Roma, ähnlich wie andere sozial benachteiligte Minderheiten, zu Adressaten von Vorurteilen werden, in denen sich Stereotype und Feindseligkeiten gegen sozial marginalisierte Gruppen mit tradierten ethnisierenden oder rassistischen Vorurteilen überlagern. Denn soziologisch betrachtet besteht ein zentraler Mechanismus der Vorurteilsproduktion darin, die Auswirkungen von Benachteiligung und Ausgrenzung in vermeintlich negative Eigenschaften der davon Betroffenen umzudeuten (Scherr, 2016), und im Antiziganismus verbinden sich historische und gegenwärtige Sozialstereotype mit ethnischen und rassistischen Stereotypen (Scherr, 2017).

Um diese Zusammenhänge zu präzisieren, können auf Grundlage der sozialwissenschaftlichen Bildungs- und Diskriminierungsforschung (Bauer et al., 2012; Scherr et al., 2017) die folgenden zentralen Wirkungszusammenhänge zwischen sozialer Klassenlage, Diskriminierung und Bildungschancen unterschieden werden:

- Das schulische Leistungsvermögen von Kindern und Jugendlichen ist von den Fähigkeiten und dem Wissen beeinflusst, das sie vor und während ihrer Schulzeit außerhalb von Schulen in ihren Familien und im weiteren sozialen Umfeld erwerben können. Denn in die schulischen Leistungen gehen in erheblichem Ausmaß Kompetenzen ein, die vor und außerhalb der Schule erlernt werden.
- Eltern sind in Abhängigkeit von ihrem eigenen Bildungsniveau mehr oder weniger gut in der Lage, die Bildungsinteressen ihrer Kinder anzuregen und sie beim schulischen Lernen zu unterstützen. Wichtig sind in diesem Zusammenhang auch die finanziellen Mittel, die Familien zur Unterstützung ihrer Kinder einsetzen kön-

⁹ Für alle Zusammenhänge, die im Text angesprochen werden, wurde die statistische Signifikanz geprüft; benannt werden nur solche Zusammenhänge, bei denen das Signifikanzniveau 0,05 oder kleiner ist.

nen, etwa für die Finanzierung von Nachhilfeunterricht oder für die Beschaffung zusätzlicher Lernmaterialien. Zudem haben beengte Wohnverhältnisse einen negativen Einfluss auf die Bildungsmöglichkeiten, wenn keine Möglichkeit besteht, in Ruhe und konzentriert schulische Aufgaben zu bewältigen.

- In die Übergangsempfehlungen für weiterführende Schulen gehen Annahmen von Lehrer*innen dazu ein, welche Unterstützung die Schüler*innen durch ihre Eltern erhalten können. Das kann dazu führen, dass Schüler*innen aus benachteiligten Familien niedrigere Bildungswege empfohlen werden, um eine eventuelle Überforderung zu vermeiden.
- Die familiengeschichtlichen Erfahrungen und die aktuelle soziale Lage haben Auswirkungen auf die Überzeugungen von Familien dazu, was ihre Kinder mit der schulischen Bildung erreichen sollen und realistisch erreichen können, d. h. auf ihre Bildungsaspirationen. Dies führt zu einer mehr oder weniger großen Bereitschaft, die eigenen Kindern emotional und praktisch in ihren Bildungswegen zu unterstützen, sowie zu unterschiedlichen Erfolgserwartungen und hat Auswirkungen darauf, ob schulische Schwierigkeiten als bewältigbare Herausforderung oder als Überforderung erlebt werden.
- Auch Kinder und Jugendliche selbst erwerben im Herkunftskontext Vorstellungen davon, was sie in ihren schulischen Bildungslaufbahnen erreichen sollen und erreichen können, was für sie erstrebenswerte und realistisch erreichbare Bildungsziele sind. Dies hat Auswirkungen auf die Lernmotivation und die Fähigkeit, auf Schwierigkeiten nicht mit Fatalismus oder Resignation, sondern mit erneuten Anstrengungen zu reagieren.
- In Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft erleben Kinder und Jugendliche die Schule als einen Kontext, der ihnen im Hinblick auf Sprache, Umgangsweisen, Normen und soziale Selbstverständlichkeiten vertraut ist oder ihnen als eine mehr oder weniger fremde Welt erscheint, die verunsichert und Gefühle der Fremdheit bewirken kann.
- Wenn Lehrer*innen geringe Erwartungen an Schüler*innen haben, die einer Minderheit angehören, hat dies negative Auswirkungen auf deren Leistungsvermögen, da es für sie spürbar wird, dass ihnen wenig zugetraut wird. Zudem tendieren Lehrer*innen dann dazu, schlechte schulische Leistungen als Normalfall hinzunehmen, anstatt darauf mit geeigneten Unterstützungsmaßnahmen zu reagieren. Minderheitenbezogene Stereotype führen zudem zu fragwürdigen Verweisungen auf Sonder- und Förderschulen und wirken sich negativ auf Übergangsempfehlungen für weiterführende Schulen aus.

- Die Diskriminierungserfahrungen, mit denen Kinder und Jugendliche aus Minderheiten in unterschiedlichen Bereichen ihres Alltagslebens und auch im schulischen Kontext konfrontiert sind, stellen eine erhebliche psychosoziale Zusatzbelastung dar. Sie verhindern, dass Schulen als Orte eines angst- und stressfreien Lernens erlebt werden können, und beeinträchtigen dadurch die schulischen Erfolgsaussichten.
- Zu berücksichtigen sind zudem sozialräumliche Effekte: Schüler*innen aus benachteiligten Wohngebieten und Stadtteilen besuchen häufiger Grundschulen, in denen das schulische Leistungsniveau in Folge von Klasseneffekten niedriger ist, was ihre individuellen Lernchancen und damit die Chancen zum Übergang auf ein Gymnasium beeinträchtigt. Diese soziale Entmischung von Schulklassen wird auch durch die Bemühungen privilegierter Eltern verstärkt, ihre Kinder schon in der Grundschule auf Schulen mit einem hohen Leistungsniveau zu platzieren.

Dieses Zusammenwirken von Effekten der sozialen Klassenlage und Diskriminierung führt dazu, dass Bildungsaufstiege für Kinder aus der Minderheit der Sinti und Roma unwahrscheinlich sind, da sie nur mit erheblichen Zusatzanstrengungen und möglicherweise gegen erhebliche Widerstände erreicht werden können.

3 Weitere Ergebnisse der Studie zu Ausprägungen ungleicher Bildungschancen von Sinti und Roma

Das drastische Ausmaß der Bildungsbenachteiligung von Sinti und Roma wird zunächst darin deutlich, dass der Anteil derjenigen, die über keinen Schulabschluss verfügen, unter den Befragten mit über 30 % deutlich höher liegt als der Anteil derjenigen, die über ein (Fach-)Abitur verfügen – der ca. 12 % beträgt. Dies trifft auch noch auf die Altersgruppe der 31- bis 50-Jährigen zu; erst bei den unter 30-Jährigen kehrt sich diese Relation um, obwohl auch bei dieser Gruppe der Anteil derjenigen ohne Schulabschluss deutlich höher und die Quote der Abiturient*innen deutlich geringer ist als im Bevölkerungsdurchschnitt.

Mit über 14 % ist der Anteil derjenigen Sinti und Roma, die die Schule ohne Abschluss verlassen und damit auf gering qualifizierte Berufstätigkeiten verwiesen sind sowie einem hohen Arbeitslosigkeitsrisiko unterliegen, auch in der jüngeren Altersgruppe noch mehr als doppelt so hoch wie im Durchschnitt der Bevölkerung. Auch der Anteil

derjenigen, die in dieser Altersgruppe „nur“ einen Hauptschulabschluss erreicht haben, ist etwa doppelt so hoch wie im Bevölkerungsdurchschnitt.

Im Vergleich der Schulabgänger*innen, die ihre Schullaufbahn in Deutschland oder im Ausland beendet haben, zeigt sich, dass der Anteil derjenigen ohne Abschluss bei Letzteren erheblich höher ist. Dies betrifft überwiegend Zugewanderte, die aus den Balkanstaaten und Osteuropa nach Deutschland migriert sind.

Gleichwohl ist aber auch festzustellen, dass die größte Teilgruppe unter den jüngeren Befragten die derjenigen ist, die einen mittleren Bildungsabschluss erreicht haben (30,7 % bei den 18- bis 30-Jährigen, dabei 36,4 % bei Bildungsabschluss in Deutschland). Zudem sind Sinti und Roma mit Abitur in der Alterskohorte 18 bis 30 Jahre, anders als in der Generation der über 51-Jährigen, keine seltenen Ausnahmefälle, sondern mit ca. 15 % eine quantitativ durchaus beachtliche gehobene Bildungsschicht innerhalb der Minderheit.

3.1. Nachwirkungen der nationalsozialistischen Verfolgung und begrenzte Teilhabe an der Bildungsexpansion

Die Familiengeschichte der heute über 51-Jährigen, also der Befragten, die 1969 oder früher geboren wurden, ist unmittelbar von der nationalsozialistischen Verfolgung geprägt. Denn ihre Großeltern haben den Nationalsozialismus als Erwachsene durchlitten und ihre Eltern wurden in den 1940er Jahren oder in der Nachkriegszeit geboren. Dies wird u. a. darin deutlich, dass 59 % aller Befragten angeben, dass eines ihrer Familienmitglieder direkt von der nationalsozialistischen Verfolgung betroffen war, bei der nationalen Minderheit der deutschen Sinti sind es 78,8 %.¹⁰

Eine Auswirkung davon ist die Bildungssituation der Elterngeneration der über 51-Jährigen. Mehrheitlich verfügen deren Eltern über keinen Schulabschluss, mittlere und höhere Schulabschlüsse sind seltene Ausnahmen. Sowohl bei den Vätern als auch bei den Müttern waren es über 80%, die über keinen Schulabschluss verfügten.

Bildungsabschlüsse der Eltern der mehr als 51 Jahre alten Befragten
(Alle, in Klammern nationale Minderheit)

	Väter	Mütter
Kein Schulabschluss	83% (85,2%)	86,2% (88,1%)
Förderschulabschluss	4% (4,9%)	2,8% (4,5%)
Hauptschulabschluss	12% (8,2%)	10,1% (6,0%)
Mittlerer Abschluss	1% (1,6%)	0,9% (1,5%)
(Fach-)Abitur	0% (1%)	0% (0,3)

Trotz der insgesamt nach wie vor schlechten Gesamtsituation sind im Vergleich der Generationen erhebliche Verbesserung festzustellen, insbesondere im Vergleich derjenigen, die über 51 Jahre alt sind mit den jüngeren Kohorten. Darin ist zweifellos eine Auswirkung der Bildungsreformen zu sehen, die seit den 1970er-Jahren zu einem erheblichen Anstieg der mittleren Abschlüsse und der Abiturient*innen unter den Schulabgänger*innen geführt hat: Von den über 60-Jährigen verfügen in der Gesamtbevölkerung 26 % über ein (Fach-)Abitur, bei den 20- bis 24-Jährigen sind dies 53 %.¹¹

Auch bei den in Deutschland lebenden Sinti und Roma zeichnet sich bei allen Abschlüssen eine deutliche Verbesserung ab. Die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss wurde erheblich reduziert, mittlere Abschlüsse haben deutlich zugenommen. Diese Verbesserungen vollziehen sich jedoch auf einem im Vergleich zur Gesamtbevölkerung gravierend niedrigeren Niveau, und der Anteil der Abiturient*innen ist noch in der jüngsten Altersgruppe im Vergleich zur Gesamtbevölkerung gering.

Schulabschlüsse der Befragten
(Schulbesuch in Deutschland, in Klammer Schulbesuch im Ausland)

	Alle	18- bis 25-Jährige ¹²	18- bis 30-Jährige	31- bis 50-Jährige	51 Jahre und älter ¹³
Kein Schulabschluss	28,9% (32,5%)	14,9%	14,2% (26,9%)	28,2% (30,4%)	57,5%
Förderschulabschluss	5% (2,6%)	2,1%	2,5% (1,9%)	4,1% (3,9%)	11,5%
Hauptschulabschluss	29,1% (35,1%)	29,8%	32,1% (33,3%)	30% (33,3%)	21,8%
Mittlerer Abschluss	26,5% (14,1%)	36,2%	36,4% (13,7%)	27,1% (13,7%)	6,9%
(Fach-)Abitur	10,5% (15,7%)	17,0%	14,8% (19,7%)	10,5% (8,6%)	2,3% (8,65)

¹⁰ Bei den nach 1945 Zugewanderten ist dieser Anteil mit 20,1 % deutlich geringer. Auf die Bedeutung der NS-Verfolgung für die Familienbiografien und das Selbstverständnis einheimischer und zugewanderter Sinti und Roma kann hier nicht näher eingegangen werden.

¹¹ <https://de.statista.com/infografik/17058/anteil-der-bevoelkerung-mit-hochschulreife/> (06.02.21).

¹² Die Fallzahl der im Ausland erworbenen Schulabschlüsse ist in dieser Alterskategorie gering (n=29); davon haben 14 einen Hauptschulabschluss und acht keinen Schulabschluss.

¹³ Die Fallzahl der im Ausland erworbenen Schulabschlüsse ist in dieser Alterskategorie gering (n=35); davon haben 16 keinen Schulabschluss, zehn einen Hauptschulabschluss, sechs einen mittleren Abschluss und drei ein (Fach-)Abitur.

Betrachtet man die Alterskohorte der 18- bis 25-Jährigen getrennt, dann wird auch bei dieser keine deutliche Verbesserung sichtbar; hier liegt der Anteil der Schulabgänger*innen ohne Abschluss noch bei mehr als 14 % und die Quote der Abiturient*innen ist mit 17 % nur leicht verbessert.

Auch bei den Kindern der Befragten unter 50 Jahren zeichnet sich in den Daten keine substantielle Veränderung dieser Situation ab, sondern nur ein leichter Anstieg der mittleren und höheren Bildungsgänge.

Besuch weiterführender Schulen des ersten Kindes der Befragten (31- bis 50-Jährige) nach der Grundschule¹⁴

	Kinder der 31- bis 50-Jährigen
Förderschule	8%
Hauptschule	38,5%
Realschule	40,1%
Gymnasium	13,1%
Andere Schulformen	3,8%

Im Ergebnis führt dies im Hinblick auf die Bildungsschichtung der in Deutschland lebenden Sinti und Roma zu einer erheblichen internen Heterogenität, die auch förderungspolitisch folgenreich ist: Der im Vergleich zur Gesamtbevölkerung kleinen Bildungselite derjenigen, die ein (Fach-) Abitur erreicht haben, steht auch noch bei den unter 30-Jährigen eine nahezu gleich große Teilgruppe gegenüber, die über keinen Schulabschluss verfügt. Ohne gezielte Fördermaßnahmen ist vor dem Hintergrund der bisherigen Entwicklung davon auszugehen, dass sich auch weitere Verbesserungen nur sehr langsam vollziehen werden.

3.2. Gravierende Benachteiligungen auch in der beruflichen Bildung

Angesichts einer Situation auf dem Arbeitsmarkt, in der Schulabsolvent*innen ohne Abschlüsse zunehmend auf prekäre und schlecht bezahlte Beschäftigungen verwiesen sind und auch Hauptschulabschlüsse nur in wenigen Ausbildungsberufen Chancen eröffnen, sind insbesondere Maßnahmen gefordert, die zu einer deutlichen Verringerung des Anteils derjenigen führen, die keinen Schulabschluss oder „nur“ einen Hauptschulabschluss erreichen. Dies ist besonders dringend angesichts des hohen Anteils derjenigen, die keinen beruflichen Abschluss erreicht haben:

¹⁴ Die Kinder der bis 30-Jährigen besuchen bis auf wenige Ausnahmen noch die Grundschule.

Berufliche Qualifikationen der Befragten nach Altersgruppen

	18- bis 30-Jährige	31- bis 50-Jährige	51 Jahre und älter
Kein Abschluss	41,1 % ¹⁵	38,3 %	78,5 %
Berufliches Praktikum	11,1 %	12,1 %	5,1 %
Lehre/Berufsschulabschluss	37,8 %	41,1 %	13,9 %
Berufsfachschulabschluss	5,6 %	3,5 %	0 %
Meister-/Technikerausbildung	0 %	0,7 %	1,3 %
Hochschulabschluss	4,4 %	4,2 %	1,3 %

Diese Daten weisen damit auch auf einen Bedarf an Fördermaßnahmen zur beruflichen Bildung insbesondere für Absolvent*innen mit Hauptschulabschluss hin. Denn es ist bemerkenswert, dass der Anteil derjenigen, die keinen beruflichen Abschluss erreichen, fast ebenso hoch ist wie der Anteil derjenigen ohne Schulabschluss und mit Hauptschulabschluss.

Zudem ist beim Zugang zu betrieblichen Ausbildungsstellen in besonderer Weise mit Diskriminierungseffekten bei der Lehrstellenvergabe zu rechnen, vor allem in kleineren und mittleren Betrieben, da die Auswahlverfahren und betrieblichen Kalküle hier von herkunftsbezogenen Zuschreibungen beeinflusst werden (s. Scherr, Müller & Janz, 2015; Imdorf & Scherr, 2015).

In den Daten zeigt sich sehr deutlich, dass nahezu alle Befragten, die keinen Schulabschluss erreicht haben, auch keine berufliche Qualifikation erwerben konnten, und dass nur eine Minderheit der Hauptschulabsolvent*innen einen qualifizierten beruflichen Bildungsabschluss erreichte.¹⁶ Nur denjenigen, die über einen mittleren oder höheren Abschluss verfügen, gelingt es mehrheitlich, eine berufliche Qualifikation zu erwerben:

Schulabschluss und berufliche Qualifikation

(Relativer Anteil der beruflichen Abschlüsse bei den Teilgruppen der Schulabsolvent*innen)

	Kein Schulabschluss	Förderschulabschluss	Hauptschulabschluss	Mittlerer Abschluss	Abitur (Fachabitur)
kein beruflicher Abschluss	95,8%	70%	46,6%	21,4%	8,3% (13,3%)
Berufliches Praktikum	1,7%	20%	16,1%	7,8%	8,3% (6,7%)
Lehre bzw. Berufsschulabschluss	1,7%	10%	36,4%	64,1%	16,7% (33,3%)
Berufsfachschulabschluss	0%	0%	0,8%	5,8%	20,8% (20%)
Meister-/Technikerausbildung	0%	0%	0%	1,0%	0% (6,7%)
Hochschulabschluss: Bachelor, Master oder Uni-Diplom	0%	0%	0%	0%	12,5% (20%) 33,3% (0%)

Bei den Berufsabschlüssen zeigen sich in der Alterskohorte 51 und älter erhebliche Geschlechterunterschiede: 87 % der Frauen verfügen über keinen Berufsabschluss, bei Männern sind es 54,7 %, also deutlich weniger. In den jüngeren Altersgruppen sind die Unterschiede im beruflichen Qualifikationsniveau jedoch nur noch gering und statistisch nicht signifikant.

Berufliche Qualifikationen der Befragten nach Geschlecht
(Relativer Anteil je Abschlusskategorie)

	Männer	Frauen
Kein Abschluss	50,2% Über 51 Jahre: 54,7%	57,6% Über 51 Jahre: 87%
Berufliches Praktikum	11,9%	9,0%
Lehre/Berufsschulabschluss	25,7%	22,8%
Berufsfachschulabschluss	6,9%	6,1%
Meister-/Technikerabschluss	1,5%	0,3%
Hochschulabschluss Bachelor	1,5%	1,6%
Master/Diplom	2,3%	2,6%

Dagegen zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen der nationalen Minderheit und zugewanderten Sinti und Roma: Angehörige der nationalen Minderheit sind etwas seltener ohne Abschluss und verfügen häufiger über eine berufliche Ausbildung.

Berufliche Qualifikationen der Befragten nach nationaler Herkunft
(Relativer Anteil je Abschlusskategorie)¹⁷

	Nationale Minderheit	Zugewanderte
Kein Abschluss	49,4%	55,5%
Berufliches Praktikum	10%	10%
Lehre/Berufsschulabschluss	33,2%	15,5%
Berufsfachschulabschluss	3,2%	11,8%
Meister-/Technikerabschluss	0,6%	1,4%
Hochschulabschluss Bachelor	1,3%	2,3%
Master/Diplom	2,3%	3,6%

Diesbezüglich ist festzustellen, dass der Anteil derjenigen ohne Schulabschluss bei denen auffällig hoch ist, die zwischen 1987 und 1989 sowie nach 2012 eingereist sind.

- 15 Ein Teil dieser Alterskohorte befindet sich aktuell noch in einer Ausbildung; 38,1% geben jedoch an, keine berufliche Ausbildungseinrichtung zu besuchen oder besucht zu haben.
- 16 Es besteht eine sehr starke statistische Korrelation zwischen Schulabschluss und beruflichem Bildungsabschluss: Der Rangkorrelationskoeffizient liegt bei 0,67, Pearsons R bei 0,669.
- 17 Die Daten zu den Berufsfachschulabschlüssen und Hochschulabschlüssen deuten auf eine etwa stärkere Polarisierung der Bildungssituation bei den Zugewanderten hin; für eine Analyse der Ursachen dieses Befundes wäre eine genaue Betrachtung der Situation der Minderheit in den unterschiedlichen Herkunftsländern erforderlich, die hier nicht geleistet werden kann.

3.3. Was kennzeichnet die Teilgruppe ohne Schulabschluss?

Wie einleitend bereits erwähnt haben diejenigen, die selbst über keinen Schulabschluss verfügen, relativ häufig Eltern, bei denen dies ebenfalls der Fall ist, es handelt sich also vor allem um einen intergenerationellen Effekt der sozialen Klassenlage.

Bei der Suche nach den Ursachen für die massive Bildungsbenachteiligung derjenigen, die keinen Schulabschluss erreicht haben, ist zudem der Vergleich zwischen Einheimischen und Zugewanderten instruktiv. Dabei zeigt sich, dass die Unterschiede bezüglich des Besuchs der Grundschule eher gering sind.¹⁸ Der Anteil derjenigen, die keine weiterführenden Schulen besucht haben, liegt jedoch bei den Zugewanderten über 20 % und damit deutlich höher als bei der nationalen Minderheit, was als Folge der massiven Armut und Diskriminierung von Roma in Süd- und Osteuropa interpretiert werden kann.¹⁹ In Zusammenhang damit kann angenommen werden, dass ein relevanter Teil derjenigen, die keine weiterführende Schule besucht haben, nicht oder nur gering alphabetisiert ist.²⁰ Etwa 60 % dieser Gruppe schätzen laut Datensatz ihre Kompetenzen im „Lesen und Schreiben in Deutsch“ selbst mit ungenügend oder mangelhaft ein und etwa 30 % sagen das auch in Bezug auf eine andere Sprache bzw. ihre Muttersprache.

Schulbesuch der Befragten nach Herkunft

	Alle	Nationale Minderheit	Zugewanderte	EU-Staatsangehörige	Nicht-EU-Staatsangehörige
Grundschule, kein Besuch ²¹	3%	2,8%	2,5%	3,7%	4,3%
Weiterführende Schule besucht	84,5%	89,6%	79,6%	78,2%	76%
Keine weiterführende Schule besucht	15,2%	10,4%	20,4%	21,8%	24%

- 18 Insgesamt sind es bei den unter 51-Jährigen sechs Fälle, auf die dies zutrifft, 13 Fälle bei den über 51-Jährigen, d. h. 3 % aller Befragten, wobei der Anteil der Nicht-EU-Staatsangehörigen mit 4,7 % etwas erhöht ist. Diese geringen Fallzahlen sind auf der Grundlage der vorliegenden Daten im Hinblick auf die Ursachen nicht sinnvoll interpretierbar.
- 19 In der nationalen Minderheit liegt der Anteil derjenigen, die keine weiterführende Schule besucht haben, statistisch bei 10,2 %, was allerdings nur wenige Fälle betrifft (drei Fälle bei den unter 25-Jährigen, drei bei den 25- bis 50-Jährigen, vier bei den über 51-Jährigen) und deshalb nicht sinnvoll interpretierbar ist. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Daten zum Schulbesuch nur begrenzt vergleichbar sind, da der Besuch der weiterführenden Schulen in Deutschland bereits in der 5. Klasse beginnt, in den Ländern Ost- und Südeuropas dagegen deutlich später.
- 20 Die Zahlen der Studie decken sich mit den Beobachtungen des Autors in der Arbeit mit geflüchteten Roma aus Serbien und dem Kosovo.
- 21 Die verfügbaren Daten ermöglichen keinen Aufschluss über die (wenigen) Fälle, in denen kein Besuch der Grundschule erfolgt ist.

Dabei ist auffällig, dass auch in der Kohorte der 18- bis 30-Jährigen ein relevanter Anteil der Zugewanderten (9,6 %) keine weiterführende Schule besuchen konnte. Dieser Anteil ist auch innerhalb der nationalen Minderheit in dieser Kohorte mit 7,6 % noch erheblich, bei den jüngeren dann aber in der nationalen Minderheit quantitativ vernachlässigbar.²²

Neben dem Generationeneffekt (s. o.) und dem Migrationseffekt zeigen sich bei den Befragten ohne Schulabschluss auch deutliche Geschlechtereffekte, dies allerdings nur bei den Befragten, die Schulen im Ausland besucht haben: Hier ist der Anteil der Frauen ohne Schulabschluss mit 43,6 % deutlich erhöht. Dies kann mit einiger Plausibilität als eine Auswirkung patriarchaler Strukturen interpretiert werden, die in den Gesellschaften Süd- und Osteuropas stärker bzw. anders ausgeprägt sind als in Deutschland.²³

Schulabschlüsse der Befragten nach Geschlecht
(Schulbesuch in D, in Klammer Schulbesuch im Ausland)

	Alle	Frauen	Männer
Kein Schulabschluss	28,5 % (32,1 %)	28 % (43,6 %)	28,6 % (19 %)

3.4. Was kennzeichnet die Teilgruppe mit mittleren und höheren Bildungsabschlüssen?²⁴

Im Vergleich derjenigen, die mittlere und höhere Bildungsabschlüsse erreicht haben, mit denen, die über keinen bzw. Förder- und Hauptschulabschlüsse verfügen, zeigen sich einige gravierende Unterschiede.

Dies betrifft zunächst erwartungsgemäß das Bildungsniveau der Eltern: Der Anteil der Eltern ohne Schulabschluss ist bei Befragten mit mittleren und höheren Bildungsabschlüssen erwartungsgemäß deutlich geringer; sie haben stattdessen häufiger Eltern mit einem mittleren oder höheren Bildungsabschluss als die Vergleichsgruppe. Der Unterschied beträgt bei den Vätern ca. 30 %, bei den Müttern 20 %. Diese Unterschiede des formalen Bildungsniveaus stehen in einem Zusammenhang mit den Erwartungen der Eltern an ihre Kinder. D. h.: Diejenigen, die mittleren und höheren Abschlüssen erreicht haben, konnten von ihren relativ gebildeteren Eltern nicht nur besser beim schulischen Lernen unterstützt werden; an sie waren auch höhere elterliche Erwartungen an ihr schulisches Leistungsvermögen gerichtet:

²² Im Sample sind zwei Fälle erfasst, auf die dies zutrifft.

²³ Siehe dazu Browne, 2017; Lazarević, 2018.

²⁴ In die folgende Auswertung gehen nur die Daten derjenigen ein, die 50 Jahre und jünger sind und ihren Schulabschluss in Deutschland erworben haben, da der hohe Anteil derjenigen über 50, die selbst oder deren Eltern keinen Schulabschluss haben, relevante Unterschiede in den jüngeren Altersgruppen undeutlich werden ließe.

Einfluss der von den Befragten wahrgenommenen elterlichen Erwartungen an ihre schulischen Leistungen

Schulabschluss der Eltern	Mittlerer und höherer Schulabschluss	Kein Schulabschluss, Förderschulabschluss, Hauptschulabschluss
Hohe Erwartungen der Eltern	80,4 %	49,1 %
Keine hohen Erwartungen der Eltern	17,5 %	45,6 %

Die Befragten mit mittleren und höheren Abschlüssen unterscheiden sich auch in Hinblick auf die wahrgenommenen Erwartungen der Lehrkräfte an ihre schulischen Leistungen:

Erwartungen der Lehrkräfte

	Mittlerer und höherer Schulabschluss	Kein Schulabschluss, Förderschulabschluss, Hauptschulabschluss
Hohe Erwartungen von Lehrer*innen	66,4 %	38,1 %
Keine hohen Erwartungen von Lehrer*innen	19,2 %	43,1 %
Keine Einschätzung dazu („weiß nicht“)	14,4 %	18,8 %

Geringe Erwartungen von Lehrkräften gegenüber Minderheitenangehörigen können Folge von Stereotypen sein und stellen dann eine Form indirekter Diskriminierung dar: Stereotype, die ein vermeintlich typisch geringes Interesse an schulischer Bildung oder vermeintlich geringe Leistungsfähigkeit annehmen, führen zu niedrigen Erwartungen an jeweilige Schüler*innen, die sich dann negativ auf die tatsächlichen Leistungen auswirken (Schofield & Alexander, 2012). Ob bzw. in welchem Ausmaß dies bei Sinti und Roma in Deutschland der Fall ist, kann mit den Daten der vorliegenden Studie jedoch nicht überprüft werden.

Das Ausmaß der Unterstützung beim Lernen am Nachmittag ist insgesamt gering. Am verbreitetsten ist die Hilfe der Eltern, mit 22 % bleibt diese jedoch insgesamt gering. Dabei wurden die Befragten mit mittleren und höheren Bildungsabschlüssen zu einem etwas höheren Anteil unterstützt als die der Vergleichsgruppe. Ein stärkerer Unterschied zeichnet sich bei den wenigen Fällen ab, die bezahlte Nachhilfe erhielten.

Relativer Anteil Unterstützung beim Lernen außerhalb der Schule

	Alle	davon mittlerer und höherer Schulabschluss	davon kein Schulabschluss, Förderschulabschluss, Hauptschulabschluss
Durch Eltern:	22%	57%	43%
Bezahlte Nachhilfe:	8%	73%	27%

Es ist also folgenreich, ob die Eltern in der Lage sind, bezahlte Nachhilfe zu finanzieren bzw. ob sie aufgrund ihrer eigenen schulischen Bildung in der Lage sind, ihre Kinder selbst beim schulischen Lernen zu unterstützen.

Kein Unterschied zeichnet sich dagegen in Bezug darauf ab, ob die Zugehörigkeit zur Minderheit in der weiterführenden Schule bekannt war: Bei ca. 50 % der Schüler*innen beider Vergleichsgruppen war dies allen bekannt, bei weiteren ca. 40 % nur einigen Mitschüler*innen.

In Hinblick auf Diskriminierungserfahrungen während der Schulzeit zeigt sich zwischen den Vergleichsgruppen ein geringfügiger, statistisch jedoch nicht signifikanter Unterschied (60,5 % vs. 57,4 %). Diskriminierung durch Lehrkräfte berichten 20,2 % der Befragten; Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen sind auch hier gering und statistisch nicht signifikant.

Zuverlässige Aussage dazu, ob bzw. in welchem Ausmaß subjektive Diskriminierungserfahrungen negative Auswirkungen auf schulische Bildungslaufbahnen haben, ermöglichen diese Daten nicht. Denn erstens hat die Forschung aufgezeigt, dass höhere Gebildete stärker für Diskriminierung sensibilisiert sind und deshalb stärker dazu tendieren, auf Diskriminierungserfahrungen hinzuweisen als weniger Gebildete (El-Mafaalani, Waleciak & Weitzel, 2017). Zweitens ist Diskriminierung für die Betroffenen nicht immer wahrnehmbar. Wenn z.B. Schullaufbahnpfehlungen durch Vorurteile beeinflusst werden, wird dies den Betroffenen in der Regel nicht mitgeteilt. Die faktische Diskriminierung kann also stärker ausgeprägt sein als die subjektiv wahrgenommene (Scherr & Breit, 2019).

3.5 Aufenthaltsstatus und sozialräumliche Segregation

Für einen Teil der Sinti und Roma sind besondere Problemlagen kennzeichnend, die zwar auf Grundlage der vorliegenden Studie nicht hinreichend empirisch beschreibbar sind, aber gleichwohl erwähnt werden müssen: Dies betrifft erstens die Situation geflüchteter Roma aus den Balkan-Staaten. Häufig verfügen sie nur über den prekären Aufenthaltsstatus der Duldung und sind immer wieder erneut von Abschiebungen bedroht. Zu einem Teil müssen sie unter den beengten Verhältnissen von Gemeinschaftsunterkünften für Geflüchtete leben. Zudem unterliegen sie in Abhängigkeit vom Einreisezeitpunkt sowie von ausländerrechtlichen Ermessensentscheidungen ggf. Arbeits- und Ausbildungsverboten (Zentrum für Antisemitismusforschung, 2010).²⁵ Zweitens ist auf die Situation migrantischer Roma aus den osteuropäischen Mitgliedsstaaten der EU in einigen deutschen Städten hinzuweisen. Diese unterliegen in ihren Herkunftsländern massiver

Benachteiligung und manifester Diskriminierung (Mappes-Niedeck, 2012; Matter, 2014), haben in Deutschland aber nur als erwerbstätige Arbeitnehmer*innen oder im Anschluss an längere Beschäftigungszeiten einen uneingeschränkten Anspruch auf Sozialleistungen. Von der Möglichkeit einer Anerkennung als Flüchtlinge sind sie durch das geltende Recht prinzipiell ausgeschlossen. In einigen Städten Deutschlands sind arbeitslose Roma aus EU-Mitgliedsstaaten deshalb in die Situation einer randständigen Armutsbevölkerung verwiesen; sie müssen ihren Lebensunterhalt durch prekäre Beschäftigungsverhältnisse und Tätigkeiten im informellen Sektor verdienen und sind auf hoch problematische Wohnbedingungen angewiesen (Initiativausschuss für Migrationspolitik, 2014; Cöster, 2016; IAB, 2020).²⁶

Drittens lebt ein Teil der einheimischen deutschen Sinti nach wie vor in den sozial segregierten Wohnsiedlungen, in denen sie in der Nachkriegszeit angesiedelt wurden (Widmann 2001). Die damit einhergehenden Formen sozialräumlicher Segregation haben zur Folge, dass die Wahrscheinlichkeit alltäglicher sozialer Kontakte zur übrigen Bevölkerung reduziert ist, was, wie die Forschung über soziale Distanz gezeigt hat, zur Verfestigung von Vorurteilen beiträgt (Scherr & Yüksel, 2019). Auch kann eine sozialräumlich benachteiligte Lage von Sinti und Roma dazu führen, dass für sie in Kindertagesstätten und Schulen ungünstige Bedingungen gegeben sind. Zudem kann bereits die Wohnadresse zu negativen Zuschreibungen und in der Folge zu Diskriminierung in der Berufsausbildung und auf dem Arbeitsmarkt führen (El-Mafaalani, Kurtenbach & Strohmeier, 2015).

Ausprägungen sozialräumlicher Segregation zeichnen sich auch in den Daten der Studie ab: 12,7 % aller Befragten gaben an, dass die Hälfte ihrer Mitschüler*innen oder mehr ebenfalls Sinti oder Roma waren; 55 % beziffern diesen Anteil dagegen auf nur eine Person oder Einzelfälle.

²⁵ Seit 2015 gilt, dass Roma aus den Balkanstaaten, die als sichere Herkunftstaaten gelten, während des Asylverfahrens einem Arbeitsverbot unterliegen (§61 Aufenthaltsgesetz); ein anderer Grund für Arbeitsverbote ist die Annahme einer fehlenden Mitwirkung bei der Identitätsklärung (§ 60b Abs. 1 Aufenthaltsgesetz).

²⁶ Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass das Qualifikationsniveau der Migrant*innen aus Osteuropa heterogen ist und keine belastbaren Daten dazu vorliegen, wie hoch der Anteil der Roma unter ihnen ist (Initiativausschuss für Migrationspolitik, 2014; IAB, 2020).

4 Folgerungen

Die dargestellten Befunde belegen, dass die hoch problematische Bildungssituation von Sinti und Roma das Ergebnis eines Zusammenwirkens von Auswirkungen sozioökonomischer Benachteiligung mit den direkten und indirekten Folgen historischer und gegenwärtiger Diskriminierung ist. Weiter legen die Daten die Einschätzung nahe, dass die gegenwärtige Bildungsbenachteiligung vor allem eine Folge der sozialen Klassenlage ist. Internationale Erfahrungen mit Programmen der Minderheitenförderung weisen in Übereinstimmung mit diesem Befund darauf hin, dass eine Beschränkung von Maßnahmen gegen gegenwärtige (direkte und institutionelle) Diskriminierung nur begrenzt dazu geeignet ist, substanziell zur Überwindung verfestigter Ungleichheiten beizutragen (Kahlenberg, 2012; Mirga, 2017).

Die Bildungsproblematik zeigt sich zum einen im hohen Anteil derjenigen auch in den jüngeren Altersgruppen, die keinen Schulabschluss oder nur einen Hauptschulabschluss erreichen, sowie in der geringen Zahl von Abiturient*innen. Zudem belegen der hohe Anteil derjenigen, die keine formalen beruflichen Qualifikationen erworben haben, sowie der geringe Anteil an Studierenden und Hochschulabsolvent*innen die Bildungsmisere der Sinti und Roma in Deutschland. Dabei stellt der Übergang in die berufliche Bildung eine eigenständige Problematik dar, von der nicht nur diejenigen ohne Schulabschluss, sondern auch Hauptschulabsolvent*innen in hohem Maß betroffen sind.

Die vorliegenden Daten weisen zugleich auf das Erfordernis einer differenzierten Betrachtung der unterschiedlichen sozioökonomischen, sozialräumlichen und Aufenthaltsrechtlichen Bedingungen hin, die bei der (Weiter-) Entwicklung einer Strategie zur Verbesserung der Bildungssituation zu berücksichtigen sind. Insbesondere gilt diesbezüglich, dass bei Teilgruppen der Sinti und Roma, deren Situation durch eine über Generationen anhaltende soziale Benachteiligung, gekennzeichnet ist, gegebenenfalls auch in Verbindung mit sozialräumlicher Segregation, ein anderer Förderungsbedarf gegeben ist als bei denjenigen, die mittlere oder höhere Schulabschlüsse und qualifizierte berufliche Abschlüsse erreicht haben.

Für beide Teilgruppen sind Ausbau und Weiterentwicklung von Maßnahmen wichtig, die sich gegen direkte Diskriminierung sowie gegen strukturelle und institutionelle Diskriminierung in allen gesellschaftlichen Teilbereichen richten. Im Bildungsbereich betrifft dies insbesondere die Qualifizierung von Lehrer*innen und Ausbilder*innen sowie die Verankerung von Anti-Diskriminierungskonzepten in Schulen, Hochschulen und Betrieben. Darüber hinaus bedarf es jedoch zur Überwindung verfestigter

sozioökonomischer Benachteiligungen einer umfassenden Herangehensweise (Demir, 2017; EVZ 2016; Leucht & Sichelschmidt, 2020; Scherr & Sachs, 2018: 241 ff; Rat der Europäischen Union, 2013). Diese sollte eine Verbesserung sozialarbeiterischer Unterstützung (Hilfen zur Erziehung, Schulsozialarbeit sowie Kinder- und Jugendarbeit nach SGB VIII) ebenso beinhalten wie kommunalpolitische Maßnahmen zur Überwindung sozialräumlicher Segregation (z. B. im Rahmen kommunaler Wohnungs- und Schulpolitik) und zum Abbau sozialer Distanz zwischen Mehrheitsgesellschaft und Minderheit (z. B. durch Mediatorenprogramme). Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen sind ebenso notwendig wie eine gezielte Förderung der schulischen und beruflichen Bildungsanstrengungen von Minderheitenangehörigen und von Konzepten des Empowerments. Dabei sind auch geschlechtsbezogene Ungleichheiten zu berücksichtigen.

In Übereinstimmung mit den Empfehlungen des Rats der Europäischen Union (2013) ist eine Verschränkung von Mainstream-Maßnahmen zum Abbau sozialer Ungleichheiten und zur Ermöglichung von Chancengerechtigkeit im Bildungssystem mit spezifischen Maßnahmen der Minderheitenförderung anzustreben.

Um verfestigte soziale Benachteiligungen zu überwinden, sind punktuelle Einzelmaßnahmen unzureichend. Vielmehr bedarf es eines abgestimmten Zusammenwirkens aller relevanten Akteure auf Bundes- und Landesebene sowie in den Kommunen, also von politisch Verantwortlichen, Verwaltungen, Schulen, Hochschulen und Betrieben sowie zivilgesellschaftlicher Organisationen unter systematischem Einbezug von Vertreter*innen der Minderheit.²⁷

Für die Konkretisierung des Bedarfs sowie erfolgversprechender Maßnahmen für die jeweiligen Teilgruppen ist eine Forschung erforderlich, die in der Lage ist, die jeweilige Problemlage empirisch fundiert und differenziert zu beschreiben. Dabei sind auch die unterschiedlichen lokalen bzw. regionalen Kontexte zu berücksichtigen. Schließlich gilt es, die Wirksamkeit von Maßnahmen bzw. Maßnahmenpaketen durch Evaluationen zu überprüfen. Denn auch in diesem Problembereich fehlt es an evidenzbasiertem Wissen dazu, was mit welchen Vorgehensweisen erreichbar ist und was nicht.

27 Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass die historischen Erfahrungshintergründe verschiedener Teilgruppen der Sinti und Roma ebenso unterschiedlich sind wie ihre aufenthaltsrechtliche Situation oder ihre kulturellen Traditionen und die Bedeutung, die diesen zugemessen wird.

Literatur

- ▶ Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2014). Zwischen Gleichgültigkeit und Ablehnung – Bevölkerungseinstellungen gegenüber Sinti und Roma. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_bevoelkerungseinstellungen_gegenueber_sinti_und_roma_20140829.html
- ▶ Bauer, U., Bittlingmayer, U. & Scherr, A. (Hrsg.) (2012). Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.
- ▶ Browne, E. (2017). Gender in the Western Balkans. K4D Helpdesk Report. Brighton, UK: Institute of Development Studies.
- ▶ Brüggemann, Ch., Hornberg, S. & Jonuz, E. (2013). Heterogenität und Benachteiligung – die Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland. In S. Hornberg, Brüggemann, Ch. (Hrsg.), Die Bildungssituation von Roma in Europa. Münster: Waxmann, S. 91–120.
- ▶ Cöster, A. C. (2016). Frauen in Duisburg-Marxloh: Eine ethnographische Studie über die Bewohnerinnen eines deutschen „Problemviertels“. Bielefeld: Transkript.
- ▶ Demir, M. (2017). Rom_nja Empowerment. In U. Steuten (Hrsg.), Für immer „Zigeuner“? Duisburg: VIA – Verband für interkulturelle Arbeit, S. 42–53.
- ▶ El-Mafaalani, A., Kurtenbach, S. & Strohmeier, K.-P. (Hrsg.) (2015). Auf die Adresse kommt es an ... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- ▶ El-Mafaalani, A., Waleciak, J. & Weitzel, G. (2017). Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung. In A. Scherr, El-Mafaalani, A. & Yüksel, G. (Hrsg.), Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 173–190.
- ▶ EVZ (2016). Gemeinsam für eine bessere Bildung – Empfehlungen zur gleichberechtigten Bildungsteilnahme von Sinti und Roma in Deutschland (2. überarbeitete Aufl.) Berlin.
- ▶ Feagin, J. R. & Eckberg, D. L. (1980). Discrimination: Motivation, Action, Effects and Context. Annual Review of Sociology, 6, 1/20.
- ▶ Fings, K. (2015). Schuldabwehr durch Schuldumkehr. Die Stigmatisierung der Sinti und Roma nach 1945. In O. v. Mengersen (Hrsg.), Sinti und Roma. Eine deutsche Minderheit zwischen Diskriminierung und Emanzipation. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S.145–164.
- ▶ Fings, K., Lissner, C. & Sparing, F. (1992). ... einziges Land, in dem Judenfrage und Zigeunerfrage gelöst: Die Verfolgung der Roma im faschistisch besetzten Jugoslawien 1941–1945. Köln: Rom e.V.
- ▶ Hasenjürgen, B., Genenger-Stricker, M. & Schmidt-Koddenberg, A. (2014). Zur Bildungssituation von eingewanderten „Roma“. Migration und Soziale Arbeit 2, 150/157.
- ▶ House of Commons (2019). Women and Equalities Committee. Tackling inequalities faced by Gypsy, Roma and Traveller communities. London: Parliamentary Copyright House of Commons.
- ▶ Imdorf, Ch. & Scherr, A. (2015). Chancengerechtigkeit und Diskriminierung beim Übertritt in die Berufsausbildung. Studien + Berichte (37A), 83/89. <https://edoc.unibas.ch/3941/> (06.02.21).
- ▶ IAB (2020). Zuwanderungs-Monitor. Februar. http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/Zuwanderungsmonitor_2002.pdf (06.02.21).
- ▶ Initiativsausschuss für Migrationspolitik (2014). Der Mythos der „Armutsmigration“. Fakten zur Freizügigkeit aus Bulgarien und Rumänien. Mainz: Initiativsausschuss für Migrationspolitik. https://ini-migration.org/wp-content/uploads/2020/10/Mythos_Armutsmigration.pdf (06.02.21).
- ▶ Kahlenberg, R. K. (2012) (Hrsg.). The Future of School Integration: Socioeconomic Diversity as an Education Reform Strategy. New York: The Century Foundation Press
- ▶ Klein, M. (2011). Auswertung von quantitativen Daten zur Erhebung. In D. Strauß (Hrsg.), Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Marburg: I-verb.de, S. 17–50.
- ▶ Lazarević, K. T. M. (2018). Gender Issues in the Western Balkans. Civil Society Forum of the Western Balkans. <https://wb-csf.eu/csf-publications/documents-and-publications/gender-issues-in-the-western-balkans/> (06.02.21).
- ▶ Leucht, Ch. & Sichelschmidt, D. (2020). ROMED Deutschland – Schule über'm Tellerrand. In D. Borstel & Kozay, K. (Hrsg.), Kultur der Anerkennung statt Menschenfeindlichkeit: Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 244–250.
- ▶ Mappes-Niediek, N. (2012). Arme Roma, böse Zigeuner. Bonn: Christoph Links.
- ▶ Margalit, Gilad (2001): Die Nachkriegsdeutschen und „ihre Zigeuner“. Die Behandlung der Sinti und Roma im Schatten von Auschwitz. Berlin: Metropol Verlag.
- ▶ Margalit, G. (2007). Zigeunerpolitik und Zigeunerdiskurs im Deutschland der Nachkriegszeit. In M. Zimmermann (Hrsg.), Zwischen Erziehung und Vernichtung. Zigeunerpolitik und Zigeunerforschung im Europa des 20. Jahrhunderts. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 483–509
- ▶ Matter, M. (2014). Nirgendwo erwünscht. Zur Armutsmigration aus Zentral- und Südosteuropa in die Länder der EU-15 unter besonderer Berücksichtigung von Angehörigen der Roma-Minderheiten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- ▶ Mirga, Andrzej (2017). Bildung und soziale Eingliederung der Roma. In Die Grünen / Europäische Freie Allianz im Europäischen Parlament (Hrsg.), Der Kampf gegen Antiziganismus in Europa. Brüssel: Die Grünen/ EFA.
- ▶ Niedersächsischer Verband Deutscher Sinti/agis (2012). Studie zur Bildungsteilnahme und sozialen Situation deutscher Sinti in Niedersachsen. Hannover: Niedersächsischer Verband Deutscher Sinti/agis.
- ▶ Rat der Europäischen Union (2013). Empfehlungen des Rates vom 9. Dezember für wirksame Maßnahmen zur Integration der Roma in den Mitgliedstaaten. Amtsblatt der Europäischen Union (2013/C 378/01). eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:378:0001:0007:DE:PDF (06.02.21).
- ▶ Rüchel, U. & Schuch, J. (2011). Bildungswege deutscher Sinti und Roma. In D. Strauß (Hrsg.), Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Marburg: I-verb.de, S. 51–95.
- ▶ Scherr, A. (2016). Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden. Wiesbaden: Springer VS.
- ▶ Scherr, A. (2017). Anti-Roma-Rassismus. In Karim Fereidooni & Meral El (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 307–318.
- ▶ Scherr, A. (2019). Soziale Distanz und Diskriminierung. In A. Röder, Zifonun, D. (Hrsg.), Handbuch Migrationssoziologie. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20773-1_27-1.
- ▶ Scherr, A., Müller, S. & Janz, C. (2015). Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- ▶ Scherr, A., El-Mafaalani, A. & Yüksel, G. (Hrsg.) (2017). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS.
- ▶ Scherr, A. & Sachs, L. (2018). Bildungsbiografien von Sinti und Roma. Erfolgreiche Bildungsvläufe unter schwierigen Bedingungen. Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung.
- ▶ Scherr, A. & Breit, H. (2019). Diskriminierung, Anerkennung und der Sinn für die eigene soziale Position. Wie Diskriminierungserfahrungen Bildungsprozesse und Lebenschancen beeinflussen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- ▶ Schofield, J.W. & Alexander K. M. (2012). Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In S. Fürstenau, Gomolla, M. (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–87.
- ▶ Statistisches Bundesamt (2019). Statistisches Jahrbuch 2019. Kapitel 3: Bildung. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Jahrbuch/jb-bildung.pdf> (06.02.21).
- ▶ Strauß, D. et al. (Hrsg.) (2011). Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Marburg: I-verb.de.
- ▶ Stubbe, T. C. et al. (2020). Soziale Disparitäten in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In K. Schwippert et al. (Hrsg.), TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 263–313.
- ▶ Widmann, P. (2001). An den Rändern der Städte. Sinti und Jenische in der deutschen Kommunalpolitik. Berlin: Metropol Verlag
- ▶ Zentralrat Deutscher Sinti und Roma (2011). Gleichberechtigte Teilhabe von Sinti und Roma in Deutschland. Positionspapier. sintiundroma.de/download/382/ (06.02.21).
- ▶ Zentrum für Antisemitismusforschung (2010). Zur Lage von Kindern aus Roma-Familien in Deutschland. Berlin: Technische Universität.

Die Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland im internationalen Vergleich

Dr. Christian Brüggemann

Einleitung

Die Vermessung und Problematisierung von Bildungsungleichheit ist spätestens seit den 1960er Jahren ein Anliegen von Erziehungswissenschaft und Bildungssoziologie und erfährt seit der Veröffentlichung internationaler Schulleistungsstudien zunehmende mediale und politische Aufmerksamkeit. Wiederholt wurde nachgewiesen, dass es der Institution Schule nicht gelingt, die stark variierenden Startchancen unterschiedlicher Herkunftsgruppen auszugleichen. Die Forschung dokumentiert regelmäßig einen persistenten und in Deutschland im Vergleich mit anderen Ländern besonders ausgeprägten Leistungsvorsprung sozial privilegierter gegenüber sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern (zuletzt Reiss et al., 2019, S. 158–160). Während detaillierte Daten über die Bildungssituation von Migrantinnen und Migranten sowie zunehmend auch über die Bildungsverläufe von Geflüchteten vorliegen (Brücker et al., 2017), ist anders als beispielsweise in den USA oder England über die Bildungssituation von nicht-migrantischen Minderheiten in Deutschland wenig bekannt. Dies gilt insbesondere für die Bildungssituation von Sinti und Roma.

Viele Sinti und Roma stehen wissenschaftlichen Beobachtungen und Befragungen skeptisch gegenüber (von Plato, 2011, S. 7–9). Systematische Erfassungen der Minderheit waren dem Völkermord vorausgegangen und die Verbrechen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gegen die Minderheit sind im kollektiven Gedächtnis präsent. Groß ist zudem die berechtigte Angst vor Stigmatisierung und Diskriminierung. Die sich in der Nachkriegszeit etablierenden Selbstorganisationen von Sinti und Roma – allen voran der Zentralrat Deutscher Sinti und Roma – lehnen seit den 1970er Jahren nicht partizipativ ausgerichtete wissenschaftliche Erhebungen ab und wehren sich unter anderem gegen sogenannte Tsiganologen, die glauben mit der Minderheit eine „Stammeskultur“ untersuchen zu können, deren soziale Prinzipien mit den Maximen moderner Gesellschaften in Konflikt stehen (Münzel, 1981, S. 21; zuletzt Streck, 2011).¹ Empirisches Wissen über die soziale Lage und die Bildungssituation von Sinti und Roma war deshalb bis in die 2000er Jahre kaum vorhanden. Die bis dato einzige empirisch-quantitative Untersuchung ist eine Studie von Hundsatz (1982), der zufolge etwa ein Drittel der erwachsenen Sinti keine Schule besucht hatte und etwa ein Drittel der Sinti im schulpflichtigen Alter in

Sonderschulen unterrichtet wurde. Die der Untersuchung zugrundeliegenden Daten basierten allerdings maßgeblich auf einer Befragung von ausgewählten Sozialämtern (ebd., S. 150–151) und waren folglich nur auf Familien und Personen bezogen, die den Ämtern bekannt waren, z. B. weil sie Hilfen zum Lebensunterhalt erhielten. Aufgrund fehlender methodischer Hinweise kann außerdem nicht ausgeschlossen werden, dass die von Hundsatz berechneten Statistiken auf bloßen Vermutungen oder Schätzungen der Verwaltungsmitarbeitenden beruhten. Über die tatsächliche Bildungssituation deutscher Sinti und Roma – so lässt sich festhalten – konnte jahrzehntelang nur gemutmaßt werden. Bis in die 2010er Jahre lagen keine statistischen Erhebungen und nur sehr wenige qualitative Untersuchungen vor.² Die 2011 von RomnoKher veröffentlichte Studie zur Bildungssituation westdeutscher Sinti kann – trotz ihrer methodischen Probleme – deshalb zu Recht als „Meilenstein“ bezeichnet werden (Strauß, 2011; zur Methode: von Plato, 2011, S. 13–15). Die Studie zeigte umfangreiche Diskriminierungserfahrungen und beachtliche Benachteiligungen der Bildungsteilhabe unter anderem im Hinblick auf die starke Überrepräsentanz von Jugendlichen und jungen Erwachsenen an Haupt- und Förderschulen (Klein, 2011). Ferner konnten im Rahmen der qualitativen Teilstudie elterliche Bildungsaspirationen und schulische Erfahrungen analysiert werden. Rüchel und Schuch (2011, S. 93–94) verweisen anhand der Analyse von Interviews auf die Spätfolgen der Verfolgung und Vernichtung im Nationalsozialismus: einerseits auf die gering ausgeprägten Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern und Großelterngeneration, denen der Schulbesuch zum Teil verwehrt war, andererseits auf intergenerational tradierte Traumatisierungen und damit verbundene generationenübergreifende Ängste und Fremdheitserfahrungen (siehe auch den Beitrag von Reuter in diesem Band).

Nach der ersten RomnoKher-Studie sind in jüngster Zeit weitere einschlägige qualitative Studien erschienen. Erstmals wurden in drei zeitnah aufeinanderfolgenden Untersuchungen Lebensgeschichten und Bildungsverläufe von Sinti und Roma in Deutschland differenziert analysiert (Jonuz & Weiß, 2020; Reimer, 2020; Scherr & Sachs, 2017). Die Studien rekonstruieren, wie Bildungsaufstiege trotz Widrigkeiten und gegen Widerstände möglich werden,³

¹ Entsprechende Arbeiten zeichneten sich durch einen „eklatanten Mangel an Theorie und Empirie aus“ – was die Forscherinnen und Forscher aber dennoch nicht darin hinderte, an dem Z-Wort festzuhalten und fortlaufend kulturelle Essentialisierungen zu reproduzieren (Koch, 2005, S. 33). Siehe zur Tsiganologie: Fings & Lotto-Kusche (2017).

² Zum Umgang mit Stigmatisierungsprozessen und Bildungsmobilität von Roma, die aus dem ehemaligen Jugoslawien als sogenannte „Gastarbeiter“ nach Deutschland kamen: Jonuz (2009). Zur Bildungssituation von Roma, die in den 1990er Jahren vor Kriegen und Konflikten im westlichen Balkan geflüchtet waren: Schlagintweit und Rupprecht (2007).

³ In Spanien und Ungarn ist ein Interesse an Bildungserfolg seit längerem etabliert und hat ähnliche Befunde zu Tage gefördert (Abajo & Carrasco, 2004; Bereményi & Carrasco, 2017; Brüggemann, 2014; Durst & Bereményi, 2021; Gamella, 2011; Kende, 2007).

und belegen übereinstimmend, dass der Bildungsaufstieg entgegen weit verbreiteter Annahmen bei den von ihnen befragten Personen nicht mit einer Distanzierung im Hinblick auf die Selbstverortung als Sinto/Sintizza oder Rom/Romnja einhergeht und – anders als oft behauptet – keinen Bruch dem mit Herkunftsmilieu voraussetzt (Jonuz & Weiß 2020, S. 291; Reimer 2020, S. 340, 346; Scheer & Sachs 2017, 194).⁴ Umfangreich untersucht werden in den Studien direkte und indirekte Diskriminierungserfahrungen und deren Bewältigung sowie die Bedeutung der Familie als Ressource und Rückhalt. Damit liegen heute umfangreiche Befunde zu Bildungsaufstiegen und -barrieren vor, die durch die nun vorliegende zweite RomnoKher-Studie ergänzt werden.

Der vorliegende Beitrag hat eine internationale Einordnung der Befunde der zweiten RomnoKher-Studie zum Ziel.⁵ In Europa haben sich seit den 2000er Jahren internationale Haushaltsbefragungen zur Erfassung der Bildungs- und Lebenssituation von Roma durchgesetzt. Inzwischen liegen zahlreiche Erhebungen vor, die die soziale Lage und Diskriminierung der Romani-Minderheiten detailliert beschreiben. **Kapitel 1** diskutiert die bisherigen Entwicklungen und weist auf die Gefahr hin, dass internationale Haushaltsstudien im politischen Geschäft zum Selbstzweck werden. Seit den 2010er Jahren etabliert sich die „Roma-Integration“ zunehmend zu einem eigenständigen Politikfeld der Europäischen Union. **Kapitel 2** skizziert Grundzüge der EU-Rahmenstrategie zur Einbeziehung der Roma im Hinblick auf ihre bildungspolitischen Zielsetzungen und undifferenzierten Operationalisierungen. Im anschließenden Hauptteil werden ausgewählte Befunde der RomnoKher-Studie vor dem Hintergrund der Ergebnisse internationaler Haushaltsbefragungen eingeordnet. **Kapitel 3** betrachtet die Bereiche frühkindliche Bildung (Kapitel 3.1), Pflichtschulbesuch (Kapitel 3.2), frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger (Kapitel 3.3) sowie schulische Segregation (Kapitel 3.4). Dabei werden ausschließlich Sinti und Roma berücksichtigt, die ihre Schulzeit in Deutschland verbracht haben – dies sind knapp 70 % der von RomnoKher befragten in Deutschland lebenden Sinti und Roma. Von Interesse sind die jüngeren Alterskohorten der 18-25-Jährigen und der 26-40-Jährigen. Von den insgesamt 276 Personen im Alter von 18 bis 40 Jahren, die ihre Schulzeit in Deutschland verbracht haben, sind 45 % männlich und 55 % weiblich, sind 81 % in Deutschland geboren, haben 87 % die deutsche Staatsangehörigkeit und 10 % die

Staatsangehörigkeit eines anderen EU-Landes, sprechen knapp 80 % in der Familie Romanes (sind also mindestens zweisprachig aufgewachsen), haben 58 % angegeben, in der Schule wegen ihrer Herkunft diskriminiert worden zu sein.⁶ Bei der Interpretation ist zu berücksichtigen, dass weder die Haushaltsbefragungen noch die RomnoKher-Studie Repräsentativität beanspruchen können. Um nicht eine statistische Genauigkeit zu signalisieren, die nicht vorhanden ist, wird auf die Abbildung von Nachkommastellen in diesem Beitrag deshalb bewusst verzichtet. Die Daten bilden außerdem nicht die heutige Situation ab, sondern beziehen sich auf die nähere Vergangenheit: Die hier zitierten internationalen Erhebungen liegen bereits einige Jahre zurück. Die RomnoKher-Studie dokumentiert die Bildungssituation von Erwachsenen – d. h. sie informiert über Personen, deren Schulbesuch in den allermeisten Fällen bereits Jahre oder sogar Jahrzehnte zurückliegt.

Statistiken – zumal solche, die ethnische Gruppenzugehörigkeiten konstruieren – können ein lediglich holzschnittartiges Bild über Bildungschancen und Bildungsergebnisse von Sinti und Roma zeichnen. Die Heterogenität der Bildungssituation und die Verschränkungen und Verwobenheiten verschiedener Benachteiligungsfaktoren können durch Statistiken nur unzureichend abgebildet werden. Die hier diskutierten Daten geben außerdem keine Auskunft darüber, ob Kompetenzen erworben wurden, die zu einem selbstbestimmten Leben befähigen. Der Fokus liegt auf der Frage, ob es den Staaten gelingt, für die Minderheit grundlegende Möglichkeiten organisierten Bildungserwerbs bereitzustellen. Die hier zitierten Befunde zeigen, dass dies oft nicht der Fall ist, wobei beachtliche Länderdifferenzen existieren. Für Erklärungen über die diversen Ursachen der Bildungsbenachteiligung, insbesondere der komplexen und kumulativen Wirkungsweisen unterschiedlicher Diskriminierungserfahrungen, sind weitere Studien, auch qualitative Untersuchungen, hinzuzuziehen.

4 Auf die durchaus vorhandenen Differenzen bei weiteren Befunden (bspw. im Hinblick auf Geschlechterrollen) kann hier nicht eingegangen werden.

5 Es existieren inzwischen zwar eine Reihe von Länderstudien (Hornberg & Brüggemann, 2012; Hornberg, 2000; Mendes et al., 2021; Miskovic, 2013; Óhidy & Forray, 2019), allerdings stehen die Befunde und Diskussionen der einzelnen Länder meist unvermittelt nebeneinander.

6 Diskriminierung wird nicht zwangsläufig als solche wahrgenommen, dies gilt im Besonderen für stark diskriminierte bzw. marginalisierte Gruppen (siehe hierzu: El-Mafaalani et al., 2017).

1 Internationale Befragungen von Roma-Haushalten

Haushaltsbefragungen sind Erhebungen in privaten Haushalten, die typischerweise die Lebensbedingungen der Gesamtbevölkerung oder ausgewählter Bevölkerungsgruppen fragebogenbasiert erfassen. Internationale – d.h. mehrere Länder umfassende – Haushaltsbefragungen zur Erhebung der Lebenssituation der Roma wurden seit Beginn der 2000er Jahre von der Weltbank und dem Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (United Nations Development Programme – UNDP) zunächst in ehemals sozialistischen Ländern in Mittel- und Osteuropa durchgeführt (Ivanov et al., 2002; Revenga et al., 2002).⁷

Weltbank und UNDP verfolgten mit den Studien das Ziel, Wissen über die seit dem Systemwechsel in Osteuropa zunehmende Armut und Marginalisierung der Romani-Minderheiten zu generieren. Diese frühen Studien waren vornehmlich entwicklungsökonomisch motiviert. Roma wurden als die Bevölkerungsgruppe identifiziert, die am stärksten negativ von den kapitalistischen Transformations- und Restrukturierungsmaßnahmen getroffen wurde (Ringold, 2000, S. viii). Die Studien verwerteten enorme Datenmengen zur Lebenssituation von Roma in der Slowakei, der Tschechischen Republik, Ungarn, Rumänien und Bulgarien, blieben jedoch aufgrund ihres deterministischen Impetus und ihrer ökonomistischen Perspektive⁸ nicht ohne Kritik (Kóczé, 2019; Surdu & Kovats, 2015; van Baar, 2019). So zeigt beispielsweise Mihail Surdu (2016, S. 175-200) anhand einer Inhaltsanalyse entsprechender Publikationen, dass diese dazu tendieren, Armut „zu ethnisieren“ und negative Repräsentationen zu produzieren. Die Studien wiederholen sich sowohl in ihren Befunden als auch in ihren Empfehlungen, sogar im Hinblick auf ihre Selbstlegitimation („filling the gap“) (ebd., S. 192).

Bereits die ersten internationalen Studien propagierten Lösungsvorschläge, die bis heute im internationalen Diskurs präsent sind: mehr Monitoring- und Evaluation, eine stärkere Einbeziehung von Roma in Entscheidungsprozesse und eine Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Regierungen, lokalen Nichtregierungsorganisationen und internationalen Organisationen (Ringold,

2000, S. viii) – Vorschläge, die auch aktuell als innovative und neue Ideen präsentiert werden und nach wie vor als unzureichend eingelöst gelten. Auch die früh geäußerten bildungspolitischen Empfehlungen, wie bspw. die Verstärkung frühkindlicher Bildungsanstrengungen oder die Förderungen von Übergängen in den sekundären und tertiären Bildungsbereich (ebd., S. 40-41), wurden in zahlreichen Publikationen wiederholt und haben sich bis heute nicht maßgeblich verändert.

Mitte der 2000er wurden die Erhebungen von Weltbank und UNDP auf Länder des ehemaligen Jugoslawiens ausgeweitet. Neben Roma-Haushalten – deren Angaben bis dato mit nationalen Durchschnittswerten verglichen wurden – wurde nun auch die in unmittelbarer Nähe lebende Mehrheitsbevölkerung befragt, um einen Vergleich vor dem Hintergrund der gleichen regionalen Kontextfaktoren zu ermöglichen. (Ivanov et al., 2006, S. 114). Die Befragungen zielten zudem zunehmend auf alle im Haushalt lebenden Personen, sodass nun auch Informationen über die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen vorlagen.

Seit Anfang der 2010er Jahre ist neben den großen Entwicklungsorganisationen die Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (Fundamental Rights Agency – FRA) maßgeblich an internationalen Haushaltsbefragungen beteiligt. Durch die FRA wurde ab 2011 der Länderfokus auf West- und Südeuropa ausgedehnt (FRA & UNDP, 2012). Zudem gewann die Erfassung von Diskriminierungserfahrungen gegenüber der bisher fokussierten Erhebung von Armutskennzahlen deutlich an Gewicht. Weltbank und UNDP haben sich inzwischen aus entsprechenden Forschungsaktivitäten in der Europäischen Union zurückgezogen und konzentrieren sich auf die Westbalkanstaaten. Internationale Befragungen von Roma-Haushalten werden seitdem nicht mehr vorrangig entwicklungsökonomisch gerahmt, sondern zunehmend stärker als Menschenrechtsangelegenheit der Europäischen Union verstanden. Die Studien dienen jetzt offiziell dem Ziel, Strategien der Europäischen Union und ihrer Mitgliedsstaaten mit Daten zu untermauern und so überprüfbar zu machen. In der Ausrichtung und Argumentation lässt sich jedoch auch eine deutliche Kontinuität zu früheren Studien des UNDP und der Weltbank erkennen. Beispielsweise wird die soziale Lage der Roma mit der Lage der Bevölkerung in Entwicklungsländern verglichen (European Union Agency for Fundamental Rights, 2018, S. 47–50). Dies führt so weit, dass rumänische Roma in einer Ranking-Tabelle zwischen Bhutan und Ghana eingeordnet werden (ebd., S. 49).

In den frühen Studien wurden Roma-Haushalte durch die Interviewenden fremdidentifiziert. Eine Fremdidifizierung ethnischer Zugehörigkeit ist aus ethischen

⁷ Die Rohdaten werden von großen Marktforschungsunternehmen wie Gallup oder Ipsos erhoben und bereitgestellt. Die Studien werden i. d. R. von der Europäischen Union finanziert.

⁸ Für die Weltbank ist die Integration der Roma in erster Linie „smart economics“ (vgl. z. B. de Laat Joost & Bodewig, 2011). Als berühmte Diagnosen für die Situation der Roma in Zentral- und Osteuropa haben die vielfach zitierten Metaphern „Dependency Trap“ (UNDP: Ivanov et al., 2002) und „Poverty Cycle“ (Weltbank: Ringold et al., 2005) Einzug in internationale Diskurse gefunden.

Gründen höchst fragwürdig und nicht mit dem Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten des Europarates vereinbar.⁹ Zudem zeigten sich enorme Differenzen bei der Bestimmung von Gruppenzugehörigkeiten und zwar sowohl stark abweichende Einschätzungen bzgl. der ethnischen Zugehörigkeit der Interviewten durch unterschiedliche Interviewer*innen als auch enorme Abweichungen zwischen der Fremdidentifikation durch die Interviewer*innen und der Selbstidentifikation durch die Interviewten (Ladányi & Szelényi, 2001, 85–86). Seit Mitte der 2000er Jahre wird deshalb die Strategie einer „indirekten Selbstidentifikation“ verfolgt. Zunächst wird bei zufällig ausgewählten Haushalten eine stillschweigende Zustimmung eingeholt („Guten Tag. Wir machen eine Umfrage mit der hier lebenden Roma-Bevölkerung, dürfen wir Sie interviewen?“). Erst zu einem späteren Zeitpunkt im Interview wird direkt nach der Minderheitenzugehörigkeit gefragt (siehe für Details: Ivanov et al., 2012; FRA 2014).¹⁰ Bedingung für ein Verfahren, bei dem Haushalte zufällig ermittelt werden, ist eine ausreichend hohe Wahrscheinlichkeit, auf Roma-Haushalte zu treffen. Deshalb werden für Haushaltsbefragungen nur Ortschaften ausgewählt, in denen – auf Basis von Zensusdaten, anderen nationalen Erhebungen, Hintergrundrecherchen oder Einschätzungen der Kommunalverwaltungen – eine signifikante Anzahl Roma-Haushalte vermutet wird.¹¹ Dadurch sind entsprechende Erhebungen notgedrungen selektiv: Ortschaften, in denen überdurchschnittlich viele Haushalte vermutet werden, sind überproportional vertreten; Ortschaften, in denen nur sehr wenige Haushalte vermutet werden, werden nicht mit einbezogen.

Entsprechend sind segregierte Quartiere und Siedlungen in den Erhebungen überrepräsentiert, während Haushalte in Ortschaften mit einer für die jeweilige Region vergleichsweise kleinen Roma-Bevölkerung überhaupt nicht erfasst werden. Schätzungen zufolge werden, je nach Land variierend, zwischen 20 % und 40 % der Roma-Bevölkerung nicht in das Sampling einbezogen.¹²

Tabelle 1 zeigt eine Übersicht der bisher durchgeführten internationalen Haushaltsbefragungen. Seit 2000 haben neun internationale Erhebungen stattgefunden. Hinzu kommen teilweise parallel entstandene nationale Erhebungen.¹³ Die Anzahl der offiziell dazugehörigen Publikationen (weitere Sekundärdatenanalysen und Artikel in Fachzeitschriften nicht einbezogen) ist nur noch schwer zu überblicken. Allein 2011 wurden in zwei gleichzeitig stattfindenden und von unterschiedlichen Generaldirektionen der Europäischen Kommission finanzierten Haushaltsbefragungen insgesamt etwa 20.000 Roma-Haushalte und knapp 10.000 Nicht-Roma-Haushalte in 18 Ländern¹⁴ befragt und Daten über etwa 106.000 Haushaltsmitglieder erfasst (Ivanov et al., 2012, S. 6–7). Die Ergebnisse wurden in mehr als einem Dutzend Publikationen auf über 1000 Seiten zusammengetragen (siehe Tabelle 1). Vor dem Hintergrund dieser enormen Datenmengen und Analyseergebnisse ist es zumindest im Hinblick auf einige, oft einbezogene Länder fraglich, ob die Informationslage – wie es im Hinblick auf die soziale Lage der Roma in Europa oft behauptet wird – nach wie vor als unzureichend einzustufen ist. Vielmehr ist zu fragen, ob Haushaltsbefragungen nicht schon zum Selbstzweck internationaler Politik und der daran beteiligten Organisationen geworden sind: “filling the gap” related to Roma, could be seen as perpetual argument for doing research on Roma for the sake of filling the gap” (Surdu, 2016, S. 190).

9 „Jede Person, die einer nationalen Minderheit angehört, hat das Recht, frei zu entscheiden, ob sie als solche behandelt werden möchte oder nicht; aus dieser Entscheidung oder der Ausübung der mit dieser Entscheidung verbundenen Rechte dürfen ihr keine Nachteile erwachsen.“ (Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten, Art. 3, Abs. 1, Europarat, 1995).

10 Der Anteil der so kontaktierten Haushalte, die tatsächlich kooperieren, variiert beträchtlich. In der 2011 durch die EU-Agentur für Grundrechte durchgeführten Studie beteiligten sich 91% der in der Slowakei kontaktierten Roma-Haushalte, aber nur 56% der in Griechenland kontaktierten Haushalte.

11 Siehe für Details zum Sampling (European Union Agency for Fundamental Rights, 2014, 2017; Ivanov et al., 2012). Nicht dokumentiert ist, wie genau die Auswahl von Ortschaften erfolgt, wenn Zensusdaten oder andere nationale Erhebungen nicht zur Verfügung stehen und auf andere Hintergrundrecherchen oder Einschätzungen von Kommunalverwaltungen zurückgegriffen werden muss.

12 In der Second European Union Minorities and Discrimination Survey variiert der geschätzte Anteil der Roma-Bevölkerung, die in den für die Erhebung berücksichtigten Ortschaften leben, zwischen 61 % in Ungarn und 79 % in der Tschechischen Republik (European Union Agency for Fundamental Rights, 2017, S. 45).

13 Bspw. hat das UNDP in der Slowakei in zwei aufeinanderfolgenden Jahren Erhebungen mit jeweils über 1.000 Haushalten durchgeführt: 2010 im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Soziales und Familie der Slowakei (Skobla et al., 2012) und 2011 im Rahmen der EU-finanzierten Regional Roma Survey.

14 In fünf Ländern (Bulgarien, Rumänien, der Slowakei, der Tschechischen Republik und Ungarn) wurden 2011 parallel zwei durch die Europäische Union finanzierte Erhebungen durchgeführt. So wurden allein 2011 in jedem Land etwa 1850 Roma-Haushalte befragt.

Tabelle 1: Internationale Befragungen von Roma-Haushalten

Jahr der Erhebung	Organisation und Titel	Beteiligte Länder	Publikationen
2000	Weltbank "Yale Dataset"	Bulgarien, Rumänien, Ungarn	► Revenga et al. (2002). Poverty and Ethnicity. A Cross-Country Study of Roma Poverty in Central Europe. Washington.
2001-2002	UNDP "Multi-country survey"	Bulgarien, Rumänien, Slowakei, Tschechische Republik, Ungarn	► Ivanov et al. (2002). Avoiding the Dependency Trap. The Roma in Central and Eastern Europe. Bratislava.
2004	UNDP & Weltbank „Vulnerable Groups Survey“	Albanien, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Kosovo, Kroatien, Nordmazedonien, Montenegro, Rumänien, Serbien, Slowakei, Tschechische Republik, Ungarn	► United Nations Development Programme (2005). Faces of Poverty, Faces of Hope. Vulnerability Profiles for Decade of Roma Inclusion countries. Bratislava. ► Ivanov et al. (2006). At Risk: Roma and the Displaced in Southeast Europe. Bratislava.
2008	FRA "EU Minorities and Discrimination Survey"	Bulgarien, Tschechische Republik, Griechenland, Polen, Rumänien, Slowakei, Ungarn	► European Union Agency for Fundamental Rights (2009). Data in Focus Report. The Roma. Luxembourg.
2011	UNDP & Weltbank "Regional Roma Survey"	Albanien, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Kroatien, Nordmazedonien, Moldawien, Montenegro, Rumänien, Serbien, Slowakei, Tschechische Republik, Ungarn	► Brüggemann, C. (2012). Roma education in comparative perspective. Bratislava. ► Cherkezova & Tomova (2013). An option of last resort? Migration of Roma and Non-Roma from CEE countries. Bratislava. ► Gatti et al. (2016). Being Fair, Faring Better: Promoting Equality of Opportunity for Marginalized Roma. Washington. ► Ivanov et al. (2012) Integrated household surveys among Roma populations. Bratislava. ► Ivanov & Kagin (2014). Roma poverty from a human development perspective. Istanbul. ► Kóczé (2012). Civil society, civil involvement and social inclusion of the Roma. Bratislava. ► Mihailov (2012). The health situation of Roma communities. Bratislava. ► O'Higgins, (2012). Roma and non-Roma in the labour market in Central and South Eastern Europe. Bratislava. ► Perić (2012). The housing situation of Roma communities. Bratislava. ► World Bank (2012a). Improving access to kindergarten and pre-school among Roma. Washington. ► World Bank (2012b). Closing the early learning gap for Roma children in eastern Europe. Washington.
2011	FRA "Roma Pilot Survey"	Bulgarien, Frankreich, Griechenland, Italien, Polen, Portugal, Rumänien, Slowakei, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn	► European Union Agency for Fundamental Rights & United Nations Development Programme (2012). The situation of Roma in 11 EU Member States: Survey results at a glance. Luxembourg. ► European Union Agency for Fundamental Rights (2014). Roma Pilot Survey. Technical report: methodology, sampling and fieldwork. Luxembourg. ► European Union Agency for Fundamental Rights (2014b). Education: the situation of Roma in 11 EU Member States. Luxembourg. ► European Union Agency for Fundamental Rights (2014c) Poverty and employment: the situation of Roma in 11 EU Member States. Luxembourg. ► European Union Agency for Fundamental Rights (2014a). Discrimination against and living conditions of Roma women in 11 EU Member States. Luxembourg.
2016	FRA "Second EU Minorities and Discrimination Survey"	Bulgarien, Griechenland, Kroatien, Portugal, Rumänien, Slowakei, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn	► European Union Agency for Fundamental Rights (2017). Second European Union Minorities and Discrimination Survey. Technical report. Luxembourg. ► European Union Agency for Fundamental Rights (2018b). Second European Union Minorities and Discrimination Survey. Roma – Selected findings. Luxembourg. ► European Union Agency for Fundamental Rights (2018c). Transition from education to employment of young Roma in nine EU Member States. Luxembourg. ► European Union Agency for Fundamental Rights (2018a). A persisting concern: anti-Gypsyism as a barrier to Roma inclusion. Luxembourg. ► European Union Agency for Fundamental Rights (2019). Roma women in nine EU Member States. Luxembourg.
2017	UNDP & Weltbank "Regional Roma Survey"	Bosnia and Herzegovina, Kosovo, Montenegro, Nordmazedonien, Serbien	► Blazeovski et al. (2018). The position of Roma women and men in the labour markets of Western Balkans. Istanbul. ► Milenković (2018). Nowhere to turn- Gender-based violence against Roma women. Istanbul. ► Robayo-Abril & Millán (2019). Breaking the Cycle of Roma Exclusion in the Western Balkans. World Bank. ► UNDP (2018). Country Fact Sheets on Roma. Istanbul. ► United Nations Development Programme & Ipsos (2018). Regional Roma Survey 2017 technical report. Istanbul. ► World Bank (2019). Roma Briefs. Europe and Central Asia.
2019	FRA "Roma & Travellers Survey"	Belgien, Frankreich, Irland, Niederlande, Schweden, Vereinigtes Königreich	► European Union Agency for Fundamental Rights (2020). Roma and Travellers in Six Countries. Luxembourg.
2021	FRA "Roma Survey"	Griechenland, Kroatien, Italien, Portugal, Nordmazedonien, Rumänien, Serbien, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn	► Noch nicht veröffentlicht

2 Bildungsstatistiken in EU-Strategien zur Integration von Roma

Die Konjunktur internationaler Befragungen von Roma-Haushalten korrespondiert nicht zufällig mit europäischen Initiativen zur Bekämpfung von Diskriminierung und sozialer Ausgrenzung – der Dekade der Roma-Inklusion, dem EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020 sowie dem daran anschließenden EU-Rahmen für Gleichstellung, Inklusion und Partizipation der Roma bis 2030. Der Bildungspolitik wird in diesen Programmen traditionell eine herausragende Bedeutung zugeschrieben: Die Verbesserung der Bildungssituation gilt nicht nur als wünschenswertes Ziel an sich, sondern auch als Mittel zur Erreichung weiterer Ziele, wie etwa der sozialen Aufwärtsmobilität, der Steigerung der Lebenserwartung oder der Stärkung politischer Teilhabeoptionen.¹⁵

Mit der Dekade der Roma-Inklusion 2005-2015 – einer multilateralen Initiative mit Beteiligung von 11 ost- und südosteuropäischen Staaten sowie Spaniens und zahlreicher internationaler Organisationen – wurden Monitoring und Evaluation zu einem zentralen Prinzip der internationalen Roma-Politik. Regierungen sollen gemeinsam mit der organisierten Zivilgesellschaft nationale Strategien und Pläne entwickeln und ihre Maßnahmen durch regelmäßige Berichterstattung offenlegen. Nichtregierungsorganisationen sollen Erfolge und Versäumnisse dokumentieren und so weiteren Handlungsdruck generieren. Verlässliche statistische Daten gelten dabei als Voraussetzung, um Entwicklungen angemessen bewerten zu können. Die Länder sind dazu aufgerufen, „harte“ Indikatoren und Kennzahlen zu definieren, quantitative Ziele zu setzen und so den Erfolg ihrer Politik zu messen. Die Dekade – so der damalige Präsident der Weltbank, James Wolfensohn – sei ein sichtbares und messbares Unterfangen, für das alle Beteiligten Rechenschaft ablegen müssten (Weltbank, 2003, S. 8–9). Die im Rahmen der Dekade für Indikatoren zuständige Arbeitsgruppe spricht hingegen fünf Jahre später von „serious measurement challenges“ (Ferenc, 2008, S. 15). Selbige werden in dem von dem Sekretariat der Dekade der Roma-Inklusion veröffentlichten „Roma Inclusion

Index“, der die Veränderungen zwischen 2005 und 2015 erfassen soll, überdeutlich: Der Index ist eine Sammlung von Abbildungen, die auf inkompatiblen Datensätzen basieren, nicht ansatzweise kontextualisiert werden, im Hinblick auf Quellen und Jahresangaben weitestgehend intransparent bleiben und zahlreiche irreführende Angaben¹⁶ sowie offensichtliche Fehler¹⁷ beinhalten (Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation, 2015).

Während die EU-Kommission bei der Dekade zunächst lediglich eine Beobachterrolle innehatte, wurden wesentliche Politikbereiche der Initiative 2011 in den EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020 übernommen. Fortschritte sollten durch regelmäßige und alle Mitgliedsstaaten umfassende internationale Erhebungen durch die FRA gemessen werden, womit internationale Haushaltsbefragungen faktisch zu dem zentralen Evaluationsinstrument der europäischen Roma-Politik wurden. Als Ziel definierte die EU-Kommission 2011 für den Bildungsbereich, dass „alle Roma-Kinder zumindest die Grundschule abschließen sollen.“ Zwar spricht die Kommission von „Minimalstandards“, dennoch ist es beachtlich, dass das von der EU definierte Bildungsziel den nahezu weltweit institutionalisierten Mindeststandard der „Pflichtschulzeit“ unterbietet – d. h. nicht einfach nur wenig ambitioniert ist (Rostas, 2019, S. 160), sondern grundlegende Menschenrechtsstandards unterläuft.¹⁸ In einer zwei Jahre später folgenden Empfehlung des Rates wurde das Ziel korrigiert. Die Staaten sollen jetzt sicherstellen, dass mindestens die Pflichtschulzeit beendet wird (Council of the European Union, 2013). Dies ist ein nach wie vor wenig ambitioniertes Ziel, da das Beenden der Pflichtschulzeit nicht bedeutet, dass auch ein Schulabschluss erworben wurde.

Mit den internationalen Erhebungen der FRA etablierte sich schrittweise ein neues Phänomen in der medialen und politischen Kommunikation der Lebenssituation von Romani-Minderheiten in Europa. Statistiken werden nicht

15 Dies wird bereits 1980er in der frühen Roma-Politik der Europäischen Union deutlich. 1984 regte das Europäische Parlament eine internationale Untersuchung der Schulsituation von Sinti und Roma an, deren Ergebnisse dann in einer Entschließung des Rates vom 22. Mai 1989 zur schulischen Betreuung von Kindern von Sinti und Roma und Fahrenden berücksichtigt wurden. Darin werden die Mitgliedsstaaten aufgefordert, Maßnahmen zu treffen, die einen „globalen und strukturellen Beitrag zur Beseitigung der Haupthindernisse für den Zugang der Kinder von Sinti und Roma und Fahrenden zur Schulbildung“ gewährleisten (Council of the European Union, 1989).

16 Beispielsweise wird die Verbesserung der Bildungssituation anhand der Altersgruppe der 25 bis 64-Jährigen gemessen. Um Aussagen über Veränderungen der Bildungssituation zwischen 2005 und 2015 treffen zu können, hätte hingegen die jeweils relevante Altersgruppe berücksichtigt werden müssen (bspw. Daten der 17 bis 22-Jährigen für die Frage, ob häufiger Schulabschlüsse am Ende der Sekundarstufe I erworben werden).

17 Laut Angaben zu Studienabschlüssen in der Tschechischen Republik hatten 2005 2 % der Roma im Alter von 26 bis 64 einen Hochschulabschluss, im Jahr 2014 hingegen 14 %, 2005 waren 44 % der Roma der gleichen Altersgruppe alphabetisiert und 2014 waren es 97 % (Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation, 2015, S. 40). Diese ganz offensichtlichen Falschaussagen (keine mir bekannte Quelle kann entsprechende Entwicklungen auch nur ansatzweise belegen) werden als „bemerkenswerte“ Verbesserungen fehlinterpretiert (ebd., S. 15).

18 Möglicherweise war mit dem „Abschließen der Grundschule“ eigentlich das Beenden der Sekundarstufe I gemeint, da in einigen europäischen Ländern das Ende der Sekundarstufe I dem Ende der Grundschulzeit korrespondiert.

mehr „nur“ differenziert nach Ländern ausgewiesen, sondern es werden zunehmend auch Durchschnittswerte aller befragten Personen ermittelt und kommuniziert. Entsprechende undifferenzierte Verweise finden sich zunächst in den Vorworten und Einleitungen der Studien – beispielsweise Hinweise auf den Anteil der Befragten, die unter der Armutsgrenze leben oder einen bestimmten Schulabschluss nicht erreicht haben (FRA & UNDP, 2012, S. 5, 12). Dabei handelt es sich um eine Kommunikationsstrategie, die darauf zielt, dass einfache Botschaften mit einer weit höheren Wahrscheinlichkeit von der Presse und Politik aufgenommen und verarbeitet werden. In späteren Publikationen geht die Agentur dazu über, Durchschnittswerte in allen Tabellen und Abbildungen auszuweisen. Entsprechende Daten werden in der medialen und politischen Kommunikation bevorzugt zitiert und weiter vereinfacht. Aus einer Aussage, die sich auf den Durchschnittswert der in den Ländern befragten Roma-Haushalte bezieht, wird eine Aussage über die Situation der Roma in der gesamten EU.¹⁹

Mit dem 2020 beschlossenen EU-Rahmen für Gleichstellung, Inklusion und Partizipation der Roma werden undifferenzierte Durchschnittswerte zum wesentlichen Maßstab der europäischen Roma-Politik. Diese „headline targets“ und ihre Überprüfung durch Haushaltssurveys seien eine Voraussetzung für eine effektive Umsetzung der Strategie (European Commission, 2020, S. 3). Der Rahmen nennt für den Bildungsbereich drei quantitative „EU-Level-Ziele“ und weist Referenzdaten aus:

- ▶ Den Abstand im Bereich der frühkindlichen Bildung zwischen Roma und Nicht-Roma mindestens halbieren. Minimalziel: Mindestens 70% der Roma-Kinder befinden sich in einer Bildungseinrichtung. Behaupteter Ist-Stand: „Roma: 42 %, Gesamtbevölkerung: 92 %“.
- ▶ Den Abstand im Bereich der Abschlüsse der Sekundarstufe II zwischen Roma und Nicht-Roma um mindestens ein Drittel verringern. Minimalziel: die Mehrheit der Roma-Jugendlichen soll über einen berufsqualifizierenden Abschluss verfügen. Behaupteter Ist-Stand: „Roma: 28 %, Gesamtbevölkerung 84 %“.
- ▶ Den Anteil der Roma in segregierten Grundschulen um die Hälfte reduzieren. Minimalziel: Weniger als jedes fünfte Kind soll eine Schule besuchen, in der die Mehrheit der Mitschülerinnen und Mitschüler Roma sind. Behaupteter Ist-Stand: „44 % der Roma-Kinder besuchen segregierte Schulen“.

19 So beispielsweise die damalige EU-Kommissarin für das Ressort Justiz, Grundrechte und Bürgerschaft, Viviane Reding, in einer Rede während des EU Roma Summit in Brüssel: „Studies show that on average only around 40% of Roma children complete primary school“ (Reding, 2014).

Abgesehen davon, dass die genannten Ziele und die behaupteten Ist- und Zielwerte bei genauer Prüfung schon nicht ganz übereinstimmen²⁰ und die Herkunft der Daten nicht angemessen referenziert wird, ist die Bestimmung EU-weiter Durchschnittswerte methodisch problematisch. Die EU-Level-Ziele basieren auf der Second European Union Minorities and Discrimination Survey und damit auf (nicht-repräsentativen) Erhebungen in lediglich neun EU-Ländern. Diese gehen etwa zu gleichen Teilen in die Berechnung ein, d. h. die Befragung in Kroatien, ein Land, in dem Schätzungen zufolge weniger als 50.000 Roma leben, wird genauso gewichtet wie Rumänien, ein Land, in dem Schätzungen zufolge knapp zwei Millionen Roma leben.²¹ Die enormen Länderunterschiede (siehe Kapitel 3) werden durch die Ausweisung europäischer Durchschnittswerte verdeckt. Veränderungen dieser „EU-Level-Ziele“ können außerdem kaum auf politische Reformen zurückgeführt werden. Vielmehr ist die Gefahr groß, dass Veränderungen bei den Indikatoren durch Unterschiede der Messung oder Berechnung der Durchschnittswerte bedingt werden.²² Zwar betonen auch Stellungnahmen der Europäischen Kommission und des Europäischen Parlaments immer wieder die große Heterogenität der Romani-Minderheiten, dennoch nimmt die Repräsentation der Roma als homogene europäische Minderheit (siehe auch van Baar, 2011), deren soziale Ausgrenzung scheinbar durch eine einzige Zahl abgebildet werden kann, durch die Definition von europäischen „headline targets“ nahezu absurde Formen an.

20 Bei einer Reduzierung des Abstandes der für die Sekundarschulabschlüsse behaupteten Werte um genau ein Drittel würden immer noch nicht die Hälfte der Roma über einen solchen Abschluss verfügen. Bei einer Halbierung der behaupteten Werte für den Anteil der Roma in segregierten Schulen würde immer noch mehr als jedes fünfte Kind eine solche Schule besuchen.

21 Nahezu alle internationalen Dokumente zur Lage der Roma verweisen auf Schätzungen des Europarates aus dem Jahr 2012. Dabei handelt es sich um ein informelles Dokument ohne Quellenangaben (Europarat, o. J.). Die Entstehung und Berechnung dieser Daten bleibt weitestgehend intransparent.

22 Diese Gefahr besteht auch bei dem Vergleich länderspezifischer Daten.

3 Die Ergebnisse der RomnoKher-Studie im internationalen Vergleich

3.1 Frühkindliche Bildung

Die internationalen Studien dokumentieren zum Teil große Unterschiede in dem Besuch vorschulischer Bildungseinrichtungen (siehe Tabellen 2 und 3). Der Anteil der befragten Roma-Kinder, die eine vorschulische Bildungseinrichtung besuchen, liegt in den meisten Ländern (der Tschechischen Republik, Griechenland, Kroatien, Rumänien und der Slowakei) unter 40 % bzw. bei knapp 40 % in Portugal.²³ Obwohl sich die Besuchsquoten von Roma-Kindern in mehreren Ländern im Vergleich zu älteren Studien erhöht haben (vgl. Brüggemann, 2012, S. 33), liegen die nationalen Durchschnittswerte in allen oben genannten Ländern mehr als doppelt so hoch. Bspw. besuchten 28 % der in den befragten Roma-Haushalten lebenden Kinder in Griechenland einen Kindergarten oder eine Vorschule im Vergleich zu einem Landesdurchschnitt von etwa 80 %. In der gesamten EU besuchen ca. 95 % aller Kinder im entsprechenden Alter eine vorschulische Bildungseinrichtung (EACEA, 2019, S. 66). Dieser Befund dokumentiert enorme Disparitäten beim Zugang zu frühkindlicher Bildung. Es ist anzunehmen, dass die deutlich geringen Teilnahmequoten im frühkindlichen Bereich die Startchancen bei Schulbeginn maßgeblich verschlechtern und sich insgesamt deutlich negativ auf den Bildungserfolg auswirken. Es gibt jedoch auch nennenswerte Ausnahmen: In Ungarn, Schweden und Spanien existieren trotz der insgesamt sehr hohen Besuchsquoten keine wesentlichen gruppenspezifischen Unterschiede. In den drei Ländern besuchen über 90 % der in den befragten Roma-Haushalten lebenden Kinder vorschulische Einrichtungen. In Ungarn ist der Besuch einer solchen ab dem Alter von drei Jahren verpflichtend. In Schweden und Spanien existiert eine vergleichbare Vorschulpflicht nicht.

Die RomnoKher-Studie erlaubt keinen direkten Vergleich zwischen Deutschland und anderen Ländern, da das Alter der in den befragten Haushalten lebenden Kinder nicht erfasst wurde. Von den heute 18 bis 25-jährigen Sinti und Roma, die ihre Schulzeit in Deutschland verbracht haben, gaben knapp 62 % an, einen Kindergarten besucht zu

haben.²⁴ Dies bezieht sich, legt man einen Kindergartenbesuch im Alter von drei bis sechs Jahren zugrunde, etwa auf den Zeitraum zwischen 1998 und 2007. Gegenüber der Gruppe der 26 bis 40-jährigen Sinti und Roma ist dies eine enorme Steigerung (siehe Tabelle 4). Es ist davon auszugehen, dass der Anteil seit 2007 moderat gestiegen ist, allerdings noch weit hinter dem Anteil der Gesamtbevölkerung liegt. Zum Vergleich: Im Jahr 1998 betrug in Deutschland der Anteil der Kinder, die ab dem Alter von drei Jahren einen Kindergarten besuchten, knapp 90 % (Dittrich et al., 2002, S. 119).

Tabelle 2:
Teilnahme an frühkindlicher Bildung in anderen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union. Anteil der Roma im Alter von 4 Jahren bis zum Schulbeginn, die zur Erhebungszeitpunkt eine frühkindliche Bildungseinrichtung besucht haben.

Land	Anteil	Jahr der Erhebung und Quelle
Belgien	70 %	2019 - FRA (2020, S. 45)
Bulgarien	66 %	2016 - FRA (2018a, S. 23)
Griechenland	28 %	2016 - FRA (2018a, S. 23)
Italien	53 %	2011 - FRA (2014b, S. 16)
Kroatien	32 %	2016 - FRA (2018a, S. 23)
Portugal	42 %	2016 - FRA (2018a, S. 23)
Rumänien	38 %	2016 - FRA (2018a, S. 23)
Schweden	90 %	2019 - FRA (2020, S. 45)
Slowakei	34 %	2016 - FRA (2018a, S. 23)
Spanien	95 %	2016 - FRA (2018a, S. 23)
Tschechische Rep.	34 %	2016 - FRA (2018a, S. 23)
Ungarn	91 %	2016 - FRA (2018a, S. 23)

Daten für die Niederlande nicht vorhanden.

Tabelle 3:
Teilnahme an frühkindlicher Bildung in den Westbalkanstaaten. Anteil der Roma im Alter von 3 bis 6 Jahren, die zur Erhebungszeitpunkt eine frühkindliche Bildungseinrichtung besucht haben.

Land	Anteil	Jahr der Erhebung und Quelle
Albanien	35 %	2017 - UNDP (2018a, S. 1)
Bosnien und Herzeg.	3 %	2017 - UNDP (2018b, S. 1)
Kosovo	24 %	2017 - UNDP (2018c, S. 1)
Montenegro	28 %	2017 - UNDP (2018d, S. 1)
Nordmazedonien	14 %	2017 - UNDP (2018f, S. 1)
Serbien	17 %	2017 - UNDP (2018e, S. 1)

Tabelle 4:
Teilnahme an frühkindlicher Bildung in Deutschland. Kindergartenbesuch der Sinti und Roma, die ihre Schulzeit in Deutschland verbracht haben, differenziert nach Altersgruppen.

	Kindergarten besucht	Kindergarten nicht besucht
18-25 Jahre	62 %	38 %
26-40 Jahre	44 %	56 %

Quelle: Eigene Berechnung, RomnoKher-Studie 2021, N=262

²³ Der Anteil ist nicht gleichzusetzen mit dem Anteil der Kinder, die eine Kita oder Vorschule besucht haben, da der Anteil im letzten Jahr vor Schuleintritt deutlich höher ist.

²⁴ Leider ist keine Aussage über die Dauer des Kindergartenbesuchs möglich.

3.2 Pflichtschulbesuch

Im Hinblick auf die Schulbesuchsquote berechnet für die (zwischen den Ländern leicht variierende) Pflichtschulzeit, d. h. den Anteil der Kinder und Jugendlichen im Pflichtschulalter, die eine Schule besuchen, erreichen die meisten Länder eine Quote von knapp 100 % (Schweden, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn) oder über 90 % (Belgien, Bulgarien, Kroatien, Niederlande, Portugal, Slowakei) (siehe Tabelle 5). In Deutschland entspricht der Schulbesuch der 18 bis 25-jährigen Sinti und Roma einer Quote von 100 % im Primar- und über 95 % im Sekundarbereich (siehe Tabelle 6). Der Anteil von Sinti und Roma, die ein Gymnasium besuchen, hat sich in der Altersgruppe gegenüber den 26 bis 40-Jährigen verdoppelt, liegt aber immer noch deutlich unter dem nationalen Durchschnitt (siehe Tabelle 7). Problematisch ist der hohe Anteil – etwa ein Drittel – der befragten Sinti und Roma, die „nur“ über einen Hauptschulabschluss verfügen. Ihnen gelingt es oft nicht, eine berufliche Ausbildung an- bzw. abzuschließen, womit deutliche Einschränkungen für die Beschäftigungsmöglichkeiten verbunden sind (hierzu Scheer in diesem Band). Eine deutliche Überrepräsentanz an Förderschulen kann bei der jüngsten Altersgruppe im Gegensatz früheren Studien oder älteren Kohorten nicht mehr nachgewiesen werden (vgl. Cudak & Rostas in diesem Band).

In anderen Ländern werden hingegen auch beim Pflichtschulbesuch enorme Disparitäten deutlich. In Rumänien besuchen 22 % der in Roma-Haushalten lebenden Kinder und Jugendlichen im Pflichtschulalter die Schule nicht, in Griechenland hat ein Drittel der Kinder und Jugendlichen zum Befragungszeitpunkt keine Schule besucht (ebd.).²⁵ Auch in den Westbalkanstaaten wird ein großer Teil der schulpflichtigen Roma nicht beschult – in Albanien und Montenegro beträgt die Schulbesuchsquote unter 70 % . Dass in vielen Ländern der Pflichtschulbesuch nicht ermöglicht bzw. durchgesetzt wird, ist eine schwere Verletzung des Menschenrechts auf Bildung. Inzwischen wurde diese für die Betroffenen folgeschwere Verfehlung für Länder wie Griechenland und Rumänien ebenso wie für die Westbalkanstaaten wiederholt belegt.²⁶ Die Konsequenz ist, dass vielen Kindern und Jugendlichen aufgrund ihrer Herkunft eine selbstbestimmte Teilhabe an Gesellschaft

enorm erschwert, wenn nicht lebenslang verwehrt wird. Umso erstaunlicher ist es, dass diese Befunde international kaum problematisiert werden. Selbst die FRA widmet der Statistik in ihrer jüngsten Publikation nur einen kurzen Absatz, ohne jedoch auf die besondere Relevanz dieses Befundes hinzuweisen (European Union Agency for Fundamental Rights, 2018b, S. 24).²⁷ Auch in der kürzlich veröffentlichten Rahmenstrategie für die Gleichstellung, Inklusion und Partizipation der Roma bis 2030 findet sich kein entsprechender Verweis (European Commission, 2020). Dass eine so schwere Menschenrechtsverletzung wiederholt nachgewiesen wird, ohne weitreichende institutionelle Reaktionen und eine internationale Ächtung der Beschulungspraxis hervorzurufen, verweist auf schwerwiegende Mängel bei der Durchsetzung von Grund- und Menschenrechten und auf ein Versagen entsprechender Institutionen und Schutzmechanismen.

Tabelle 5:
Pflichtschulbesuch in Mitgliedstaaten der Europäischen Union und den Westbalkanstaaten. Anteil der Roma im Pflichtschulalter, die zum Erhebungszeitpunkt die Schule besucht haben.

Land	Anteil	Jahr der Erhebung und Quelle	Altersgruppe
Belgien	95 %	2019 - FRA (2020, S. 46)	6-15
Bulgarien	91 %	2016 - FRA (2018b, S. 24)	7-15
Griechenland	69 %	2016 - FRA (2018b, S. 24)	5-14
Italien	87 %	2011 - FRA (2014b, S. 19)	6-15
Kroatien	94 %	2016 - FRA (2018b, S. 24)	6-14
Niederlande	94 %	2019 - FRA (2020, S. 46)	6-15
Portugal	90 %	2016 - FRA (2018b, S. 24)	6-17
Rumänien	78 %	2016 - FRA (2018b, S. 24)	6-16
Schweden	98 %	2019 - FRA (2020, S. 46)	6-15
Slowakei	94 %	2016 - FRA (2018b, S. 24)	6-15
Spanien	99 %	2016 - FRA (2018b, S. 24)	6-15
Tschechische Rep.	98 %	2016 - FRA (2018b, S. 24)	6-14
Ungarn	98 %	2016 - FRA (2018b, S. 24)	5-15
Albanien	66 %	2017 - UNDP (2018a, S. 1)	7-15
Bosnien und Herzeg.	70 %	2017 - UNDP (2018b, S. 1)	7-15
Kosovo	72 %	2017 - UNDP (2018c, S. 1)	7-15
Montenegro	63 %	2017 - UNDP (2018d, S. 1)	7-15
Nordmazedonien	78 %	2017 - UNDP (2018e, S. 1)	7-15
Serbien	84 %	2017 - UNDP (2018f, S. 1)	7-15

²⁵ Für Griechenland kommt die Erhebung zu dem Ergebnis, dass 42 % der 16 bis 24-Jährigen nicht einmal die Primarstufe abgeschlossen haben und die Elterngeneration (45 Jahre und älter) scheinbar zu über 80 % keine oder kaum Schulbildung erfahren hat (European Union Agency for Fundamental Rights, 2016, S. 31; 2018b, S. 29).

²⁶ Siehe für Griechenland und Rumänien: European Union Agency for Fundamental Rights & United Nations Development Programme (2012, S. 14). Siehe für die Westbalkanstaaten: United Nations Development Programme (2018a, b, c, d, e, f) und Brüggemann (2012, S. 38).

²⁷ In dem Fundamental Rights Report der Agentur findet sich dazu immerhin ein Satz: "Across the EU, primary and lower secondary education is compulsory and free of charge. This means that governments have an obligation to ensure that all children, including Roma, enrol in and attend school." (FRA, 2017, S. 104).

Tabelle 6:**Pflichtschulbesuch in Deutschland.**

Besuch der Primar- und Sekundarstufe, Sinti und Roma, die ihre Schulzeit in Deutschland verbracht haben, differenziert nach Altersgruppen

		Besucht	Nicht besucht
18-25 Jahre	Primarstufe	100 %	0 %
	Sekundarstufe I	96 %	4 %
26-40 Jahre	Primarstufe	99 %	1 %
	Sekundarstufe I	95 %	5 %

Quelle: Eigene Berechnung, RomnoKher-Studie 2021, N=274 (Primarst.), N=269 (Sekundarst.)

Hinweis: Die Pflichtschulzeit der zum Zeitpunkt der Befragung 18-Jährigen endete etwa 2017/18, die der 25-Jährigen etwa 2010/11 und die der 40-Jährigen etwa 1995/96.

Tabelle 7:**Besuchte Schultypen in Deutschland.**

Besuch der Schultypen der Sekundarstufe I, Sinti und Roma, die ihre Schulzeit in Deutschland verbracht haben, differenziert nach Altersgruppen

	Haupt-schule	Realschule oder Gesamtschule	Gymnasium	Förderschule
18-25 Jahre	32 %	46 %	16 %	6 %
26-40 Jahre	38 %	43 %	8 %	10 %

Quelle: Eigene Berechnung, RomnoKher-Studie 2021, N=257

3.3 Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger

Als frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger werden Personen im Alter von 18 bis 24 Jahren bezeichnet, die höchstens einen Sekundarschulabschluss I erreicht haben und sich nicht mehr in Schule oder Ausbildung befinden bzw. an schulischen oder beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen teilnehmen. Sie haben das Bildungssystem ohne einen berufsqualifizierenden Abschluss oder eine Hochschulzugangsberechtigung verlassen und sind deshalb besonders von Arbeitslosigkeit bedroht bzw. gefährdet, in ihrem weiteren Berufsleben nur unqualifizierten Beschäftigungen nachgehen zu können. Die Europäische Union hatte sich 2009 zum Ziel gesetzt, den Anteil der frühzeitigen Schul- und Ausbildungsabgänger bis 2020 auf unter 10 % zu senken und dieses Ziel im Landesdurchschnitt auch knapp erreicht (Eurostat, 2019).

Im Hinblick auf die Bildungssituation von Roma werden hier länderübergreifend die größten Defizite deutlich. Bis auf Schweden erreicht kein Land eine Quote von unter 50 % (siehe Tabelle 8). In Belgien der Slowakei und der Tschechischen Republik werden fast 60 % der in den Roma-Haushalten lebenden jungen Erwachsenen als frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger klassifiziert. In Bulgarien, Spanien, Kroatien und Ungarn sind es knapp 70 % und in Griechenland und Portugal sogar über 90 %.

In Deutschland ist die Zahl der frühzeitigen Schul- und Ausbildungsabgänger mit etwa 53 % ebenfalls sehr hoch (siehe Tabelle 9 – Personen ohne Abschluss oder „nur“ mit einem beruflichen Praktikum). Hierbei handelt es sich zu mehr als zwei Drittel um junge Erwachsene, die keinen Schulabschluss erreicht haben oder „nur“ über einen Hauptschulabschluss verfügen.

Tabelle 8:

Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger in Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Roma im Alter von 18 bis 24 Jahren, die zum Erhebungszeitpunkt höchstens über einen Sekundarschulabschluss I verfügen und sich nicht mehr in Schule oder Ausbildung befinden

Land	Anteil	Jahr der Erhebung und Quelle
Belgien	59 %	2019 - FRA (2020, S. 47)
Bulgarien	67 %	2016 - FRA (2018b, S. 27)
Griechenland	92 %	2016 - FRA (2018b, S. 27)
Italien	84 %	2011 - FRA (2014b, S. 19)
Kroatien	68 %	2016 - FRA (2018b, S. 27)
Niederlande	88 %	2019 - FRA (2020, S. 47)
Portugal	90 %	2016 - FRA (2018b, S. 27)
Rumänien	77 %	2016 - FRA (2018b, S. 27)
Schweden	30 %	2019 - FRA (2020, S. 47)
Slowakei	58 %	2016 - FRA (2018b, S. 27)
Spanien	70 %	2016 - FRA (2018b, S. 27)
Tschechische Rep.	57 %	2016 - FRA (2018b, S. 27)
Ungarn	68 %	2016 - FRA (2018b, S. 27)

Daten für die Westbalkanstaaten nicht vorhanden.

Tabelle 9:**Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger in Deutschland.**

Sinti und Roma im Alter von 18 bis 24 Jahren, die ihre Schulzeit in Deutschland verbracht haben, differenziert nach abgeschlossenen beruflichen Bildungsabschlüssen

Ohne Abschluss und nicht in Schule/Ausbildung/Universität	46 %
Berufliches Praktikum	7 %
Berufsfachschule	6 %
Berufsschule	29 %
(Fach)Hochschule	4 %
Noch in Schule/Ausbildung/Studium	7 %

Quelle: Eigene Berechnung, RomnoKher-Studie 2021, N=82

3.4 Segregation

Schulische Segregation bezeichnet die eindeutige Überrepräsentanz von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunftsgruppen in bestimmten Schulen oder Schulformen. Fragebogenerhebungen kommen bei der Operationalisierung von Segregation in Verlegenheit, da sie lediglich die durch die Befragten geschätzte ethnische Zusammensetzung von Schulen oder Klassen erfassen, diese aber nicht mit der Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in einer Ortschaft in Beziehung setzen können. Die in vielen Ländern sehr stark ausgeprägten Segregationstendenzen sind womöglich zumindest zu einem Teil durch das selektive Sampling bedingt, da internationale Haushaltsbefragungen nur in Ortschaften durchgeführt werden, in denen eine ausreichend hohe Anzahl an Roma-Haushalten vermutet wird. Andererseits sind die Segregationstendenzen in vielen Ländern so deutlich, dass diese nicht primär auf das Sampling zurückzuführen sein können. Zahlreiche Fallstudien belegen, dass schulische Segregation auch unabhängig von wohnräumlicher Segregation durch institutionelle Mechanismen im Bildungssystem entsteht (siehe z. B.: Friedman et al, 2009; Kertesi & Kézdi, 2005; Messing, 2017; Neumann, 2016).

Im Folgenden werden mit segregierten Schulen und Klassen jene Schulen und Klassen bezeichnet, die mehrheitlich von Roma-Schülerinnen und Schülern besucht werden. Nicht überraschend sind Segregationsquoten in jenen Ländern am höchsten, in denen besonders viele Minderheitenangehörige leben: in Bulgarien, Ungarn und der Slowakei. In diesen Ländern wurde für knapp über 60 % der in den Roma-Haushalten lebenden 6 bis 15-Jährigen angegeben, dass die Mehrheit der Mitschülerinnen und Mitschüler der Minderheit angehören (siehe Tabelle 9)²⁸. Für Rumänien zeigen die Statistiken im Vergleich mit den oben genannten Ländern geringfügiger ausgeprägte Segregationstendenzen. Beachtlich ist zudem der Befund, dass für über 20 % der Roma-Kinder und -Jugendlichen in Bulgarien und der Slowakei angegeben wurde, alle ihre Mitschülerinnen und Mitschüler seien Roma (ebd.). Ältere Studien deuten zudem darauf hin, dass in diesen beiden Ländern auch die innerschulische Segregation ausgeprägt ist, d. h. Segregation noch einmal durch eine ungleiche Verteilung auf der Klassenebene verstärkt wird. Insbesondere in der Slowakei, aber auch für die Tschechische Republik

und Ungarn, kommt es zu einer „doppelten Segregation“: Sonderschulen werden in vielen Ortschaften zu Schulen, die mehrheitlich oder ausschließlich von Roma-Kindern und Jugendlichen besucht werden (Brüggemann, 2011).

Auch in Ländern, in denen gemessen am Anteil der Gesamtbevölkerung deutlich weniger Roma leben, werden starke Segregationstendenzen deutlich: In der Tschechischen Republik und Spanien betrug der Anteil der in den Haushalten befragten Kindern, von denen die Mehrheit der Mitschülerinnen und Mitschüler ebenfalls der Minderheit angehören, etwa 30 %, in Kroatien und Nordmazedonien 40 % und in Griechenland sogar knapp 50 % – in Portugal und den zuvor nicht genannten Westbalkanstaaten hingegen unter 15%.²⁹ Inwiefern sich hier insbesondere um Folgen starker wohnräumlicher Segregation handelt oder um institutionelle Effekte innerhalb des Bildungssystems, kann an dieser Stelle nicht aufgeklärt werden.

Die schulische Segregation von Roma – insbesondere ihre überproportionale Beschulung in Sonderschulen – wurde bereits in mehreren Urteilen des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte verhandelt und verurteilt (siehe O’Nions, 2015). Gegen die Slowakei, die Tschechische Republik und Ungarn laufen zudem aktuell Vertragsverletzungsverfahren der Europäischen Kommission, die in diesen Ländern aufgrund der schulischen Segregation einen Verstoß des Gleichbehandlungsgrundsatzes gegeben sieht.

In Deutschland ist die schulische Segregation von Sinti und Roma im internationalen Vergleich schwach ausgeprägt. Von den in der Romnokher-Studie befragten 18 bis 25-Jährigen gaben 5 % der Befragten an, dass etwa die Hälfte oder mehr ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler Sinti oder Roma waren, von den 26 bis 40-Jährigen 8 % (siehe Tabelle 10). Klassen oder gar Schulen, die mehrheitlich von Sinti oder Roma besucht werden, existieren auch in Deutschland, sind aber sehr selten. Inwiefern Sinti und Roma von anderen Formen der Segregation betroffen sind, z. B. überdurchschnittlich oft Schulen in sogenannten schwierigen sozialen Lagen besuchen, d. h. sozioökonomisch segregiert sind, kann in diesem Rahmen nicht überprüft werden.

28 In einer fünf Jahre zuvor durchgeführte Haushaltsbefragung, wurden ebenfalls Bulgarien, Ungarn und der Slowakei sowie Rumänien als Länder mit hohen Segregationsquoten identifiziert. Allerdings lagen die Quoten bei knapp über 40 % (Slowakei, Bulgarien) bzw. knapp unter 30 % (Ungarn, Rumänien) (Brüggemann 2012, S. 65). Die großen Differenzen könnten bedeuten, dass die schulische Segregation in allen untersuchten Ländern in nur wenigen Jahren stark zugenommen hat. Die Differenzen könnten aber auch auf die unterschiedlichen Sampling-Strategien der Erhebungen zurückzuführen sein.

29 Laut einer Schätzung des Europarates gehören weniger als 2 % der Bevölkerung in den genannten Ländern zur Minderheit der Roma. In Bulgarien, Ungarn, Rumänien und der Slowakei wird der Anteil auf 7 % bis 10 % geschätzt.

Tabelle 9:

Schulische Segregation in Mitgliedstaaten der Europäischen Union und den Westbalkanstaaten. Anteil der Roma im Alter von 7 bis 15, die zum Erhebungszeitpunkt Schulen besuchen, in denen die mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler zur Minderheit gehören

Land	Anteil	Jahr der Erhebung und Quelle
Bulgarien	60 %	2016 - FRA (2018b, S. 28)
Griechenland	48 %	2016 - FRA (2018b, S. 28)
Kroatien	40 %	2016 - FRA (2018b, S. 28)
Portugal	14 %	2016 - FRA (2018b, S. 28)
Rumänien	29 %	2016 - FRA (2018b, S. 28)
Slowakei	62 %	2016 - FRA (2018b, S. 28)
Spanien	31 %	2016 - FRA (2018b, S. 28)
Tschechische Rep.	30 %	2016 - FRA (2018b, S. 28)
Ungarn	61 %	2016 - FRA (2018b, S. 28)
Albanien	17 %	2017 - UNDP (2018a, S. 1)
Bosnien und Herzeg.	7 %	2017 - UNDP (2018b, S. 1)
Kosovo	10 %	2017 - UNDP (2018c, S. 1)
Montenegro	15 %	2017 - UNDP (2018d, S. 1)
Nordmazedonien	40 %	2017 - UNDP (2018e, S. 1)
Serbien	9 %	2017 - UNDP (2018f, S. 1)

Daten für Belgien, Italien, Niederlande und Schweden nicht vorhanden.

Tabelle 10:

Schulische Segregation.

Anteil der Sinti und Roma, deren Mitschülerinnen und Mitschüler zu Hälfte oder mehr der Minderheit angehörten differenziert nach Altersgruppen

	Sinti und Roma, die in Deutschland beschult wurden (N=247)	Roma, die im Ausland beschult wurden (N=84)
18-25 Jahre	6 %	59 %
26-40 Jahre	10 %	33 %

Quelle: Eigene Berechnung, RomnoKher-Studie 2021

Fazit

Empirisches gesichertes Wissen über die Bildung und soziale Lage von Roma und Sinti in Deutschland war bis in die 2010er Jahre nur punktuell vorhanden. Erst in den letzten Jahren sind einige Forschungsarbeiten erschienen, die die Bildungssituation und Bildungsverläufe differenziert analysieren (Jonuz & Weiß, 2020; Reimer, 2020; Scherr & Sachs, 2017). Die zweite RomnoKher-Studie ergänzt diese Studien durch die größte bisher in Deutschland durchgeführte Befragung in Deutschland lebender Sinti und Roma. Der vorliegende Beitrag ordnet die Ergebnisse der RomnoKher-Studie international-vergleichend vor dem Hintergrund europäischer Entwicklungen ein und verweist auf Ambivalenzen und Probleme bei der Produktion und politischen Verwertung statistischer Daten.

International liegen für viele Länder – anders als oft suggeriert – umfangreiche und vergleichbare Informationen zur Lebenssituation, Diskriminierung und Ausgrenzung der Romani-Minderheiten vor. Die Zahl der Surveys und Studien ist kaum noch zu überblicken, und obwohl viele der bisherigen Analysen insgesamt wenig wahrgenommen wurden, soll die Erhebung weiterer und besserer Daten und die Definition von neuen Indikatoren und Kennzahlen sicherstellen, dass Mitgliedstaaten und Beitrittskandidaten im Sinne der EU-Rahmenstrategie aktiv werden und für ihre Policies und Maßnahmen (bzw. deren Nichtexistenz) zur Rechenschaft gezogen werden können. Die bisherige Erfahrung zeigt allerdings, dass internationale Befragungen Gefahr laufen, zum Selbstzweck zu werden, da die durch sie bereitgestellten Informationen überhaupt nur sehr selektiv und sporadisch verwendet werden. Die Pflichtschulzeit ist hier ein gutes Beispiel: Umfangreiche Verletzungen des Rechts auf Bildung sind für Griechenland und Rumänien inzwischen so umfangreich dokumentiert, dass es keiner weiteren Statistiken bedarf.³⁰ Dennoch hat dieser Befund meines Wissens keine weitreichenden Reaktionen europäischer Institutionen oder nationaler und internationaler Nichtregierungsorganisationen nach sich gezogen. Lediglich im Bereich der schulischen Segregation scheinen die Ergebnisse internationaler Haushaltsbefragungen international rezipiert und problematisiert zu werden.

Neuere Tendenzen der Europäischen Kommission und der FRA, europaweite Durchschnittswerte zu ermitteln und darauf aufbauend Benchmarks und Zielwerte zu definieren, sind methodisch fragwürdig und vermutlich wenig zielführend. Die internationalen Anstrengungen zur Vermessung der Lebens- und Bildungssituation, der Diskriminierung und Ausgrenzung müssen sich zunehmend selbstkritisch mit der Frage auseinandersetzen, inwiefern das so generierte Wissen überhaupt zur Verbesserung von Teilhabe und Verringerung von Ausgrenzung und Diskriminierung dient oder nicht sogar gegenteilige Tendenzen begünstigt (siehe auch van Baar, 2019, S. 161–162). Mit einer steigenden Zahl an Befragungen und Analysen in immer mehr Ländern sollte auch zunehmend die konkrete Rezeption und Verwendung der Ergebnisse durch Medien und Politik reflektiert werden.

Für Deutschland wird deutlich, dass sich die Bildungsteilhabe der 18 bis 25-jährigen Sinti und Roma im Vergleich zu älteren Kohorten deutlich verbessert hat, aber noch unverkennbar hinter den bundesweiten Durchschnittswerten

30 Dringend notwendig wären hingegen Länderstudien, die versuchen die Gründe des Institutionenversagens aufzuarbeiten.

liegt. Für die Schulbesuchsquote in der Primarstufe und der Sekundarstufe I sind keine wesentlichen Differenzen zwischen den in der RomnoKher-Studie befragten jungen Erwachsenen und den bundesweiten Durchschnittswerten zu erkennen. Die in früheren Studien festgestellte Überrepräsentanz an Sonder- bzw. Förderschulen lässt sich für die besagte Altersgruppe ebenfalls nicht mehr nachweisen. Nur in wenigen Ausnahmefällen haben Sinti und Roma in Deutschland Klassen oder Schulen besucht, die mehrheitlich von Angehörigen der Minderheit besucht werden. In

diesen Bereichen werden also – anders als in vielen anderen europäischen Ländern – grundlegende Möglichkeiten des Bildungserwerbs eröffnet. Die Bildungsbenachteiligung von Sinti und Roma in Deutschland wird im Bereich der Sekundarstufe II besonders deutlich. Defizite existieren im Hinblick auf die Schulabschlüsse und den Übergang in die berufliche Bildung. Auch in der jüngsten Altersgruppe erreichen noch zu viele Sinti und Roma keinen Schulabschluss, und denjenigen mit einem Hauptschulabschluss gelingt der Übergang in die Ausbildung zu häufig nicht.

Literatur

- ▶ Abajo, J. E., & Carrasco, S. (2004). Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanos y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural. Instituto de la Mujer & Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- ▶ Bereményi, B. Á., & Carrasco, S. (2017). Bittersweet Success. The Impact of Academic Achievement Among the Spanish Roma After a Decade of Roma Inclusion. In W. T. Pink & G. W. Noblit (Hrsg.), *Second International Handbook of Urban Education* (S. 1169–1198). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40317-5_62
- ▶ Blazeovski, N., Marnie, S., & Keskine, I. (2018). The Position of Roma Women and Men in the Labour Markets of the Western Balkans: Micro-narratives Report. United Nations Development Programme.
- ▶ Brücker, H., Rother, N., & Schupp, J. (Hrsg.). (2017). IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign und Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- ▶ Brüggemann, C. (2011). Bildungsarmut in der Slowakei: Wenn Sonderschulen zu ethnisch segregierten Räumen werden. *Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Bildungsforschung*, 17(2), 189–211.
- ▶ Brüggemann, C. (2012). Roma education in comparative perspective. Roma Inclusion Working Papers. United Nations Development Programme. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1003642#vollanzeige>
- ▶ Brüggemann, C. (2014). Romani culture and academic success: Arguments against the belief in a contradiction. *Intercultural Education*, 25(6), 439–452. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.990229>
- ▶ Cherkezova, S., & Tomova, I. (2013). An Option of Last Resort? Migration of Roma and Non-Roma from CEE countries. Roma Inclusion Working Papers. United Nations Development Programme.
- ▶ Council of the European Union. (1989). Resolution No. 89/C 153/02. School provision for gypsy and traveller children.
- ▶ Council of the European Union. (2013). Council Recommendation on Effective Roma Integration Measures in the Member States. 2013/C 378/01.
- ▶ de Laat Joost, & Bodewig, C. (2011). Roma Inclusion is Smart Economics – Illustrations from Bulgaria, Czech Republic, Romania and Serbia (Europe and Central Asia Knowledge Brief). World Bank. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/509711468261335080/pdf/622560BRIORomaBox0361475B00PUBLIC0.pdf>
- ▶ Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation (Hrsg.). (2015). Roma Inclusion Index 2015.
- ▶ Dittrich, G., Peucker, C., & Schneider, K. (2002). Zahlenspiegel 2002. Daten zu Tageseinrichtungen für Kinder. Kindertageseinrichtungen in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf. Deutsches Jugendinstitut e. V.
- ▶ Durst, J., & Bereményi, Á. (2021). "I Felt I Arrived Home": The Minority Trajectory of Mobility for First-in-Family Hungarian Roma Graduates. In M. M. Mendes, O. Magano, & S. Toma (Hrsg.), *Social and Economic Vulnerability of Roma People* (S. 229–249). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0_14
- ▶ El-Mafaalani, A., Waleciak, J., & Weitzel, G. (2017). Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani, & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 173–189). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_10
- ▶ Europarat. (o. J.). Statistics: Document prepared by the Council of Europe Roma and Travellers Division. http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/default_en.asp
- ▶ Europarat. (1995). Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten. <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=157&CM=1&CL=GER>
- ▶ European Commission. (2020). Union of Equality: EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation. Communication from the Commission to the European Parliament and the Council. European Commission (COM(2020) 620 final.
- ▶ European Union Agency for Fundamental Rights. (2009). Data in Focus Report. The Roma. Publications Office.
- ▶ European Union Agency for Fundamental Rights. (2014a). Discrimination against and living conditions of Roma women in 11 EU Member States. Roma survey. Data in focus. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/423901>
- ▶ European Union Agency for Fundamental Rights. (2014b). Education: The situation of Roma in 11 EU Member States: Roma survey. Data in focus. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/815973>
- ▶ European Union Agency for Fundamental Rights. (2014c). Poverty and employment: The situation of Roma in 11 EU Member States: Roma survey. Data in focus. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/413303>
- ▶ European Union Agency for Fundamental Rights. (2014d). Roma Pilot Survey. Technical report: Methodology, sampling and fieldwork. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/423901>
- ▶ European Union Agency for Fundamental Rights. (2017). Second European Union minorities and discrimination survey: Technical report. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/546676>
- ▶ European Union Agency for Fundamental Rights. (2018a). A persisting concern: Anti-Gypsyism as a barrier to Roma inclusion. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/423901>
- ▶ European Union Agency for Fundamental Rights. (2018b). Second European Union minorities and discrimination survey: Roma. Selected findings. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/189587>
- ▶ European Union Agency for Fundamental Rights. (2018c). Transition from education to employment of young Roma in nine EU Member States. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/962811>
- ▶ European Union Agency for Fundamental Rights. (2019). Second European Union minorities and discrimination survey: Roma women in nine EU Member States. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/127019>
- ▶ European Union Agency for Fundamental Rights. (2020). Roma and travellers in six countries. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/59861>
- ▶ European Union Agency for Fundamental Rights & United Nations Development Programme. (2012). The situation of Roma in 11 EU Member States: Survey results at a glance. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/76056>
- ▶ Ferenc, Z. (2008). Indicator Working Group Report prepared by Martin Kahanec & the Indicator Group. Decade of Roma Inclusion International Steering Committee Meeting, Budapest. http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9330_file7_indicator-working-group-report.pdf
- ▶ Fings, K., & Lotto-Kusche, S. (2017). Tsiganologie. In M. Fahlbusch, I. Haar, & A. Pinwinkler (Hrsg.), *Handbuch der völkischen Wissenschaften: Akteure, Netzwerke, Forschungsprogramme* (S. 1149–1158). De Gruyter.
- ▶ FRA & UNDP. (2012). The situation of Roma in 11 EU Member States—Survey results at a glance. European Union Agency for Fundamental Rights and UNDP Regional Bureau for Europe and the CIS.

- ▶ Friedman, E., Kriglerová, E. G., Kubánová, M., & Slosiarik, M. (2009). School as Ghetto: Systemic Overrepresentation of Roma in Special Education in Slovakia. Roma Education Fund.
- ▶ Gamella, J. (2011). Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana. Ministerio de Educación.
- ▶ Gatti, R., Karacsony, S., Anan, K., Ferre, C., & de Paz Nieves, C. (2016). Being Fair, Faring Better: Promoting Equality of Opportunity for Marginalized Roma. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0598-1>
- ▶ Hornberg, S., & Brüggemann, C. (Hrsg.). (2012). Die Bildungssituation von Roma in Europa. Waxmann.
- ▶ Hornberg, Sabine (Hrsg.). (2000). Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa. IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- ▶ Hundsatz, A. (1982). Situation der Sinti in der Bundesrepublik Deutschland (Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit Band 129). Kohlhammer.
- ▶ Ivanov, A., Zhelyazkova, A., Slay B., Márczis, M., Vašečka, M., O'Higgins, N., Cace, S., & Sirovatka, T. (2002). Avoiding the Dependency Trap. The Roma in Central and Eastern Europe. UNDP Regional Bureau for Europe and the CIS.
- ▶ Ivanov, Andrey, Collins, M., Grosu, C., Kling, J., Milcher, S., O'Higgins, N., Slay B., & Zhelyazkova A. (2006). At Risk: Roma and the Displaced in Southeast Europe. UNDP Regional Bureau for Europe and the CIS.
- ▶ Ivanov, Andrey, & Kagin, J. (2014). Roma poverty from a human development perspective. Roma Inclusion Working Papers. United Nations Development Programme.
- ▶ Ivanov, Andrey, Kling, J., & Kagin, J. (2012). Integrated household surveys among Roma populations: One possible approach to sampling used in the UNDP- World Bank-EC Regional Roma Survey 2011. Roma Inclusion Working Papers. United Nations Development Programme.
- ▶ Jonuz, E. (2009). Stigma Ethnizität: Wie zugewanderte Romafamilien der Ethnisierungsfälle entgegen. Budrich.
- ▶ Jonuz, E., & Weiß, J. (2020). (Un-)Sichtbare Erfolge: Bildungswege von Romnja und Sintize in Deutschland. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27967-7>
- ▶ Kende, A. (2007). Success stories? Roma university students overcoming social exclusion in Hungary. In H. Colley & E. Y. R. Partnership (Hrsg.), Social Inclusion for Young People: Breaking Down the Barriers (S. 133–144). Council of Europe.
- ▶ Kertesi, G., & Kézdi, G. (2005). Segregation in the Primary School System in Hungary. Causes and Consequences. http://www.personal.ceu.hu/staff/Gabor_Kezdi/WorkingPapers/Kertesi-Kezdi-2005-Segregation-translated.pdf
- ▶ Klein, M. (2011). Auswertung von quantitativen Daten zur Erhebung. In D. Strauß (Hrsg.), Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma (S. 17–50). I-Verb.de.
- ▶ Koch, U. (2005). Herstellung und Reproduktion sozialer Grenzen: Roma in einer westdeutschen Grossstadt. VS Verlag.
- ▶ Kóczé, A. (2019). Illusionary Inclusion of Roma Through Intercultural Mediation. In H. van Baar, A. Ivasiuc, & R. Kreide (Hrsg.), The Securitization of the Roma in Europe (S. 183–206). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77035-2_9
- ▶ Mendes, M. M., Magano, O., & Toma, S. (Hrsg.). (2021). Social and Economic Vulnerability of Roma People: Key Factors for the Success and Continuity of Schooling Levels. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0>
- ▶ Messing, V. (2017). Differentiation in the Making: Consequences of School Segregation of Roma in the Czech Republic, Hungary, and Slovakia. European Education, 49(1), 89–103. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1280336>
- ▶ Mihailov, D. (2012). The health situation of Roma communities. Roma Inclusion Working Papers. United Nations Development Programme.
- ▶ Milenković, N. (2018). Nowhere to turn: Gender-based violence against Roma women. United Nations Development Programme.
- ▶ Miskovic, M. (Hrsg.). (2013). Roma Education in Europe: Practices, Policies, and Politics. Routledge.
- ▶ Neumann, E. (2016). Fast and Violent Integration? Governing Roma Education in a Hungarian Municipality. Race, Ethnicity and Education, 20(5), 579–594.
- ▶ Óhidy, A., & Forray, R. K. (Hrsg.). (2019). Lifelong learning and the Roma minority in western and southern Europe (First edition). Emerald Publishing.
- ▶ O'Higgins, N. (2012). Roma and non-Roma in the labour market in Central and South Eastern Europe. Bratislava. United Nations Development Programme.
- ▶ O'Nions, H. (2015). Warehouses and window-dressing. A legal perspective on educational segregation in Europe. ZEP : Zeitschrift Für Internationale Bildungsforschung Und Entwicklungspädagogik, 38(1), 4–10.
- ▶ Perić, T. (2012). The Housing Situation of Roma Communities. Roma Inclusion Working Papers. United Nations Development Programme.
- ▶ Reding, V. (2014). Roma Integration: From polemics to small miracles. EU Roma Summit – Press Conference, Brussels. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/SPEECH_14_291
- ▶ Reimer, J. (2020). Zwischen Marginalisierung und Selbstbehauptung Lebens- und Bildungswege von Sinti- und Roma-Frauen in Deutschland. Beltz.
- ▶ Reiss, K., Weis, M., Klieme, E., Köller, O., & Waxmann Verlag. (2019). PISA 2018 Grundbildung im internationalen Vergleich.
- ▶ Revenga, A., Ringold, D., & Tracy, W. M. (2002). Poverty and ethnicity: A cross-country study of Roma poverty in Central Europe. World Bank.
- ▶ Ringold, D. (2000). Roma and the transition in Central and Eastern Europe: Trends and challenges. World Bank.
- ▶ Robayo-Abril, M., & Millán, N. (2019). Breaking the Cycle of Roma Exclusion in the Western Balkans. World Bank.
- ▶ Rostas, I. (2019). A task for Sisyphus: Why Europe's Roma policies fail. Central European University Press.
- ▶ Scherr, A., & Sachs, L. (2017). Bildungsbiografien von Sinti und Roma: Erfolgreiche Bildungsläufe unter schwierigen Bedingungen. Beltz Juventa.
- ▶ Schlagintweit, R., & Rupprecht, M. (2007). Zwischen Integration und Isolation: Zur Lage von Kindern aus Roma-Familien in Deutschland und Südosteuropa. Deutsches Komitee für UNICEF.
- ▶ Strauß, D. (Hrsg.). (2011). Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. I-Verb.de.
- ▶ Surdu, M. (2016). Those who count: Expert practices of Roma classification. Central European University Press.
- ▶ Surdu, M., & Kovats, M. (2015). Roma Identity as an Expert-Political Construction. Social Inclusion, 3(5), 5–18. <https://doi.org/10.17645/si.v3i5.245>
- ▶ United Nations Development Programme. (2005). Faces of Poverty, Faces of Hope: Vulnerability Profiles for Decade of Roma Inclusion countries. UNDP Regional Bureau for Europe and the CIS.
- ▶ United Nations Development Programme. (2018a). Roma at a Glance. Albania. <https://www.eurasia.undp.org/content/rbec/en/home/library/roma/regional-roma-survey-2017-country-fact-sheets.html>
- ▶ United Nations Development Programme. (2018b). Roma at a Glance. Bosnia and Herzegovina. <https://www.eurasia.undp.org/content/rbec/en/home/library/roma/regional-roma-survey-2017-country-fact-sheets.html>
- ▶ United Nations Development Programme. (2018c). Roma at a Glance. Kosovo. <https://www.eurasia.undp.org/content/rbec/en/home/library/roma/regional-roma-survey-2017-country-fact-sheets.html>
- ▶ United Nations Development Programme. (2018d). Roma at a Glance. Montenegro. <https://www.eurasia.undp.org/content/rbec/en/home/library/roma/regional-roma-survey-2017-country-fact-sheets.html>
- ▶ United Nations Development Programme. (2018e). Roma at a Glance. Serbia. <https://www.eurasia.undp.org/content/rbec/en/home/library/roma/regional-roma-survey-2017-country-fact-sheets.html>
- ▶ United Nations Development Programme. (2018f). Roma at a Glance. The former Yugoslav Republic of Macedonia. <https://www.eurasia.undp.org/content/rbec/en/home/library/roma/regional-roma-survey-2017-country-fact-sheets.html>
- ▶ United Nations Development Programme & Ipsos. (2018). 2017 Regional Roma Survey: Quantitative Data Collection of Socio-Economic Position of Marginalised Roma in Western Balkans. United Nations Development Programme.
- ▶ van Baar, H. (2019). From 'Lagging Behind' to 'Being Beneath'? The De-developmentalization of Time and Social Order in Contemporary Europe. In H. van Baar, A. Ivasiuc, & R. Kreide (Hrsg.), The Securitization of the Roma in Europe (S. 159–182). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77035-2_8
- ▶ von Plato, A. (2011). Methodische Herausforderungen des Projektes. In D. Strauß (Hrsg.), Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma (S. 7–16). I-Verb.de.
- ▶ World Bank. (2012a). Improving Access to Kindergarten and pre-school among Roma in Eastern Europe. World Bank.
- ▶ World Bank. (2012b). Toward and Equal Start: Closing the Early Learning Gap for Roma Children in Eastern Europe. World Bank.
- ▶ World Bank. (2019). Roma Briefs: Europe and Central Asia. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/372571554413509160/pdf/Regional-Roma-Survey-Briefs.pdf>

Hildegard Lagrenne Stiftung: Perspektiven und Strategien für die gleichberechtigte Bildungsteilhabe von Roma und Sinti in Deutschland

Alexander Diepold und Christoph Leucht

Die Hildegard Lagrenne Stiftung für Bildung, Inklusion und Teilhabe von Sinti und Roma in Deutschland (HLS) wurde im Jahre 2012 in dem Bewusstsein gegründet, dass Antiziganismus und die jahrhundertlange und bis heute andauernde Diskriminierung Roma und Sinti erheblich benachteiligen.

Ausschlaggebend für die Gründung dieser Bildungsstiftung waren die erschreckenden Ergebnisse der RomnoKher-Studie 2011 zur Bildungssituation von Sinti und Roma mit signifikanten Zahlen zur Bildungsbenachteiligung der Minderheit. Aus dieser Studie resultierte ein Programm zur Ausbildung von Sinti und Roma zu Bildungs- und Schulmediator*innen im Jahr 2012. Sie wurden in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen in Berlin und München eingesetzt und konnten dort zu einer deutlichen Verbesserung der Bildungssituation von Sinti und Roma beitragen.¹ Die Studie führte außerdem zur Einrichtung eines bundesweiten Arbeitskreises zur gleichberechtigten Bildungsteilhabe von Roma und Sinti in Deutschland (2013-2015) unter Beteiligung von Roma- und Sinti-Verbänden, Wissenschaftler*innen aus der Minderheit, Vertreter*innen der Länder sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) und relevanter Bundesministerien. Die gastgebende Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ (EVZ) legte auf Grundlage der vom Arbeitskreis verabschiedeten Empfehlungen ein Förderprogramm für Bildungsprojekte von Roma- und Sinti-Selbstorganisationen auf.²

RomnoKher legt nun eine weitere große Studie zur Lebenssituation der Sinti und Roma in ganz Deutschland vor, die erneut wertvolle Ergebnisse zu den Bereichen Bildung, Beschäftigung, Wohnen, Traumatisierung und außerdem zur politischen Partizipation vorstellt und Antiziganismus und Diskriminierung als Querschnittsthemen aufgreift. Die Resultate zeigen die Notwendigkeit von Förderstrategien für sämtliche Lebensbereiche, von innovativen Ansätzen zur Bekämpfung von Rassismus und Diskriminierung insbesondere in Bildungseinrichtungen sowie von wirksamen weiteren Unterstützungsangeboten zur Verbesserung der sozialen Lage der Sinti und Roma.

Um deren gleichberechtigte Bildungsteilhabe zu fördern, unterteilt sich die Strategie der Stiftung in zwei Hauptbereiche: Zum einen geht es um die Bildungsförderung im Sinne der direkten Unterstützung von Personen und Bildungseinrichtungen – einschließlich der Material-, Konzept- und Projektentwicklung –, z. B. durch Stipendien für die Ausbildung bzw. das Studium oder für die Fortbildung

von Roma und Sinti als Schulmediator*innen. Der andere Bereich widmet sich dem Kampf gegen Antiziganismus durch Fortbildungen zu rassismuskritischer Bildung und Sozialarbeit, durch Kampagnen und die Thematisierung von Diskriminierung bei der Beratung von Einrichtungen oder Kommunen.

Die Mehrheit der Förderansätze der HLS im Bildungsbe- reich folgt der von der EU geprägten Maxime „explizit aber nicht exklusiv“.³ Alle von der HLS geförderten und selbst durchgeführten Maßnahmen richten sich explizit an Roma und Sinti, lassen aber die Teilnahme aller gleichermaßen betroffenen Personen oder Gruppen im Rahmen der vor- handenen Kapazitäten zu. Dadurch kann die Wirksamkeit der Maßnahmen garantiert und eine Segregation bei den Förderungen vermieden werden. Die von der Bundesre- gierung und den meisten Landesregierungen bevorzugten allgemeinen und allen Personen (auch Roma und Sinti) offenstehenden Fördermaßnahmen geben dagegen kei- nerlei Garantie für eine Wirksamkeit für die Verbesserung der Lage von Roma und Sinti.

Sinti und Roma sind eine der am meisten von gruppen- bezogener Menschenfeindlichkeit⁴ betroffenen Gruppen, sie werden durch in der Mehrheitsbevölkerung weit ver- breitete Einstellungen und Verhaltensweisen ausgegrenzt und abgewertet. Der Kampf der Hildegard Lagrenne Stif- tung gegen Antiziganismus ist in die Bemühungen einge- bettet, alle Ideologien der Ungleichwertigkeit und grup- penbezogenen Menschenfeindlichkeit zu überwinden. Eine repräsentative Untersuchung von Zick et al. ermittelte 2018, dass etwa 25 % der Befragten gegenüber Roma und Sinti abwertende Einstellungen haben. Diesen Ergebnissen werden im Folgenden die Wahrnehmungen der von dieser Abwertung betroffenen Roma und Sinti gegenübergestellt.

Etwa zwei Drittel fühlen sich diskriminiert

Laut den Ergebnissen der vorliegenden Studie gaben etwa 65 % der Befragten (381 von 582 Personen) an, sich auf- grund ihrer ethnischen Zugehörigkeit diskriminiert zu füh- len. Nach konkreten Bereichen befragt, gaben von diesen

1 <https://www.madhouse-munich.com/unsere-projekte/> <https://raa-berlin.de/service/angebote-und-projekte/> (16.02.21).

2 <https://www.stiftung-evz.de/handlungsfelder/handeln-fuer-menschen-rechte/bildungsteilhabe.html> (16.02.21).

3 „Explicit but not exclusive targeting“ ist das zweite von zehn gemeinsamen Grundprinzipien, die der Rat der Arbeits-, Sozial- und Gesundheitsminister 2009 für die Förderung der gleichberechtigten Teilhabe von Roma und Sinti auf EU-Ebene beschlossen hat. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lsa/108377.pdf (16.02.21).

4 „Als Teil eines Syndroms gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wurden bislang im deutschen und z.T. auch europäischen Kontext die folgenden Elemente erfasst: Fremdenfeindlichkeit und die Befürwortung ganz allgemein von Etabliertenvorrechten für Alteingesessene im Vergleich zu Neuankömmlingen, ethnischer Rassismus, Antisemitismus, Sexismus, die Abwertung von Muslimen, von Sinti und Roma und asylsuchenden Menschen sowie von homosexuellen, behinderten, obdachlosen und lang- zeitarbeitslosen Menschen.“ (Küpper & Zick, 2015.)

381 Personen etwa jede*r zweite Befragte an, sich bei der Partner*innensuche (53 %), und etwa jede*r dritte, sich im Gesundheitsbereich (35%) nie aufgrund ihrer Herkunft diskriminiert gefühlt zu haben. Nur etwa jede vierte bis vierzehnte Teilnehmer*in der Studie erlebten die anderen abgefragten Bereiche als diskriminierungsfrei (Medien 7 % , Wohnungsmarkt 7 % , Arbeitsmarkt 8 % , Polizei 14 % , Bildungssystem 15 % , auf der Straße 16 % , politische Teilhabe 17 % , Justiz 22 % , Rente & Sozialleistungsbezug 23 % , Soziale Dienste, Pflege und Betreuung 28 % ,). 67 Personen nannten zusätzlich eine Reihe weiterer Situationen und Lebensbereiche, in denen sie sich benachteiligt fühlten.

Problemlos mit Behörden kommunizieren nur etwa ein Drittel der Befragten und auf die Fragen, in welchen Bereichen sich die Lage für Roma und Sinti in den letzten zehn Jahren verbessert oder verschlechtert habe, gaben etwa 50 % an, dass sich die Lage für die Angehörigen der Minderheit in ihrem Umfeld hinsichtlich des Antiziganismus etwas oder sehr verschlechtert habe.⁵

In welchen Bereichen hat sich die Lage der Minderheit in Ihrem Umfeld Ihrer Meinung nach in den letzten zehn Jahren verbessert oder verschlechtert?

	Wohnraum & Soziales	Bildung & Beschäftigung	Kultur & Sprache	Bleiberecht für geflüchtete Roma	politische Teilhabe	Antiziganismus in der Gesellschaft
sehr verschlechtert	24,0%	9,0	9,6	19,7	9,8	28,2
etwas verschlechtert	14,2%	9,6	12,7	13,2	4,0	22,1
keine Veränderung	22,8%	23,1	34,5	17,6	22,8	21,4
etwas verbessert	24,7%	36,5	20,4	10,5	26,1	15,3
sehr verbessert	4,3%	11,3	2,9	1,7	7,3	1,9
weiß nicht	9,9%	10,6	19,9	37,3	30,1	11,1
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%
N ⁶	604	603	583	590	579	588

Rassistische Ressentiments haben Einfluss auf die Bildungskarrieren von Sinti und Roma. Die Ergebnisse der Studie lassen jedoch nur einen leichten Zusammenhang zwischen (geringerer) Diskriminierung und (erfolgreicheren) Bildungs- und Berufsabschlüssen nachweisen. Gemessen wurde allerdings nicht die Diskriminierung an sich, sondern die Wahrnehmung von Diskriminierung durch die Befragten. Die Zunahme der Wahrnehmung von Diskriminierung bei besseren Bildungsabschlüssen beschreibt A. El-Mafaalani (2016; 2019:44) als „Diskriminierungsparadox“:

⁵ Die Pandemie hat die Situation für Roma noch einmal zugespitzt. So hat in Bulgarien die nationalistische VMRO, die in Sofia mit am Regierungssitz sitzt, bereits im Frühjahr 2020 trotz der damals noch relativ geringen Infektionszahlen die Isolierung aller Roma-Viertel gefordert (Frankfurter Rundschau vom 8.4.2020).

⁶ N = die Anzahl der Personen, die auf diese Frage geantwortet haben

Diskriminierung führt zwar in der Realität zu schlechteren Bildungschancen, aber da besser gebildete Befragte im Durchschnitt öfter Diskriminierung wahrnehmen, wird dieser Effekt nicht als Zusammenhang bei den Antworten abgebildet.

Welchen (höchsten) Schulabschluss haben Sie (in Deutschland) gemacht? * Haben Sie in Ihrer Schulzeit Diskriminierungserfahrungen gemacht?

Schulabschluss:	Haben Sie in Ihrer Schulzeit Diskriminierungserfahrungen gemacht?		Anzahl (N)
	Ja	Nein	
kein Schulabschluss	30,9%	23,8%	115
Förderschulabschluss	5,4%	2,7%	18
Hauptschulabschluss	29,0%	29,9%	119
Mittlerer Schulabschluss	24,3%	32,0%	110
Fachabitur	5,0%	3,4%	18
Abitur	5,4%	8,2%	26
Anzahl (N)	259	147	406

Auch die neue RomnoKher-Studie belegt eine hohe, generationenübergreifende Diskriminierungserfahrung, die bei jüngeren Gruppen nur langsam abnimmt:

Haben Sie in Ihrer Schulzeit Diskriminierungserfahrungen gemacht? (gültige Antworten, Schulzeit im Ausland und Deutschland) * nach Altersgruppen

Haben Sie in Ihrer Schulzeit Diskriminierungserfahrungen gemacht?	18 bis 25 Jahre	26 bis 50 Jahre	51 Jahre und älter	Anzahl (N)
Ja	59,3%	61,0%	72,8%	372
Nein	40,7%	39,0%	27,2%	219
Anzahl (N)	123	354	114	591

Die Hildegard Lagrenne Stiftung fördert explizit auch den Übergang von der Schule in Ausbildung, Qualifizierung und in die berufliche Praxis. In vielen deutschen Städten wurde ein großer Anteil der Sinti- und Roma-Kinder bis in die späten 1990er Jahre in Sonderschulen beschult (Strauß, 2011, Hundsatz, 1982). Für ältere Generationen war das einer der Gründe für geringe berufliche Qualifizierungen und seltene akademische Abschlüsse. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich in der aktuellen RomnoKher-Studie bei den über 50-Jährigen.

Besuch weiterführender Schulen (in Deutschland) * nach Altersgruppen

	18 bis 25 Jahre	26 bis 50 Jahre	51 Jahre und älter	Anzahl (N)
Keine weiterführende Schule besucht	6,3%	8,3%	35,2%	58
Förderschule	5,3%	9,5%	17,6%	44
Hauptschule	29,5%	38,8%	30,8%	150
Realschule	25,3%	23,6%	6,6%	87
Gymnasium	15,8%	7,0%	3,3%	35
Sonstige Schulformen	17,9%	12,8%	6,6%	54
Anzahl (N)	95	242	91	428

Welchen (höchsten) Schulabschluss haben Sie (in Deutschland) gemacht? * nach Altersgruppen

	18 bis 25 Jahre	26 bis 50 Jahre	51 Jahre und älter	Anzahl (N)	Gesamt %
Kein Schulabschluss	14,9%	23,9%	57,5%	121	28,9%
Förderschulabschluss	2,1%	3,8%	11,5%	21	5,0%
Hauptschulabschluss	29,8%	31,5%	21,8%	122	29,1%
Mittlerer Schulabschluss	36,2%	29,8%	6,9%	111	26,5%
Abitur	17,0%	10,9%	2,1%	26	10,5%
Anzahl (N)	94	238	87	419	100%

Zu wenig Ermutigung und Hilfe beim Lernen

Weiter zeigt die Studie, dass der Erfolg von Bildungs- und Berufsabschlüssen in hohem Ausmaß sowohl von den Erwartungen der Lehrer*innen an die Lernenden als auch von den Erwartungen der Eltern an ihre Kinder abhängt.

Erwartungen der Eltern?

	mind. ein Elternteil hatte meistens hohe Erwartungen	mind. ein Elternteil hatten manchmal hohe Erwartungen	meine Eltern hatten meistens keine hohen Erwartungen	meine Eltern hatten keine hohen Erwartungen	weiß nicht	(N)
kein Schulabschluss	9,2%	10,7%	34,0%	57,1%	54,5%	112
Förderschulabschluss	0,7%	4,8%	7,5%	8,6%	13,6%	21
Hauptschulabschluss	27,7%	46,4%	30,2%	21,9%	18,2%	121
Mittlerer Schulabschluss	43,3%	26,2%	20,8%	10,5%	13,6%	108
Fachabitur	5,7%	8,3%	1,9%	1,0%	0,0%	17
Abitur	13,5%	3,6%	5,7%	1,0%	0,0%	26
Anzahl (N)	141	84	53	105		405

Erwartungen der Lehrkräfte?

	ja, es gab in meiner Schulzeit Lehrkräfte, die hohe Erwartungen an mich hatten	nein, es gab in meiner Schulzeit keine Lehrkräfte, die hohe Erwartungen an mich hatten	weiß nicht	(N)
kein Schulabschluss	14,4%	38,5%	35,1%	112
Förderschulabschluss	1,7%	8,8%	5,4%	21
Hauptschulabschluss	27,1%	33,1%	29,7%	121
Mittlerer Schulabschluss	40,9%	13,5%	23,0%	108
Fachabitur	6,1%	3,4%	1,4%	17
Abitur	9,9%	2,7%	5,4%	26
Anzahl (N)	181	148	74	403

Etwa 55 % der Befragten, die ihren Schulabschluss in Deutschland gemacht haben, gaben an, dass ihre Eltern hohe Erwartungen an ihren schulischen Erfolg gehabt hätten; bei etwa 45 % hatten die Lehrkräfte hohe Erwartungen. Knapp 80 % der Befragten selbst halten den Schulabschluss für wichtig für die Allgemeinbildung ohne dass sich damit ein direkter Zusammenhang zum Schulerfolg messen lässt (gutes Einkommen 86 %, Voraussetzung für Beruf oder Studium 84 %, Ansehen in der Gesellschaft 72,7 %, gutes Familienleben 67,3 %, Ansehen in der Familie 52,4 %). Der Schulbesuch hat bei den Befragten entgegen weit verbreiteter Stereotypen einen hohen bis sehr hohen Stellenwert. Ausschlaggebend für den Erfolg ist allerdings offenbar viel mehr, wie sehr die Befragten ihre eigenen Ambitionen in den positiven Erwartungen von Eltern und Lehrkräften gespiegelt bekommen.

Wenn man die Befragten, die ihren Schulabschluss in Deutschland gemacht haben (419 Personen) nach den Unterstützungsangeboten für das Lernen am Nachmittag oder Wochenende befragt, fällt zuerst die große Zahl derer ins Auge, die überhaupt keine Unterstützung erhalten haben (44,4 %). Die insgesamt häufigste Unterstützung kam von den Eltern (27,7 %), gefolgt von Freund*innen (15 %) und Geschwistern (14,6 %). Bei der externen Unterstützung sind bezahlte Nachhilfeangebote fast doppelt so häufig vertreten wie Lehrkräfte. Roma- und Sinti-Organisationen und sonstige Vereine waren nur für etwa 5 % der Befragten beim Lernen eine Unterstützung.

Wenn wir die Zahl der Personen ohne oder mit Förderschulabschluss mit denen vergleichen, die einen Haupt- oder Realschulabschluss bzw. das Abitur gemacht haben, dann fällt auf, wie wichtig die Unterstützung für die Schüler*innen der Minderheit ist: Nur etwas mehr als die Hälfte der Personen, die keine Unterstützung hatten, haben trotzdem einen für die berufliche Bildung relevanten Abschluss geschafft. Von den Befragten, die unterstützt wurden, konnten hingegen zwischen 69% und 94% einen für die Berufsausbildung relevanten Schulabschluss erreichen.

Unterstützung beim Lernen am Nachmittag ist also ein wesentlicher Faktor. Die Unterstützungsangebote bei den Vereinen der Sinti und Roma müssen noch ausgebaut werden. Das bestätigen auch Antworten auf die Frage, ob Angebote von Vereinen der Roma und Sinti im Bildungsbereich bekannt sind: 45,8% wussten von solchen Angeboten, doch nur 13,4 % gaben an, diese Angebote auch zu nutzen.

Nach der Bewertung der von der EU vorgeschlagenen von gezielten Fördermaßnahmen befragt bestätigten knapp 80 % der Befragten den Bedarf an Angeboten zur Verbesserung der Bildungssituation von Roma und Sinti.

Welchen (höchsten) Schulabschluss haben Sie (in Deutschland) gemacht? ***Unterstützung beim Lernen für die Schule am Nachmittag oder Wochenende (Mehrfachantworten möglich!)**

	Eltern	Großeltern	Geschwister	andere Verwandte	Freund*innen	Lehrkräfte	Bezahlte Nachhilfe	Vereine/ Ehrenamtl.	Roma/ Sintioorg.	Keine Unterstützung
kein Schulabschluss	23	5	12	7	3	2	3	3	1	71
Förderschulabschluss	1	1	4	1	1	1	0	0	3	11
Hauptschulabschluss	29	4	19	6	19	7	7	3	13	54
Mittlerer Schulabschluss	38	8	17	7	29	7	20	4	3	38
Fachabitur	8	0	2	0	5	1	2	3	2	5
Abitur	17	5	7	5	6	2	5	1	1	7
Anzahl (N)	116	23	61	26	63	20	37	14	23	186
Anteil von Gesamt (419)	27,7	5,5%	14,6%	6,2%	15,0%	4,8%	8,8%	3,3%	5,5%	44,4%
Anteil kein oder Förderschulabschluss	20,7%	26,1%	26,2%	30,8%	6,3%	15,0%	8,1%	21,4%	17,4%	44,1%
Anteil Haupt-, MS- und Abiturabschluss	79,3%	73,9%	73,8%	69,2%	93,7%	85,0%	91,9%	78,6%	82,6%	55,9%

Fehlende Berufsabschlüsse als größtes Hindernis

Die Diskriminierung und fehlende Unterstützung führen spätestens im Bereich der beruflichen Bildung zu dramatischen Auswirkungen. Während mehr als doppelt so viele der unter 25-Jährigen im Vergleich zu den 26- bis 50-Jährigen das Gymnasium besuchen und fast doppelt so viele das Abitur machen, stagniert die Anzahl der Hochschulabschlüsse bei beiden Altersgruppen fast gleichbleibend bei unter 5 %. Auch die Zahl der Befragten ohne beruflichen Abschluss liegt bei diesen beiden Altersgruppen konstant bei etwa 60 % und bei den über 50-Jährigen sogar bei über 75 %.

Beruflicher Abschluss * nach Altersgruppen

	18 bis 25 Jahre	26 bis 50 Jahre	51 Jahre und älter	Anzahl (N)
kein Abschluss	60%	60,5%	77,9%	384
Lehre (bzw. Berufsschulabschluss)	22,5%	27,6%	12,3%	141
Meister-/Technikerausbildung/ Fachschulabschluss	8,3%	6,4%	7,3%	42
(Fach)Hochschulabschluss	4,2%	4,8%	2,4%	25
noch in Ausbildung/Studium	5,0%	0,8%	0,0%	9
Anzahl (N)	120	359	122	601

Dass sich die Ergebnisse der 26- bis 50-Jährigen von denen der 18- bis 25-Jährigen kaum unterscheiden, könnte bedeuten, dass die bestehenden Förderstrategien nicht die erwünschte Verbesserung der Bildungslage erzielt haben. Daraus leitet die Hildegard Lagrenne Stiftung die dringende Notwendigkeit weiterer und vor allem gezielter Unterstützungsangebote ab, um einerseits Eltern anzuspornen,

Bildungserwartungen an ihre Kinder zu richten, und andererseits Lehrer*innen zu motivieren, engagiert für den Bildungserfolg von Sinti und Roma einzutreten.

Intergenerationelle Traumatisierung

In der ersten RomnoKher-Studie wurde sehr ausführlich auf die Folgen der Traumatisierung der Befragten bzw. ihrer Familienangehörigen durch den Holocaust eingegangen (Strauß 2011: 88f.). Auch aus der Beratungspraxis ist uns bekannt, dass die systematische Verfolgung und Ermordung der meisten Menschen mit Romno-Hintergrund während des Nationalsozialismus weitreichende Folgen für die nachfolgenden Generationen hatten und sich nicht zuletzt auch auf die Bildungskarrieren destruktiv auswirkten. Das Sicherheitsempfinden und das Selbstbewusstsein waren durch den Holocaust tiefgehend beschädigt worden und wurden durch die fortbestehende Marginalisierung und Ungleichbehandlung von Sinti und Roma nach 1945 nachhaltig weiter geschwächt.

Eine generationenübergreifende Traumatisierung wird in den Berichten der Beratungsstelle der Selbstorganisation Madhouse München⁷ häufig als Hindernis bei der Aufnahme von Arbeit oder der Weiterentwicklung der eigenen Bildungssituation genannt. Die gemeinnützige GmbH begleitet 360 deutsche Sinti-Familien, die alle mittelbar vom Holocaust betroffen sind, weil deren Eltern und Großeltern in Konzentrationslagern interniert waren. Moré (2013) beschreibt, dass traumatische Erfahrungen,

7 <https://www.madhouse-munich.com> (16.02.21).

die von Betroffenen nicht verarbeitet und integriert werden können, nicht nur für sie selbst, sondern auch für die Nachkommen eine hohe Belastung darstellen und sich auf alle Lebensbereiche fatal auswirken können. „Extrem-Traumatisierung“ ist für Moré der Begriff für ein Überleben-Syndrom, das sich zunächst bei den Betroffenen und später bei den Nachkommen manifestiert. Sie verweist dabei u.a. auf autobiografische Berichte (Epsten, 1990; Levin, 1982; Rosenthal, 1997; Konrad 2007), die die Nachwirkungen von schweren und lebenslangen Traumata der KZ-Überlebenden auf deren Nachkommen thematisieren. Grünberg (2000: 35 f.) meint sogar, dass der „gefühlsmäßige Geburtszeitpunkt der zweiten Generation in den Konzentrationslagern liegt“.

**Nur diejenigen, die ihren Schulabschluss in Deutschland gemacht haben:
Hat eines ihrer Familienmitglieder die NS-Verfolgung direkt erlebt? * nach Altersgruppen (nur Nationale Minderheit der Deutschen Sinti und Roma)**

	18 bis 25 Jahre	26 bis 50 Jahre	51 Jahre und älter	Anzahl (N)
Ja	59,6% (83,1%)	76,7% (85,6%)	91,9% (94,9%)	278
Nein	25,5% (11,9%)	17,7% (10,5%)	8,1% (5,1%)	30
Weiß nicht	14,9% (5,1%)	5,6% (3,9%)	0,0% (0,0%)	10
Anzahl (N)	59	181	78	318

Die in der vorliegenden Studie erhobenen Zahlen geben nur begrenzt Auskunft über diese Zusammenhänge. Wenn man die Schulabschlüsse der Befragten aufteilt, die auf die Frage „Hat eines ihrer Familienmitglieder die NS-Verfolgung direkt erlebt?“ mit Ja oder Nein geantwortet haben, wird nur ein schwacher Zusammenhang sichtbar: Weniger Personen ohne Abschluss haben mit Nein geantwortet und mehr Abiturienten haben die Frage bejaht. Nimmt man an, dass die „weiß nicht“-Antworten eher auch als „Nein“ zu werten sind, weil die Verfolgung bekannt sein dürfte, ergibt sich ein etwas deutlicherer Zusammenhang.

**Welchen (höchsten) Schulabschluss haben Sie (in Deutschland) gemacht? *
Hat eines ihrer Familienmitglieder die NS-Verfolgung direkt erlebt?**

	Ja	Nein	weiß nicht	Nein und Weiß nicht	(N)
kein Schulabschluss	31,5%	20,8%	18,5%	20,2%	119
Förderschulabschluss	5,4%	4,2%	0,0%	3,0%	20
Hauptschulabschluss	28,4%	31,9%	25,9%	30,3%	119
Mittlerer Schulabschluss	26,5%	26,4%	33,3%	28,3%	111
Fachabitur	2,9%	9,7%	7,4%	9,1%	18
Abitur	5,1%	6,9%	14,8%	9,1%	25
Anzahl (N)	313	72	27	99	412

Ein Zusammenhang mit der Bildungsmisere der heute über 50-Jährigen als Nachkommen von direkt betroffenen Opfern des Nationalsozialismus ist sehr wahrscheinlich.

Daher ist Sensibilität für die Auswirkungen der Traumatisierung in der Arbeit von psychosozialen Ehe-, Familien- und Lebensberatungsstellen mit einem hohen Anteil an Klient*innen aus Roma- oder Sinti-Familien besonders wichtig. Als seismographisches Instrument und als Frühwarnsystem hat die Ehe-, Familien- und Lebensberatung zur immer noch notwendigen Aufarbeitung der nationalsozialistischen Verfolgung beizutragen. Dabei ist es notwendig, ein Instrumentarium zu schaffen, um Aufarbeitungsprozesse auch zu dokumentieren. Es bedarf dafür allerdings der Entscheidung, die Bedeutung transgenerationaler Prozesse offiziell ins institutionelle Bewusstsein zu heben.

Perspektiven für die gleichberechtigte Bildungsteilhabe von Sinti und Roma

Die aktuellen Pilotprojekte der Hildegard Lagrenne Stiftung konzentrieren sich auf die Überwindung von Bildungsbenachteiligung und die Bekämpfung von Antiziganismus. Die Stiftung unterstützt in Deutschland lebende Sinti und Roma mit folgenden Maßnahmen:

- ▶ Bildungsfonds für Roma und Sinti aus Baden-Württemberg und in kleinem Umfang auch bundesweit für Kursgebühren, Bildungsmaterial und Kleinstipendien
- ▶ Trainingsmaßnahmen und Projektberatung für den Einsatz von Roma und Sinti als Schulmediatoren*innen
- ▶ RomnoPowerClubs für die gegenseitige Stärkung und Ermutigung beim Schul- und Ausbildungsabschluss
- ▶ Bildungscoaching mit psychosozialer Unterstützung in München und Berlin (im Aufbau)
- ▶ rassismuskritische Qualifizierungsworkshops und interkulturelle Trainings für Schulen, Nachbarschaftszentren und Verwaltungen

Perspektivisch sehen wir Handlungsmöglichkeiten auf den folgenden sieben Ebenen:

- 1 Empowerment und Stärkung der Erwartungen: Rollenvorbilder einsetzen, Kampagnen, Filme, Medienbeiträge, Trainings- und Seminarprogramme, RomnoPowerClubs (RPC), Mentor*innen-Programme
- 2 Schulcurricula und Qualifizierungsmaßnahmen für rassismuskritische Bildung und Sozialarbeit: Lehrer- und Sozialarbeiteraus- und Weiterbildung, Elternarbeit, Schulcurricula, die die Geschichte und die Teilhabe von Roma und Sinti erzählen

3. De-ethnisierende Integrations- und Inklusions-Strategien vor allem für zugewanderte Roma: REFIT (Öffnung der Regelstrukturen) und weitere Ansätze, die spezifische Bedürfnisse berücksichtigen (Bleiberechtsanspruch, Zugang zum Wohnungsmarkt, Zugang zu öffentlichen Transferleistungen, keine segregierten Schulklassen usw.).
4. Aufbau von Bildungsfonds zur gezielten Förderung auf Bundes-, Landes- und Kommunalebene, die insbesondere bildungsbenachteiligte Sinti und Roma mit Stipendien und Beihilfen für akademische und nichtakademische Bildungskarrieren unterstützen
5. Förderung von Kita-Besuch, Schulerfolg und Übergängen in die Ausbildung durch Einsatz von Roma und Sinti als Fachkräfte und Begleiter*innen an den Schulen und Kitas: Schulmediator*innen, die auf Augenhöhe mit Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen zusammenarbeiten,
6. Ausbau von offenem Bildungscoaching für Menschen mit Romno-Hintergrund zusätzlich sensibilisiert für die Wahrnehmung von traumatisierungsbedingten Problemen
7. Kultur und Förderprogramme der Roma- und Sinti-Organisationen ausbauen, in denen kulturelle Identität gelebt und der kulturelle Reichtum mit Lernunterstützungsangeboten verbunden werden kann

Literatur

- ▶ Berghan, W., Küpper, B., Zick, A. (2018): Verlorene Mitte - Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19, Hg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung v. Franziska Schröter, Berlin
- ▶ El-Mafaalani, A., Waleciak, J. & Weitzel, G. (2016). Methodische Grundlagen und Positionen der qualitativen Migrationsforschung. In D. Maehler, H. Brinkmann (Hrsg.), Methoden der Migrations- und Integrationsforschung. Lehrbuch und Forschungsleitfaden. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–96.
- ▶ El-Mafaalani, A. (2019). Alle an einem Tisch. Identitätspolitik und die paradoxen Verhältnisse zwischen Teilhabe und Diskriminierung. Aus Politik und Zeitgeschichte 9-11, S. 41-45. <https://www.bpb.de/apuz/286512/alle-an-einem-tisch-identitaetspolitik-und-die-paradoxen-verhaeltnisse-zwischen-teilhabe-und-diskriminierung> (16.02.21).
- ▶ Epstein, Helen (1990): Die Kinder des Holocaust. Gespräche mit Söhnen und Töchtern von Überlebenden. München (dtv).
- ▶ Grünberg, K. (2000). Liebe nach Auschwitz. Die Zweite Generation. Tübingen: edition diskord.
- ▶ Konrad, S. (2007). „Jeder hat seinen eigenen Holocaust“. Die Auswirkungen des Holocaust auf jüdische Frauen dreier Generationen. Eine internationale psychologische Studie. Gießen: Haland & Wirth im Psychosozial Verlag.
- ▶ Küpper, B. & Zick, A. (2015): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Dossier Rechtsextremismus. <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/214192/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit> (16.02.21).
- ▶ Levine, Howard B. (1982): Toward a psychoanalytic understanding of children of survivors of the Holocaust. Psychoanalytic Quarterly 51, 70–92.
- ▶ Moré, A. (2013). Die unbewusste Weitergabe von Traumata und Schuldverstrickungen an nachfolgende Generationen. Journal für Psychologie 21(2). <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/268/310> (16.02.21).
- ▶ Rosenthal, G. (Hrsg.) (1997). Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern. Gießen: Psychosozial Verlag.
- ▶ Strauß, D. (Hrsg.) (2011): Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Marburg: I-Verb.de.

Methodenbericht zur Studie

Christoph Leucht und Dr. Sebastian Starystach

Hintergrund der Studie

Die RomnoKher-Studie zur Bildungssituation der Deutschen Sinti und Roma von 2011 hat eine große politische Wirkung entfaltet. Sie konnte die Bildungsbenachteiligung deutscher Sinti und Roma plausibel aufzeigen und führte u.a. zur Einrichtung des Bundesweiten Arbeitskreises zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs von Sinti und Roma in Deutschland, zur Gründung der Hildegard Lagrenne Stiftung (HLS) und zur Einrichtung eines Förderprogramms der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung, Zukunft“ (EVZ).¹ Heute stehen RomnoKher und seine Partner im Bildungsbereich vor neuen Herausforderungen: Die Bundesregierung und die meisten Landesregierungen weigern sich bislang, den Vorgaben der EU-Kommission nachzukommen und in der europäischen Rahmenstrategie umrissene gezielte Maßnahmen zu ergreifen, um die Lage der von in Deutschland lebenden Sinti, Roma und weiteren Gruppen der Minderheit zu verbessern.² Die Etablierung von gezielten Stipendienprogrammen und der Aufbau eines Bildungsfonds bei der Hildegard Lagrenne Stiftung für Bildung, Teilhabe und Inklusion von Roma und Sinti in Deutschland werden bisher abgelehnt mit dem Verweis auf die Möglichkeit, dass allgemeine Fördermaßnahmen in Anspruch genommen werden könnten. Auch die gezielte Verbesserung der Aufklärung und Information über die Minderheit im Schulunterricht wird entgegen den Empfehlungen der EU-Kommission von vielen Seiten nicht umgesetzt.

Ziel der Studie

Die Daten der Studie aus dem Jahr 2011 konnten bereits einen tiefen Einblick in die Bildungssituation und Bildungsdynamiken von Sinti und Roma geben. Trotzdem wird die Einrichtung der von der EU geforderten bundesweiten Strategie zur Gleichstellung, Inklusion und Teilhabe aller Roma und Sinti in Deutschland unter anderem mit dem Argument abgelehnt, dass die Datengrundlage zur Lage der Minderheit in Deutschland unzureichend sei. Ziel der neuen Untersuchung ist es daher genau dies zu leisten und die Datengrundlage zu aktualisieren und zu erweitern.

Die Untersuchung wurde mit den bescheidenen Mitteln von RomnoKher durchgeführt, einer Selbstorganisation der Roma und Sinti in Deutschland, und versteht sich auch als Anregung, die benötigten Daten zur Lage der Sinti und

Roma entsprechend den Empfehlungen des Bundesweiten Arbeitskreises für die gleichberechtigte Bildungsteilhabe von Roma und Sinti (EVZ, 2016) in Kooperation mit den Selbstorganisationen zu erheben.³ Die aktuellen Zahlen belegen unsere Argumente für gezielte Fördermaßnahmen, die auf besondere Ausgrenzungs- und Diskriminierungsprobleme reagieren.

Konzeptualisierung der Befragung

Die neue Bildungsstudie, die die Lage zehn Jahre nach der ersten Erhebung analysiert, soll die besondere Lage von Sinti und Roma im Bildungsbereich quantifizierbar machen. Daher wurde ein standardisiertes Fragebogensdesign gewählt. Darüber hinaus wurde der Bezugsrahmen vergrößert und es wurden sowohl einheimische als auch eingewanderte Angehörige der Minderheit in Deutschland befragt. Inhaltlich wurde die neue Studie durch Fragen nach dem Bedarf an Unterstützung, nach der persönlichen Haltung der Befragten zur allgemeinen Lage der Minderheit in Deutschland sowie zur Umsetzung der EU-Rahmenstrategie in Deutschland erweitert.

In mehreren Arbeitsgruppensitzungen bei RomnoKher seit Sommer 2019 wurde die 2011er-Studie erneut ausgewertet und es wurde herausgearbeitet, in welcher Hinsicht Bildung für die aktuelle Studie relevant ist und wie das Erhebungsinstrument anzupassen sei. Ein Kriterium zielte darauf, auf Basis der Ergebnisse Zusammenhänge zwischen Diskriminierung, sozialer Lage, Traumatisierungserfahrungen und Bildungssituation herstellen zu können. Mit dem Ziel, ein möglichst umfassendes Bild der aktuellen Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland zu zeichnen, sollten insbesondere folgende Aspekte von Bildung thematisiert werden:

- ▶ Bildungseinrichtungen, die von den Befragten, ihren Partner*innen, Eltern und Kindern besucht wurden, und dort erworbene Abschlüsse
- ▶ Diskriminierungserfahrungen der Befragten und ihrer Kinder in Bildungseinrichtungen, im Wohn- und Arbeitsumfeld und bei Behördenbesuchen
- ▶ Wahrgenommene bzw. zugeschriebene Bedeutung schulischer und beruflicher Bildung
- ▶ Wohnsituation aktuell und während der Schulzeit
- ▶ Beschäftigung nach Status und Branchen
- ▶ Familiäre Traumatisierungen durch Krieg und Völkermord
- ▶ Einschätzungen der gesellschaftlichen Situation und von dazugehörigen Handlungsbedarfen

1 Abgerufen 13.02.21 von <https://lagrenne-stiftung.de/> und <https://www.stiftung-evz.de/handlungsfelder/handeln-fuer-menschen-rechte/bildungsteilhabe.html>.

2 Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2010). The social and economic integration of the Roma in Europe. Abgerufen 13.02.21 von /* COM/2010/0133 final */.

3 Ausführlich zur Samplebildung von RomnoKher weiter unten, 4.1. Grundlagen der Datenerhebung.

Die Daten sollten online-gestützt vis-à-vis durch Angehörige der Minderheit erhoben werden. Darüber hinaus sollte der Fragebogen den Interviewer*innen die Möglichkeit bieten, die Plausibilität der gegebenen Antworten im Anschluss einzuschätzen, um die Qualität des Samples zu sichern.

Die Operationalisierung der Aspekte in konkrete Items wurde von Dr. Tom Kossow von der Universität Heidelberg betreut. Nach Fertigstellung wurde das Erhebungsinstrument in einem Pretest mit n=15 Personen aus der Zielgruppe vis-à-vis und online auf Verständlichkeit und Plausibilität geprüft und auf dieser Basis angepasst und finalisiert.

Datenerhebung

Grundlagen der Datenerhebung

Eine Befragung von Roma und Sinti steht stets vor der Problemstellung, wie Personen ausgewählt werden, die mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit Angehörige dieser Minderheit sind. Weder am Namen oder Aussehen noch an anderen wahrnehmbaren Kriterien lässt sich dies zweifelsfrei erkennen. Zudem ist die Zugehörigkeit zu einer Minderheit laut Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten generell eine private Entscheidung, die von öffentlicher Seite weder festgelegt noch zugeschrieben werden kann.⁴ Eine ganze Reihe von Roma und Sinti legen großen Wert darauf, dass ihre Zugehörigkeit nur im privaten Bereich wahrgenommen wird, unter anderem, weil die Markierung im öffentlichen Raum mit Nachteilen oder Gefahren verbunden ist, oder weil das Bekanntsein der Zugehörigkeit sie in vielen Fällen auf diesen Teil der Identität reduzieren würde (Milbourne, 2002). Das ist auch bei Angehörigen anderer Minderheiten, bestimmten Berufsgruppen oder durch andere Merkmale gekennzeichnete Personen so und keineswegs ein spezifisches Verhalten von Roma oder Sinti. Seit etwa 25 Jahren werden diese Probleme bei der Zusammenstellung von repräsentativen Samples unter dem Begriff „hard-to-reach-groups“ in der Methodenforschung diskutiert (Bonevski et al., 2014). Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass sich die Grundgesamtheit der Roma und Sinti in Deutschland kaum bestimmen lässt: Es gibt keine Daten über die Alterszusammensetzung, über ausgeübte Berufe, Bildungsabschlüsse oder Staatsangehörigkeiten. Ein repräsentatives Sample, das alle relevanten Kriterien abbilden könnte, lässt sich daher grundsätzlich nicht erzeugen. Wir

haben daher den auch in der Literatur (ebd.) vorgeschlagenen Weg der Zusammenarbeit mit Selbstorganisationen und Interviewer*innen aus der Minderheit gewählt und zusätzlich darauf geachtet, die Befragten möglichst zufällig auszuwählen.

Die nicht nur aus methodischen sondern auch aus politischen Gründen wichtige Kooperation mit Selbstorganisationen entspricht den Empfehlungen des Bundesweiten Arbeitskreises zur Durchführung von Befragungen bei Sinti und Roma (EVZ, 2016).

Durch diese Erhebungsstrategien konnten die Schwächen vergleichbarer Befragungen wie derjenigen der Fundamental Rights Agency der EU (Rughiniş, 2010) umgangen werden, da Roma und Sinti deutschlandweit und nicht nur in solchen Regionen und Stadtteilen befragt wurden, die mit Sicherheit von dieser Minderheit (mit)bewohnt werden.⁵

Auswahl der Interviewer*innen

Der Pool der Interviewer*innen wurde gemeinsam mit 15 Selbstorganisationen der Roma und Sinti aus dem gesamten Bundesgebiet aufgebaut. Insgesamt 28 der 61 Interviewer*innen wurden über diese Kooperationen angeworben. Ein großer Teil von ihnen hatte bereits 2019 bei der Vereinsbefragung der Hildegard Lagrenne Stiftung mitgeholfen, konnte also auf Erfahrungen in der Durchführung von standardisierten, online-gestützten Befragungen zurückgreifen. Weitere zehn Interviewer*innen waren Einzelpersonen ohne Vereinsanbindung, die bereits an der HLS-Vereinsbefragung teilgenommen hatten. 23 Interviewer*innen wurden von Einzelpersonen oder den Organisationen vorgeschlagen und haben anschließend zum Teil selbst weitere Interviewer*innen empfohlen. Die Interviewer*innen stammen aus insgesamt zwölf Bundesländern.

Für die Datenerhebung wurden die Interviewer*innen in online-Workshops geschult. Die Teilnahme an einer Schulung war die Bedingung dafür, selbständig Befragungen durchzuführen. Zur Gewährleistung des Datenschutzes und um die vollständige Anonymität der Erhebung zu garantieren, waren die Interviewer*innen auf Basis einer obligatorischen Datenschutzvereinbarung instruiert, sämtliche Unterlagen, die ihm Rahmen der Befragung erzeugt wurden, im Anschluss zu vernichten.

4 Minderheitensekretariat der vier autochthonen nationalen Minderheiten und Volksgruppen Deutschlands. Abgerufen 13.02.21 von <https://www.minderheitensekretariat.de/grundlagen/europarat>.

5 Bisherige Samples der Fundamental Rights Agency wurden stets durch gezielte Befragungen in Gegenden oder Stadtvierteln mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil an Angehörigen der Minderheit durchgeführt. Die Heterogenität der sozialen Lagen in der Minderheit kann durch solche Samples nur bedingt abgebildet werden (European Union Agency for Fundamental Rights, 2013).

Durchführung der Datenerhebung

Die Interviewer*innen wurden gebeten, Listen von 50 Menschen für die Befragung zu erstellen. Dabei konnten sie Personen, die ihnen als Minderheitenangehörige bekannt waren, ohne Beschränkung auf bestimmte Regionen selbst vorauswählen (Schneeballsystem). Die dadurch vorgenommene „Fremdidentifikation“ wurde im Fragebogen noch um die Frage der Zugehörigkeit zur Minderheit ergänzt (Selbstidentifikation). Die potenziellen Teilnehmer*innen mussten ihren Wohnort in Deutschland haben. Sie waren von 1 bis 50 durchnummerieren. Damit konnte nicht ausgeschlossen werden, dass Befragungskandidat*innen auf mehreren Listen gleichzeitig standen, denn sie waren nur den Interviewer*innen bekannt. Eine Doppelbefragung wurde jedoch dadurch vermieden, dass sämtliche Befragte zu Beginn Auskunft darüber geben mussten, ob sie bereits an der Umfrage teilgenommen hatten. Wurde dies bejaht, wurde das Interview abgebrochen.

Aus den fertigen Listen wurden von der Projektleitung Sets von 20 Zufallszahlen zwischen 1 bis 50 ohne Zurücklegen mit Hilfe von Rechneronline⁶ generiert. Zunächst wurden die ersten zehn Zahlen den Interviewer*innen zur Verfügung gestellt. Sie sollten nur diejenigen Personen befragen, deren Listennummer mit einer dieser Zufallszahlen übereinstimmte. Die zweite Hälfte der 20 Zufallszahlen diente dazu, bei einem Ausfall von Interviewpartner*innen diese zu ersetzen. Von dieser Möglichkeit machten weniger als 10 % der Interviewer*innen Gebrauch.

Da sich für Brandenburg, Mecklenburg, Rheinland-Pfalz, Sachsen, das Saarland und Sachsen-Anhalt ein geringer Rücklauf abzeichnete, wurden für diese sechs Bundesländer gezielt Listen von Interviewer*innen erzeugt, die bereits zehn Interviews erfolgreich abgeschlossen hatten. Insgesamt 15 Interviewer*innen führten teilweise bis zu zehn weitere Interviews aus.

Die Befragungen fanden vis-à-vis statt, unterstützt durch Smartphone, Tablet, Laptop oder PC. Die Antworten der Teilnehmer*innen wurden während des Gesprächs online via LimeSurvey⁷ eingetragen oder in einen ausgedruckten Fragebogen und im Anschluss in den Online-Fragebogen eingetragen. Aus Gründen der Anonymisierung wurde die App so programmiert, dass die eingehenden Interviews den Interviewer*innen nicht zugeordnet werden können. Dem Auftraggeber und den Forscher*innen sind damit weder Namen noch Adressen der Interviewten bekannt; auch können die Datensätze auch keiner*in bestimmten Interviewer*in zugeordnet werden.

Die Befragung wurde im Zeitraum vom 1. September bis 17. Dezember 2020 durchgeführt.

Realisiertes Sample

Insgesamt wurden 729 Personen befragt. 97 Fragebögen wurden ausgeschlossen, da die Antworten der Befragten von den Interviewer*innen als unglaubwürdig eingestuft wurden; ebenso zwei weitere Interviews aufgrund mangelnder Plausibilität im Antwortverhalten. 16 Befragte gaben an, nicht zur Minderheit zu gehören, auch diese Interviews wurden nicht ausgewertet. Das realisierte Sample beinhaltet damit n=614 Befragte.

Es finden sich entsprechend ausschließlich Sinti und Roma im Sample. Angehörige der nationalen Minderheit bilden den größten Anteil (siehe Tabelle 1), was in etwa mit dem Anteil der Interviewer*innen (56,6 % nationale Minderheit) übereinstimmt und vermuten lässt, dass Angehörige der nationalen Minderheit in der Regel Personen befragt haben, die ebenfalls der nationalen Minderheit angehören, auch wenn das keine Bedingung war. Die Antwort „weiß nicht“ auf die Frage, zu welcher Gruppe der Minderheit der/die Befragte gehört, kann Unterschiedliches bedeuten:

- ▶ Kenne den (juristischen) Unterschied zwischen beiden Gruppen nicht und kann mich deshalb nicht zuordnen.
- ▶ Kenne zwar den (juristischen) Unterschied zwischen beiden Gruppen, akzeptiere aber diese Unterscheidung nicht und will mich deshalb nicht zuordnen.
- ▶ Eltern sind Angehörige beider Gruppen, sodass eine eindeutige Zuordnung schwer- oder wegfällt.

Tabelle 1: Zugehörigkeit zur Minderheit (n=608)

Zu welcher Gruppe der Minderheit der Roma und Sinti gehören Sie?	Anteil
Nationale Minderheit der Deutschen Sinti und Roma (einheimisch oder Eltern vor 1945 eingewandert)	53,1%
Eingewanderte Sinti und Roma (selbst oder Eltern nach 1945 eingewandert)	39,5%
weiß nicht	7,4%
Gesamt	100,0%

Das offene Antwortfeld zu der Frage „Wie würden Sie sich in Hinsicht auf ihren ethnischen Hintergrund selbst bezeichnen?“ legt einen weit differenzierteren Bezug zum kulturellen Selbstverständnis offen. Obgleich sich der größte Teil mit den offiziellen Bezeichnungen „Roma“ oder „Sinti“ identifiziert, gab es vor allem bei den jüngeren Befragten durchaus unterschiedliche Erweiterungen oder Alternativen. 104 Personen haben keine weiteren Eigenbezeichnung genannt. Sowohl „Sinti“ als auch „Roma“ wurde dabei auf insgesamt über zehn unterschiedliche Weisen buchstabiert. Die folgende Tabelle zeigt eine grobe Einteilung der über 300 Eigenbezeichnungen in unterschiedliche Gruppen.

⁶ Abgerufen 13.02.21 von <https://rechneronline.de/zufallszahlen/>.

Tabelle 2: Eigenbezeichnungen (n=510)

Eigenbezeichnung	Anteil
Sinti	41,2%
Roma	22,9%
Bezeichnung ohne Bezug zur Ethnie (gute Person, ganz normaler Mensch, glücklich etc.)	9,2%
Sinti mit nationalem Bezug (z. B. deutsche o. polnische Sinti)	7,8%
Fremdbezeichnungen (z. B. „Zigeuner“)	4,3%
Kontextabhängige Eigenbezeichnung (z. B. je nach Kontext als Sinti, Roma, oder als Deutsche/r, Italiener*in etc.)	3,3%
Roma mit nationalem Bezug (z. B. kosovarisch etc.)	2,5%
Eigenbezeichnungen mit nationalem Bezug (Ungar*in, Deutsche/r, Bulgar*in etc.)	2,5%
Sinti und Roma	2,5%
Andere Eigenbezeichnungen mit ethnischem Bezug (z. B. Ursari etc.)	2%
weiß nicht	0,8%
Sinti-Jenisch oder Sinti-Reisende	0,8%
Gesamt ²	99,8%

Wie aufgrund der Schwerpunktsetzung auf in Deutschland lebende Sinti und Roma zu erwarten war, sind die Befragten mehrheitlich deutsche Staatsangehörige (63,5 %) (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Staatsangehörigkeit der Befragten (n=614)

Staatsangehörigkeit	Anteil
Deutsch	63,5%
Staatsangehörigkeit eines anderen EU-Landes	20,8%
Staatsangehörigkeit eines Landes außerhalb der EU	15,6%
Gesamt	99,9%

Auch sind die Befragten mehrheitlich in Deutschland geboren (67,3 %). Die durchschnittliche Kinderzahl beträgt 2,77, wobei 65,1 % der Befragten Kinder haben. Durchschnittlich sind die Befragten 38,2 Jahre alt und leben mit 3,43 weiteren Haushaltsmitgliedern zusammen (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Soziodemographie der Befragten

Merkmal	Ausprägung
In Deutschland geboren (n=581)	67,3%
Anteil der Befragten mit Kindern (n=613)	65,1%
Durchschnittliche Anzahl von Kindern (n=392)	2,77
Durchschnittliche Anzahl der Haushaltsmitglieder (n=597)	3,43
Durchschnittliches Alter der Befragten in Jahren (n=612)	38,2

7 „Zigeuner“ ist eine von Klischees überlagerte Fremdbezeichnung der Mehrheitsgesellschaft, die von den meisten Angehörigen der Minderheit als diskriminierend abgelehnt wird – so haben sich die Sinti und Roma nämlich niemals selbst genannt.“ (Zentralrat 2015)

8 Werte über oder knapp unter 100 % sind das Ergebnis von Rundungsdifferenzen.

54,5 % der Befragten sind weiblich, 45,1 % männlich und 0,3 % divers. Frauen sind damit in der Studie leicht überrepräsentiert. Auf die Altersgruppen verteilt, die in der RomnoKher-Studie 2011 eingeführt wurden, gehören jeweils etwa 20 % der Befragten zur jüngsten und ältesten Altersgruppe und ca. 60 % sind zwischen 26 und 50 Jahre alt.

Tabelle 5: Alter und Geschlecht der Befragten (n=605)

Geschlecht/ Altersgruppe	18 bis 25 Jahre (20,2%)	26 bis 50 Jahre (59,7%)	51 Jahre und älter (20,2%)	Gesamt (100%)
männlich	40,2%	47,4%	43,4%	45,1%
weiblich	59,0%	52,4%	56,6%	54,5%
divers	0,8%	0,3%	0,0%	0,3%
Gesamt	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Aus allen Bundesländern sind Angehörige der Minderheit der Sinti und Roma im Sample vertreten. Schwerpunkte bilden sich in einwohnerstarken Bundesländern sowie in Stadtstaaten (siehe Tabelle 6), was aufgrund der Anlage des Samples leider keine Schlüsse auf die tatsächliche Verteilung zulässt.

Tabelle 6: Herkunft der Befragten nach Bundesland (n=599)

Bundesland	Anteil
Baden-Württemberg	6,2%
Bayern	10,9%
Berlin	9,0%
Brandenburg	4,2%
Bremen	3,7%
Hamburg	11,7%
Hessen	8,2%
Mecklenburg-Vorpommern	2,2%
Nordrhein-Westfalen	13,9%
Niedersachsen	8,7%
Rheinland-Pfalz	5,2%
Saarland	3,0%
Sachsen	3,2%
Sachsen-Anhalt	3,0%
Schleswig-Holstein	4,8%
Thüringen	2,3%
Gesamt	100,2%

Es wurden Sinti und Roma mit heterogenen Bildungshintergründen erfasst. Der Anteil derjenigen, die einen „niedrigen“ oder keinen Bildungsabschluss aufweisen, ist sehr hoch (Tabelle 7). 65,3 % der Befragten verfügen lediglich über einen Hauptschul- oder einen niedrigeren Abschluss. 30,0 % der Befragten haben keine Schule abgeschlossen.

Das entspricht den Erwartungen, die auf den vorherigen Untersuchungen beruhen und deren Aussagen bisher zur Beschreibung der Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland (Strauß, 2011; Hundsatz, 1982) oder Europa (Agentur der Europäischen Union für Grundrechte, 2013) herangezogen wurden.

Tabelle 7: Erreichter Schulabschluss (n=610)

Schulabschluss (n=610)	Anteil
kein Schulabschluss	30,0%
Förderschulabschluss	4,3%
Hauptschulabschluss	31,0%
Mittlerer Schulabschluss	22,6%
Fachabitur	4,9%
Abitur	7,2%
Gesamt	100,0%

Das Sample erfüllt die Zielsetzung, die Minderheit der Sinti und Roma in Deutschland möglichst divers im Hinblick auf ihre Bildung zu befragen. Auch entsprechen die erreichten Schulabschlüsse dafür, dass die Minderheit in ihrer Breite abgebildet wurde. Die Insgesamt kann die Qualität der Untersuchung in dieser Hinsicht als durchaus gut bewertet werden: Alle Altersgruppen, Statusgruppen und eine große Breite an sozialen Lagen sind vertreten. Dabei war keine dieser Kategorien bei der Auswahl durch die

Interviewer*innen vorgegeben; auch konnten sie durch den Zufallsfaktor bei der Auswahl der Teilnehmer*innen nicht selbst bestimmen, wen sie letztendlich befragen würden. Zudem waren die Interviewer*innen zusätzlich angehalten, die Teilnehmerlisten so zufällig wie möglich aufzubauen: ohne Bezug zu weiteren Eigenschaften außer der Zugehörigkeit zur Minderheit, dem Wohnort in Deutschland und einer hohen Wahrscheinlichkeit, die Interviewanfrage positiv beantwortet zu bekommen. Ob der am Ende im Sample enthaltene Anteil der jeweiligen Gruppen einem statistisch repräsentativen Umfang entspricht, lässt sich nicht sagen, da es keine gesicherten Aussagen über die Grundgesamtheit der Sinti und Roma in Deutschland und ihre Gruppierungen gibt.

Ob es mit anderen Methoden möglich wäre, eine repräsentativere Befragung durchzuführen, wird in der Forschung zu „hard-to-reach-groups“ intensiv diskutiert (Bonevski, et al., 2014). Feststehen dürfte dabei bereits jetzt, dass solche Ansätze ein Vielfaches der dieses Mal zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel benötigen würden. Jedoch umgeht die vorliegende Befragung die Mängel bisheriger Erhebungen, die auf der willkürlichen Auswahl der Befragten durch die Interviewer*innen beruhen oder sich lediglich auf Regionen beziehen, in denen überdurchschnittlich viele Sinti und Roma leben. Die Daten dieser Studie gewähren damit einen einzigartigen Blick auf die Bildung und Bildungsdynamiken von Sinti und von Roma in Deutschland, wie es ihn so noch nicht gegeben hat.

Literatur

- ▶ Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (2013). Die Situation der Roma in elf EU-Mitgliedstaaten. Umfrageergebnisse auf einen Blick. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. doi: 10.2811/75504.
- ▶ Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (2016). Zweite Erhebung der Europäischen Union zu Minderheiten und Diskriminierung: Roma – Ausgewählte Ergebnisse. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Abgerufen 13.02.21 von https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-eu-minorities-survey-roma-selected-findings_de.pdf.
- ▶ Bonevski, B. et al. (2014). Reaching the hard-to-reach: a systematic review of strategies for improving health and medical research with socially disadvantaged groups. BMC Med Res Methodol 14(42). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-14-42>.
- ▶ European Union Agency for Fundamental Rights (2013). Roma Pilot Survey. Technical report: methodology, sampling, and fieldwork. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi:10.2811/49351>.
- ▶ Hundsatz, A. (1982). Soziale Situation der Sinti in der Bundesrepublik Deutschland. Endbericht. Lebensverhältnisse deutscher Sinti unter besonderer Berücksichtigung der eigenen Aussagen und Meinungen der Betroffenen. Stuttgart: Kohlhammer (Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, 129).
- ▶ Milbourne, L. (2002). Unspoken Exclusion: Experiences of continued marginalisation from education among 'hard to reach' groups of adults and children in the UK. British Journal of Sociology of Education, 23(2), 287-305.
- ▶ Rughini, C. (2010). The forest behind the bar charts: bridging quantitative and qualitative research on Roma/Țigani in contemporary Romania. Patterns of Prejudice, 44(4), 337-367.
- ▶ Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ (EVZ) (2016). Gemeinsam für eine bessere Bildung. Empfehlungen zur gleichberechtigten Bildungsteilnahme von Sinti und Roma in Deutschland (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin: EVZ.
- ▶ Strauß, D. (Hrsg.) (2011). Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht. Marburg: I-Verb.de.
- ▶ Zentralrat Deutscher Sinti und Roma (2015). Erläuterungen zum Begriff „Zigeuner“. Abgerufen 13.2.21 von <https://zentralrat.sintiundroma.de/sinti-und-roma-zigeuner/>

