

41.

NATASCHA HOFMANN

***Bildungswege und gesellschaftliche
Teilhabe junger Roma in Deutschland***

***Einblicke in Alltagsrealitäten geflüchteter
Roma aus Südosteuropa***



PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM BTK NTI ROMOLÓGLA ÉS NEVELÉS-SZOCIOLÓGLA
TANSZÉK – PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE FREIBURG
INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

PÉCS, UNGARN, 2019.

NATASCHA HOFMANN

***Bildungswege und gesellschaftliche
Teilhabe junger Roma in Deutschland***

***Einblicke in Alltagsrealitäten geflüchteter
Roma aus Südosteuropa***



Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és
Nevelésszociológia Tanszék - Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für Erziehungswissenschaft

PÉCS, UNGARN, 2019.



Für Emil Fiete

Universität Pécs, Philosophische Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Romologie und Bildungssoziologie - Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft • 7624 Pécs, Ifjúság útja 6. - 79117 Freiburg, Kunzenweg 21 • Verantwortliche Herausgeberin: Anna Orsós Lehrstuhlleiterin • Reihenherausgeber: Tibor Cserti Csapó • Herausgeberinnen der deutschsprachigen Veröffentlichungen: Andrea Óhidy und Natascha Hofmann • Autorin: Natascha Hofmann • Technische Bearbeitung: Tibor Cserti Csapó • Umschlaggestaltung: Bolkoprint Kft. • „Bild für den Buchumschlag: auf Grundlage des Bildes "Die Murrel-Testamente" von Emil Fiete Hofmann" • Druck: Bolkoprint Kft., 7623 Pécs, Füzés dűlő 23. • Leiter der Druckerei: Péter Szabó • ISBN 978-963-429-349-1 • ISSN 1586-6262 • Auflage: 100 Exemplare •

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Vorwort | 9 |
| 1. Gesichter Europas – Einordnung des Themas im europäischen Kontext | 11 |
| 2. Bildung – Wegbereiter zur Integration | 19 |
| 2.1 Zu den Begriffen Integration und Inklusion | 22 |
| 2.1.1 Einfluss kollektiver Identifizierungs- und Abgrenzungsmechanismen | 25 |
| 2.1.2 Bedeutung von sozialem Status und Milieuzugehörigkeit | 31 |
| 2.2 Von Wissen, Bildung und Aspekten des (mensen-)rechtlichen Bildungsverständnisses | 36 |
| 2.2.1 Integration durch Bildung? | 40 |
| 2.2.2 „Recht auf Bildung“ für Flüchtlings- und Asylbewerberkinder | 45 |
| 2.3 Resümee – Einflussfaktoren gesellschaftlicher Teilhabe.... | 49 |
| 3. <i>Roma</i> – umbrellaterm und Selbstbezeichnungen | 50 |
| 3.1 Einheit und Vielfalt ethnischer Minderheiten | 51 |
| 3.2 Gemeinsame Erfahrungen in Geschichte und Gegenwart der Roma auf dem Balkan | 58 |

| | |
|--|-----|
| 3.3 Zur Lage der Roma aus Gebieten des ehemaligen Jugoslawiens in Tüberg | 64 |
| 3.4 Resümee – Sprache, Solidarität und Benachteiligungen als erlebte Gemeinsamkeiten..... | 68 |
| 4. Ursachenzusammenhänge von Bildungswegen junger Roma in Tüberg | 69 |
| 4.1 Wahrnehmung gesetzlicher Rahmenbedingungen und dessen Einfluss auf die (Aus-)Bildung..... | 70 |
| 4.2 Auswirkungen individueller Migrationshintergründe auf Bildungswege | 78 |
| 4.3 Wahrnehmungen und Erfahrungen mit dem Bildungssystem und der Institution Schule..... | 91 |
| 4.4 „Manche hatten Stars als Vorbild, . . .“ – Vorbildfunktionen, Mentoren und Rollenbilder..... | 104 |
| 4.5 Resümee – Bildungschancen im Kontext von sozialem Status und Milieuzugehörigkeit | 110 |
| 5. Bewegungen im Rahmen – Roma-Jugendliche im Integrationsprozess..... | 115 |
| 5.1 Integrationsmomente | 115 |
| 5.2 Identifikations- und Abgrenzungsmomente im Integrationsprozess..... | 122 |
| 5.3 Resümee – Akteur sein und sichtbar werden..... | 129 |
| 6. Rückblick – Erkenntnisgewinnung | 131 |
| 6.1 Zugang zum Forschungsfeld..... | 131 |

| | |
|---|-----|
| 6.2 Erhebungsverfahren..... | 135 |
| 6.3 Auswertungsmethoden | 137 |
| 7. Ausblick – Blicke schulen und Narrative wahrnehmen | 139 |
| Danksagung | 143 |
| Literatur..... | 144 |

Vorwort

Die Roma-Minderheit bildet seit mehreren hundert Jahren die größte Minorität in Europa. Trotzdem herrscht ein großer Mangel an Information über sie, nicht nur im öffentlichen Bewusstsein, sondern auch in der wissenschaftlichen Forschung. Um dies zu ändern, wurde 2000 die zweisprachige Buchreihe „Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok“ am Lehrstuhl für Romologie und Bildungssoziologie der ungarischen Universität Pécs ins Leben gerufen. 2019 wurde die Buchreihe mit einer dritten Sprache ergänzt: neben Englisch und Ungarisch gibt es inzwischen auch deutschsprachige Veröffentlichungen.

Das vorliegende Buch ist der erste Band in der deutschsprachigen Ergänzung der Buchreihe „Gypsy Studies – Cigány tanulmányok – Roma Studien“. Natascha Hofmann beschäftigt sich darin mit der Herausarbeitung von Ursachenzusammenhängen, die Bildungswege und eine gesellschaftliche Teilhabe von jungen geflüchteten Roma in Deutschland beeinflussen. Sie stellt die Fragen: Welche gesellschaftlichen Zugänge bleiben geschlossen, welche sind offen und warum? Welche individuellen Erfahrungen haben die interviewten Roma und Ashkali als Geflüchtete und als Teil ethnischer Minderheiten im deutschen Bildungssystem gemacht? Die Antwort auf diese Frage suchte sie mit Hilfe von narrativen Interviews und teilnehmenden Beobachtungen, deren Ergebnisse sie mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet hatte. Als Ergebnis legt die Verfasserin verschiedene Aspekte offen, die im Alltag der geflüchteten Roma eine Rolle spielen; zum Beispiel dass traumatische Fluchterfahrungen und ein unsicherer Aufenthaltsstatus ihr Alltagsleben stark bestimmen. Diejenige, die trotz widriger Umstände erfolgreiche Bildungswege haben beschreiten können verfügten über eine ausgeprägte intrinsische Motivation. Die Unterstützung ihres sozialen Umfeldes, insbesondere selbstgewählte Mentor*innen aus der deutschen Gesamtgesellschaft waren ebenfalls wichtige Schlüsselfaktoren für ihren Erfolg. Es hat sich auch gezeigt, dass für eine

gewinnbringende Beziehung zwischen Mentor*innen und Mentees der Aufbau einer vertrauenswürdigen Beziehung zentral ist. Die Herausgeberinnen der deutschsprachigen Veröffentlichungen hoffen, die internationale Zusammenarbeit in Bezug auf die Forschung über Roma intensivieren und damit zu einer allgemeinen Verbesserung ihrer Situation beitragen zu können. Die deutschsprachigen Veröffentlichungen der Buchreihe „Gypsy Studies – Cigány tanulmányok – Roma Studien“ können kostenlos gelesen und heruntergeladen werden unter: <http://nevtud.btk.pte.hu/content/gypsy-studies#overlay-context=node> sowie unter www.ph-freiburg.de/roma-studien.

Die Herausgeberinnen
Anfang 2019

1. Gesichter Europas – Einordnung des Themas im europäischen Kontext

Europas Gesichter sind vielfältig: Geprägt von unterschiedlichen Landschaften, verschiedenen Sprachen, Religionen, von Migrationsbewegungen, zahlreichen Grenzverschiebungen und Verlagerungen gesellschaftlicher Hierarchien in den letzten Jahrhunderten. Menschen haben sich dabei stets an ihre Lebensräume, wirtschaftliche, ökologische und politische Veränderungen angepasst. Formen des Zusammenlebens gestalteten sich durch Aushandlungsprozesse von Normen und Werten herrschender oder dominierender Gesellschaftsmilieus, die Diskurse und soziale Ein- und Ausgrenzungsmechanismen prägen.

Europa und seine Gesellschaften stehen seit einigen Jahren vor neuen Herausforderungen wie das Zusammenleben gestaltet werden kann und Grundwerte der Europäischen Union wie Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Einhaltung von Menschen- und Minderheitenrechten gewahrt werden (vgl. Europäische Union 2016). Soziale Ungleichheiten bestehen in den pluralisierten und heterogenen Gesellschaften. Durch Migrationsbewegungen kristallisierten sich bereits bestehende Unsicherheiten und Unzufriedenheiten stärker heraus, verschärften sich und werden auf verschiedenen Ebenen sichtbar. Beispielfhaft können Folgende genannt werden: Bestehende Barackensiedlungen etwa in Griechenland, Italien oder Spanien (Rhalib 2006), wo meist Geflüchtete leben, deren Arbeitskraft gebraucht wird, um europaweit günstig Olivenöl, Orangen oder Tomaten zu verkaufen und kaufen zu können. Zunehmend knapper und teurer Wohnraum in vielen Regionen Europas, was es vielen Menschen erschwert ein essentielles Grundbedürfnis zu decken. Diese Entwicklung kumuliert sich bei den Betroffenen nicht selten mit flexibler und prekärer werdenden Beschäftigungsverhältnissen. Symptome dieser Unsicherheiten und Unzufriedenheit äußern sich unter anderem in Rückbesinnungen auf Nationalstaaten als

überschaubarere, gesellschaftliche Organisationseinheiten oder im Erstarken rechtspopulistischen und national-konservativen Bewegungen, die Diskriminierung und Verfolgung von vermeintlich Fremden salonfähig gemacht haben.

Auch die unter dem Umbrellaterm Roma bekannten Menschen werden erneut zur Projektionsfläche der vermeintlich Fremden und sind verstärkt von Diskriminierung und Verfolgung betroffen. Erfahrungen, die Roma seit Jahrhunderten kennen. Von Journalisten werden sie aufgrund dessen auch als *Stiefkinder* (Forum der Europäer 2006) oder als *Schwarze* (Baumgartner 2004, S. 2ff) Europas bezeichnet. Beide Ausdrücke stehen bildhaft für eine benachteiligte soziale Position vieler dieser Menschen. Seit der Osterweiterung der Europäischen Union 2004 werden etwa zehn bis zwölf Millionen Menschen unter den Umbrellaterm Roma gefasst. Diese Zahlen basieren auf Schätzungen von Menschenrechtsorganisationen, offiziellen Volkszählungsangaben und Vertreterorganisationen der Roma und Sinti. Grund für davon abweichende Zahlen ist die unterschiedliche Vorgehensweise von Statistiken, die einmal nach der ethnischen Selbsteinschätzung, ein anderes Mal nach der Muttersprache einteilt.

Dass diese Menschen tatsächlich zu den am meisten Benachteiligten in der gesamten Europäischen Union zählen, bestätigen Berichte zu Rassismus und Fremdenfeindlichkeit von 2007 und 2016 (European Union Agency for Fundamental Rights 2007, S. 159f; European Union Agency for Fundamental Rights 2016). Verstärkte Armut und Ausgrenzung erfahren Roma im Südosten des Kontinents. Dort stellen sie mit jeweils fünf bis zehn Prozent der Gesamtbevölkerung in vielen Ländern eine bedeutende Minderheit dar. Sie sind in diesen Ländern die eigentlichen Verlierer der gesellschaftspolitischen Wende nach 1989 und wohnen überwiegend in räumlich abgetrennten Siedlungen, die – mitten in Europa – den Verhältnisse in ärmsten Entwicklungsländern gleichen (Thanei 2004). Eine Studie von 2007 legt offen, dass im südöstlichen Europa ein Viertel der Roma in auffälligen Baracken lebt und mehr als die Hälfte vom

Abwassersystem abgeschnitten ist (UNICEF 2007, S. 29). Die schlechte und räumlich abgegrenzte Wohnsituation begünstigt zudem eine soziale Isolierung und Exklusion der Roma, die sich auch durch alltägliche Diskriminierungserfahrungen äußert und auf Benachteiligungen in anderen Bereichen auswirkt: Zugang zum Arbeitsmarkt, zum Bildungssystem und zu medizinischer Versorgung.

Ereignisse und Berichte aus Bulgarien, Italien, Tschechien, der Ukraine und Deutschland können als weitere Belege für Ausgrenzungen, Diskriminierung und Verfolgung von Roma angeführt werden. Im August 2007 wurde in der Presse berichtet, dass in Folge von rassistisch motivierten Gewalttaten ein 17-jähriger Rom in Bulgarien (Oertel 2007) und vier Roma-Kinder rumänischer Herkunft nahe der italienischen Ortschaft Livorno ums Leben kamen (Dragotescu 2007). In der Ukraine griffen im Juni 2018 nationalistische Jugendliche Roma bei Lemberg nachts an, töteten einen Rom und verletzten weitere vier (Prykhid und Kaniewski 2018). Neben der – in diesen Fällen – Ermordung mit rassistischen Motiven, verdeutlichen Blicke nach Tschechien oder Deutschland Benachteiligungen von Roma-Kindern auf struktureller Ebene. So wurde im November 2007 vom EU-Gerichtshof für Menschenrechte das Urteil verkündet, dass der tschechische Staat das *Recht auf Bildung* von 18 Roma-Kindern in Ostrava verletzte, in dem er sie aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit auf die Sonderschule überwies (Dragotescu 2007; Rühmkorf 2007; Niedobitek 2009). Verschiedene Untersuchungen in Deutschland berichten ebenfalls von Schwierigkeiten und Hürden für Sinti- und Roma-Kinder im Bildungssystem (Jonuz 2009; Hofmann 2011; Brüggemann, Hornberg und Jonuz 2013; Scherr und Sachs 2017). Zwar zeigen schon frühere Studien diese Benachteiligung und versuchen ihre Ursachen zu beleuchten (Hundsalsz 1982; Krause 1989; Fricke 1991; Liégeois 1999), Grundmechanismen der Benachteiligung sind jedoch nach wie vor vorhanden und Sinti- und Roma-Kinder in Sonderschulen über- und in weiterführenden Schulen unterrepräsentiert (Open

Society Institute 2003; Bundesministerium des Inneren 2007; Strauß 2011; EVZ 2016).

Natürlich sind diese internationalen Fälle einzelne Beispiele, die hier aus ihrem Zusammenhang und nationalen Kontext gelöst sind. Die Lebenssituation und Lebensbedingungen von Angehörigen der Minderheiten in den einzelnen europäischen Nationalstaaten gestalten sich sehr unterschiedlich und müssen immer im jeweiligen Kontext und Verhältnis zur Gesamtgesellschaft betrachtet werden. Es wird jedoch deutlich, dass sich trotz allem Parallelen feststellen lassen: Viele Angehörige der Minderheiten teilen – wie bereits erwähnt – Diskriminierungserfahrungen, Benachteiligungen im Schul- und Ausbildungssystem, im Arbeitsmarkt und bilden bezüglich ihrer sozialen Lage das Schlusslicht in der jeweiligen Gesamtgesellschaft.

Um diesen Gegebenheiten entgegenzuwirken und insbesondere die prekäre Lage vieler Roma im Südosten des europäischen Kontinents zu durchbrechen, wurden im Rahmen der Dekade der Roma Inklusion 2005-2015 einige Aktionspläne entwickelt (International Steering Committee 2005; Danova 2008; Brüggemann und Friedman 2017) und mit dem Folgeprogramm der Europäischen Union – des EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020 – erweitert (Europäische Union 2011). Ein Schwerpunkt der Strategien liegt auf der Verbesserung der Bildungssituation von Roma-Kindern durch innovative Projekte zunächst in Ost-, dann in Westeuropa, die unter anderem von dem Roma Education Fund gefördert werden (Surdu und Friedman 2013). Bereits 1989 wurden hinsichtlich einer Verbesserung der schulischen Betreuung von Kindern von Sinti, Roma und Fahrenden in der Europäischen Gemeinschaft eine Resolution des Europarates verabschiedet, Maßnahmen ergriffen und Veränderungen eingeleitet. Die schulische Bildung wurde schon damals als bedeutender Schlüsselfaktor für eine gesamte Verbesserung der prekären Lage der ethnischen Minderheiten eingestuft. Schließlich ist „ihre Gesellschaft 'jung', mit ebenso vielen Kindern wie

Erwachsenen“ (Liégeois 1999, S. 20). Die Veränderung der Bildungssituation könnte demnach für viele Roma eine neue Perspektive schaffen.

Es muss jedoch erneut betont werden, dass diese *junge* ethnische Minderheit eine heterogene Gruppe bildet und ihre Kultur und soziale Lage durch verschiedene Faktoren geprägt wird. Die in Deutschland lebenden Roma unterscheiden sich beispielsweise durch ein früheres Leben in einer anderen Herkunftsgesellschaft unter den jeweiligen politischen Gegebenheiten, sowie hinsichtlich ihrer Religion, ihrer Schichtzugehörigkeit, ihrer individuellen Familiensituation und persönlichen Entwicklung. Ein zusätzlicher Faktor, der ihre soziale Lage beeinflusst, ist ihr aufenthaltsrechtlicher Status, der eng mit ihrem Migrationshintergrund und ihrer Ankunftszeit in Deutschland zusammenhängt.

Während einige schon als Gastarbeiter in den 1960er Jahren einreisten – jedoch als Angehörige der Anwerbestaaten und nicht als Roma wahrgenommen wurden – und heute über eine Aufenthaltserlaubnis verfügen, kam ein großer Teil der Roma seit den 1990ern als Geflüchtete aus dem ehemaligen Jugoslawien. 2007, zum Zeitpunkt der Untersuchung, lebten etwa 55 000 Roma-Flüchtlinge – darunter 20 000 Kinder – in Deutschland, ein Drittel davon mit einer befristeten Aufenthaltserlaubnis, als Asylbewerber oder Illegalisierte (Zentrum für Antisemitismusforschung 2007, S. 9). Zwei Drittel von ihnen waren lediglich geduldet. Das heißt, dass sie 1. entweder bis 2005 einreisten und eine *Duldung* als De-facto-Flüchtlinge erhielten, oder 2. ihr Asylantrag abgelehnt wurde, sie aber aus politischen oder humanitären Gründen nicht in ihr Herkunftsland *abgeschoben* werden können oder sie 3. keine gültigen Passdokumente besitzen.¹

Durch den Bleiberechtsbeschluss der Innenministerkonferenz vom

¹ Vgl. das Zuwanderungsgesetz vom 30. Juli 2004, Artikel 1, § 3-12 und § 22-26.

17.11.2006 hatten wenige Roma-Familien die Chance ihre Situation in die Hand zu nehmen, das heißt den Duldungsstatus durch eine Aufenthaltserlaubnis in Deutschland abzulösen, wenn sie bestimmte Bedingungen erfüllen. Ein überwiegender Teil der damals in Deutschland lebenden Roma fiel jedoch nicht unter die Bleiberechtsregelung von 2006. Zwar gab es verschiedene Nachjustierungen der Bleiberechtsregelung seit 2006², Zukunftsperspektiven in Deutschland ergeben sich jedoch nach wie vor für wenige. Im Jahr 2010 fiel die Entscheidung, die Republik Kosovo als sicheres Herkunftsland einzustufen, seitdem kommt es regelmäßig zu Rückführungen von Roma in ihre Herkunftsländer. Für betroffene Kinder und Jugendliche, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind bedeutet dies meist ein Neubeginn mit wenig Perspektiven (Hofmann 2011, S. 116) und erschwertem Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe aufgrund hoher Arbeitslosigkeitsraten und Stigmatisierungen.

Eingeschränkte gesellschaftliche Teilhabe prägte das Leben in Deutschland durch den Duldungsstatus. Dieser wirkte sich nachteilig auf den Zugang zu Bildungseinrichtungen, zum Arbeitsmarkt, zu staatlicher Hilfe und zur Gesundheitsversorgung aus. Nicht in allen Bundesländern Deutschlands galt zum Zeitpunkt der empirischen Untersuchung eine Schulpflicht für Kinder von Geflüchteten. Dann galt lediglich das Schulrecht und es hing stark vom Bemühen der Eltern, den jeweiligen Kommunen, Initiativen und Sozialarbeitern vor Ort ab, ob diese Kinder eingeschult wurden. Ein geringes Engagement für diese Kinder wäre angesichts der Tatsache, dass Bildung 1. ein wesentlicher Schlüssel für individuelle Lebensgestaltung ist und 2. in Zeiten der globalen ökonomischen Entwicklungen für die soziale Teilhabe an Bedeutung gewinnt, folgenswer (vgl. Kapitel 2).

Neben rechtlichen und strukturellen Rahmenbedingungen gab und

² Im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes ist u.a. 2015 § 23 a in Kraft getreten, der eine Aufenthaltsgewährung in Härtefällen zulässt.

gibt es weitere Faktoren, die eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und auch am Bildungssystem erschweren. Laut einer von UNICEF in Auftrag gegebene Studie (Zentrum für Antisemitismusforschung 2007) und verschiedenen anderen Untersuchungen beeinflussen individuelle und familiäre Situation, sprachliche Aspekte, Diskriminierungen durch Institutionen wie z.B. Schule sowie ein Defizit an Vorbildern und Selbstorganisation die Ausmaße der Bildungssituationen geflüchteter Roma (Randjelovic 2007; Jonuz 2009; Hofmann 2011, Kressel 2015; Scherr und Sachs 2017; Jonuz und Schuch 2017; Óhidy und Hofmann 2018).

Vor diesem Hintergrund wurde 2007 eine empirische Forschung durchgeführt, die im Rahmen einer kulturwissenschaftlichen Abschlussarbeit ausgewertet wurde. Dieses Buch basiert auf der genannten Arbeit, die Analyse wurde aktualisiert und die Ergebnisse überarbeitet. Interessant scheint, dass herausgearbeitete Ursachenzusammenhänge der Bildungs- und Lebenssituation geflüchteter Roma bis heute bestehen. Beispielhaft werden in den folgenden Kapiteln Erfahrungen derjenigen Roma offengelegt, die seit den 1990er Jahren aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Deutschland kamen. Dabei wird von zwei verschiedenen Gesichtspunkten ausgegangen, die die Situation der ausgewählten Personen grundlegend bestimmt: Erstens sind sie junge Menschen mit Migrationshintergrund, deren rechtlicher Aufenthaltsstatus sich – neben individuellen Fluchtbiographien, deutschen Sprachkenntnissen und Bildungshintergrund der Herkunftsfamilien – auf die Chance einer erfolgreichen Bildungswege sowie auf eine Integration in die Ankunftsgesellschaft auswirkt (vgl. Kapitel 2). Zweitens sind sie Angehörige ethnischer Minderheiten, deren historisch geprägtes Verhältnis zur Gesamtgesellschaft ihren sozialen Status, ihre Bildungssituation und einen Integrationsprozess enorm beeinflussen kann (vgl. Kapitel 3).

Um die Thematik in ihrer Vielschichtigkeit zu erfassen, werden in

den folgenden Kapiteln interdisziplinäre Untersuchungen und Aspekte aus Fachbereichen der Soziologie, Pädagogik, Psychologie, Politik- und Rechtswissenschaft herangezogen. Das Herzstück des Buches bildet die qualitative Untersuchung von 2007, in der Jugendliche und junge Erwachsene Roma aus dem Kosovo, Serbien, Montenegro und Mazedonien, über ihr Leben in Tübingen³ berichten. Die Erkenntnisse basieren auf Beobachtungen, Interviews und informellen Gesprächen mit Betreuern von Geflüchteten und anderen Personen sowie mit überwiegend männlichen Roma im Alter von 14 bis 25 Jahren, die in der Zeitspanne zwischen 1992 und 2004 nach Deutschland kamen und entweder noch mit einer Duldung oder mit einer Aufenthaltserlaubnis in Tübingen und Umgebung leben. Alle Namen der Befragten sind geändert, um deren Anonymität zu wahren. Aus dem gleichen Grund wurde für den damaligen Lebensort der Befragten ein fiktiver Name gewählt.

Die dargelegten Erkenntnisse wurden mit Fachliteratur und Studien abgeglichen und entsprechend eingeordnet. Ein Anspruch auf allgemeingültige Repräsentativität besteht nicht, vielmehr müssen die verschiedenen Faktoren des Forschungsfeldes, die Erhebungs- und Auswertungsverfahren berücksichtigt werden (s. Kapitel 6). Jedoch wurde versucht komplexe Lebensgeschichten im lokalen Kontext möglichst ganzheitlich zu erfassen. Individuelle Wahrnehmungen und Erfahrungen können so in Bezug zu gesetzlichen, strukturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen gesetzt werden, was dazu beiträgt, die „realen sozio-kulturellen, empirisch feststellbaren Prozesse im Migrationskontext“ offenzulegen (Matter 1988, S. 234). Mit anderen Worten werden –

³ Um die Anonymität der befragten Personen zu wahren, wurde für den damaligen Lebensort ein fiktiver Name gewählt. Da überwiegend männliche Roma befragt wurden, wird in dem Buch zu Gunsten der Lesbarkeit die männliche Form gewählt und nicht durchgehend gegendert, wenn von männlichen und weiblichen Befragten die Rede ist. Die weibliche Form Romnja wird nur verwendet, wenn es sich ausschließlich um Aussagen von jungen Frauen handelt.

neben den äußeren Ursachenzusammenhängen – individuelle Wahrnehmungs- und Handlungsmuster sichtbar, die Bildungswege und eine gesellschaftliche Integration beeinflussen (s. Kapitel 4 und 5). Als Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 15-25 Jahren stehen die befragten Roma darüber hinaus für eine Generation, durch die eine zukünftige Veränderung für die benachteiligte, ethnischen Minderheiten angestoßen werden kann bzw. sie selbst ein Zeichen setzen können (s. Kapitel 7).

2. Bildung – Wegbereiter zur Integration

Bildung ist der Schlüssel für individuelle Lebenschancen und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Der Zusammenhang zwischen Integration und Bildung wurde bereits im Jahresbericht für Migration und Integration von 2004 wie folgt beschrieben:

„Bildungserfolge sind deshalb so wichtig, weil sie Teilnahmekanäle in anderen sozialen Bereichen eröffnen, insbesondere am Arbeitsmarkt. Bildung ist ein Schlüssel zur individuellen Integration und zum sozialen Aufstieg in der Aufnahmegesellschaft. Umgekehrt haben Integrationsdefizite im Bildungsbereich weitreichende individuelle, gesellschaftliche und volkswirtschaftliche Konsequenzen.“ (Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration 2004, S. 10)

Bildung – im Sinne einer formalen, staatlichen Bildung – öffnet demnach Türen zu anderen wichtigen Bereichen, prägt die gesellschaftliche Statuszuweisung und fungiert so als wichtiger Wegbereiter für eine gelungene Eingliederung Einzelner in die (aufnehmende) Gesellschaft. Gleichzeitig wird Bildung – aus

ökonomischer Sicht – als wichtiges Kapital verstanden, das der ganzen Gesellschaft zu Gute kommt. Dies hat Bundeskanzlerin Merkel beispielsweise auf einer Konferenz zu Integration und Bildung betont, als sie sagte, dass alle Kinder „die gleichen Chancen auf Bildung, Schule, Hochschule und Beruf“ haben müssen, da „auf kein Talent“ verzichtet werden könne (dpa/AP/KANN 2007).

Für junge Menschen ohne sicheren Aufenthaltstitel⁴ hat der Zugang zum Bildungsbereich eine besondere Bedeutung. Schließlich wirkt sich der Erwerb schulischer und beruflicher Qualifikationen in unserer westlich-industriellen Gesellschaft für diese Menschen sowohl auf die Perspektive einer gesellschaftlichen Teilhabe hier als auch – bei möglicher Rückführung – in ihrer Herkunftsgesellschaft aus. Klar wird das im folgenden Zitat:

„[W]enn du eine Arbeit hier lernst, bist du sicher, egal wo du wohnst, wohin du gehst. [...] Aber jetzt – ohne Geld, ohne alles, ohne lernen – wenn sie sagen, ‚Geh‘ zurück [...], ich glaube, es ist besser, wenn man sich umbringt.“ (Lewes 2000, S. 32)

Hier spricht der jugendliche Flüchtling die Tragweite des Bildungserwerbs für Menschen mit seinem Status an und betont mit der Aussage „ohne lernen“, dass für sie Bildung nur begrenzt zugänglich ist, was sich letztendlich auf ihre Bildungswege und Lebensperspektiven auswirkt.

⁴ Nach §4 des Zuwanderungsgesetzes werden folgende Aufenthaltstitel verteilt: Visum (§6), Aufenthaltserlaubnis (§7), Niederlassungserlaubnis (§9) und Förderung der Integration (§ 43-45). Unter Menschen „ohne sicheren Aufenthaltstitel“ verstehe ich hier: 1. Asylbewerber mit einer Aufenthaltserlaubnis, 2. abgelehnte Asylbewerber oder 3. Kriegs-, Bürgerkriegs- und De-facto-Flüchtlinge mit einer Duldung. Sie haben kein Recht offizielle Sprach- und Integrationskurse zu besuchen und nur eingeschränkte Möglichkeiten an gesellschaftlicher Teilhabe.

Seit dem Bleiberechtsbeschluss der Innenministerkonferenz (IMK) vom 17.11.2006 hatten sich die gesetzlichen Rahmenbedingungen für den Bildungserwerb verändert und hinsichtlich einer in Aussicht gestellten Integration sogar einen neuen Stellenwert angenommen. Denn die Voraussetzung hierfür ist, dass sich Einzelpersonen über acht Jahre und Familien über sechs Jahre ununterbrochen in Deutschland aufhalten und bis Ende 2009 ihr

„Lebensunterhalt [...] durch eigene legale Erwerbstätigkeit ohne Inanspruchnahme von Sozialleistungen gesichert [sein] und zu erwarten sein [muss], dass er auch in Zukunft gesichert sein wird. Als weitere Voraussetzungen wurden ausreichender Wohnraum, *tatsächlicher Schulbesuch aller Kinder* und ausreichende Deutschkenntnisse festgelegt [von der Autorin hervorgehoben].“ (Bleiberechtsbeschluss der IMK 2006, §23 Abs. 1 des Aufenthaltsgesetzes II.1 und II.3.2.1.⁵)

Die IMK geht dabei von einem Integrationsverständnis aus, das auf einem sozial- und wirtschaftlich assimilierenden Prinzip basiert. Nur diejenigen, die unter den Bleiberechtsbeschluss fallen, zusätzlich über ein gutes *Humankapital* verfügen und die deutsche Sprache beherrschen, haben hier die besseren Karten sich einzugliedern bzw. eingliedern zu dürfen. Diese Voraussetzungen fördern jedoch lediglich die Chancen einer gesellschaftlichen *Integration bzw. Inklusion*. Denn neben individuellen *Startchancen* und gesetzlichen Rahmenbedingungen entscheiden subjektive Wahrnehmungen und Bedürfnisse 1. der *Zu- bzw. Ausgewanderten*⁶ und 2. der Gesamtbevölkerung, inwiefern es zu

⁵ Vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2018.

⁶ Flüchtlinge unterscheiden sich von anderen Zuwanderern dadurch, dass sie *von* einem Ort fliehen, also *auswandern* und nicht in erster Linie aus einem bestimmten Zweck *zuwandern*. Die Push-Faktoren überwiegen bei ihrer Entscheidung zu migrieren.

einer *Integration* kommen kann.

Die Dringlichkeit die vielseitig verwendeten Begriffe *Integration* und *Inklusion* mit Inhalt zu füllen, drängt sich an dieser Stelle nahezu auf. Was unter *Integration* und *Inklusion* verstanden wird (2.1) und wie Identifizierungs- und Abgrenzungsmechanismen zwischen Gruppen und Einzelnen den Integrationsprozess beeinflussen können, soll im Folgenden darlegt werden (2.1.1). Darüber hinaus wird erörtert, wie sozialer Status und Milieuzugehörigkeit den Integrationsprozess beeinflusst (2.1.2). Anschließend wird ein wichtiger Schlüssel zur Integration durchleuchtet: *Bildung*. Dabei wird auch hier der Begriff *Bildung* zunächst diskutiert und definiert (2.2) und darauf aufbauend die Frage nach der gesellschaftlichen Integration durch Bildung diskutiert (2.2.1). Außerdem werden gesetzliche Verankerungen zu *Bildung* unter besonderer Berücksichtigung der Bedingungen und Konsequenzen für Kinder von Geflüchteten und Asylbewerbern genauer betrachtet (2.2.2). Die vertieften Auseinandersetzungen zu *Integration*, *Inklusion* und *Bildung* dienen zur Herauskristallisierung dessen, was in dieser Arbeit unter *gesellschaftlicher Teilhabe* verstanden wird (2.3) und bilden somit die Grundlage für die spätere Darlegung der besonderen Lage der befragten Roma.

2.1 Zu den Begriffen *Integration* und *Inklusion*

Etymologisch betrachtet, geht *Integration* auf das lateinische Wort *Integratio* zurück, das *wiederherstellen*, *wieder zurechtbringen*, *einrenken*, aber auch *ergänzen* oder *erneuern* bedeutet (Georgers 1962, S. 343). In einem soziologischen Lexikon wird zuerst allgemein drauf verwiesen, dass unter *Integration* 1. *Einbeziehung*, *Eingliederung in ein übergeordnetes Ganzes* und 2. *Vervollständigung*, *(Wieder)herstellung einer Einheit* verstanden werden kann. Übertragen werden diese Definitionen anschließend

auf 3. die *Eingliederung eines Individuums in eine soziale Gruppe bei gleichzeitiger Anerkennung als Mitglied* (Reinhold 1997, S. 299f). Wie der Begriff Integration – insbesondere in der dritten Auslegung – beschrieben wurde, lässt sich eine Nähe zum Grundgedanken von *Inklusion* feststellen: Nicht-Ausschluss und Anerkennung menschlicher Vielfalt sowie die Grundhaltung gleichberechtigte Zugänge zu gesellschaftlichen Bereichen zu ermöglichen (Köpfer 2012, S. 1). In diesem Sinne soll der Begriff Integration in diesem Buch grundsätzlich verstanden werden.

Die etymologische Begriffsauslegung von Integration lässt drei wichtige Aspekte rückfolgern: Erstens geht man von einem bestehenden sozialen Gefüge aus, dessen Teile aufeinander bezogen und funktional aufeinander angewiesen sind und sich so selbst zu einer Einheit bestimmen. Durch das hinzukommen Weiterer wird das konstruierte einheitliche Gebilde gestört und muss sich anschließend neu zusammenfinden. Hier schließt der zweite Aspekt an, der betont, dass die Wiederherstellung des Gefüges als beidseitiger Prozess zwischen *neuen* und *alten* Elementen stattfinden muss, da eine *gleichzeitige Anerkennung* der Mitgliedschaft das Ziel ist. Das bedeutet konkret, dass eine Gruppe ein hinzukommendes Individuum – wie jedem anderen Gruppenmitglied – Rechte und Pflichten zuweist, und im Gegenzug der Einzelne die Bereitschaft hat, sich in die Gruppe einzufügen. Der dritte Aspekt greift den erweiterten Gedanken der Wiederherstellung auf – die Vervollständigung oder Ergänzung des Ganzen. *Vervollständigung* deutet in diesem Zusammenhang nicht nur auf die bereichernde Funktion der neuen Elemente hin, sondern betont darüber hinaus, dass erst die Einbeziehung der neuen Elemente eine wirkliche Einheit entstehen lässt, da dem bisher bestehenden Gefüge etwas fehlte (vgl. Dobeneck 2005, S. 15ff). Im übertragenen Sinne heißt das, dass in verschiedenen Bereichen von einer Integration Einzelner oder Gruppen in ein größeres soziales Gefüge wie eine Gruppe oder eine Gesellschaft gesprochen werden kann. So fällt das Hineinwachsen eines Kindes in die Gesellschaft durch seine Sozialisation oder die soziale Einbindung

von behinderten Menschen genauso unter den Integrationsbegriff wie die Eingliederung von Migranten. Letzteres birgt jedoch eine vielschichtige Auslegung und Verwendung von *Integration* in sich, was sich deutlich in der öffentlich geführten Zuwanderungsdebatte seit 2004 abzeichnet. Hier reichen die Interpretationsmöglichkeiten – anders als die oben etymologisch hergeleitete Begriffsdarlegung – von der Forderung nach einer anerkannten *multikulturellen* Gesellschaft bis zur Vorstellung, dass eine Eingliederung der Migranten nur durch Assimilation an die Gesamtbevölkerung möglich sei.

Vertreter letzterer Ansicht reden nicht selten von einer *gescheiterten Integration*, deren Ursache in der Nichtübernahme von Verhaltensweisen und Einstellungen der Migranten von der deutschen Gesamtgesellschaft liege (vgl. Sarrazin 2010) und sich nun durch Ereignisse wie *Ehrenmorde*, *Zwangsheiraten* und die Entstehung von *Parallelwelten* äußere.⁷ Abgesehen davon, dass (1.) Zuwanderer(gruppen) in Deutschland keine Einheit bilden, weil sie aufgrund ihrer individuellen Lebensgeschichten verschieden sind, und (2.) eine „[g]elingende Integration [...] sich in der Regel gerade dadurch aus[zeichnet], dass sie unauffällig bleibt“ (Bade 2007, S. 24), und man somit (3.) nicht von einer *gescheiterten Integration* reden kann, legt diese Argumentationsweise hier ein anderes bekanntes Phänomen offen: die Abgrenzungsmechanismen durch die Konstruktion von (Fremd)Bildern. Diese Mechanismen sind beim Thema Integration

⁷ Wann tatsächlich von Ehrenmord, Zwangsheirat oder Parallelgesellschaften gesprochen werden kann, eröffnet eine andere Diskussion. Nur so viel – alle Begrifflichkeiten werden oft unbedacht benutzt. Beispielsweise bezeichnet ein Ehrenmord eine vorsätzliche Tötung, die aufgrund der Verletzung bestimmter Verhaltensregeln vollzogen wird, um die *Ehre* im Verständnis der Handelnden wieder herzustellen. Es ist abwegig, *Ehrenmorde* oder *Zwangsheiraten* einseitig dem *Islam* zuzuweisen; denn es gibt beide Delikte auch in anderen Herkunftskulturen, ganz abgesehen davon, dass der *Islam* ohnehin keine einheitliche, sondern eine Vielfalt von Lehrtraditionen umschließt (vgl. Cöster 2009).

nicht zu unterschätzen, da sie Grenzen zwischen Menschen konstruieren und ein offenes Aufeinander zugehen erschweren. Wie noch gezeigt werden wird, wirkt sich das aufgrund geschichtlicher Hintergründe insbesondere bei Integrationsprozessen von Roma in eine Gesamtgesellschaft aus.

2.1.1 Einfluss kollektiver Identifizierungs- und Abgrenzungsmechanismen

Betrachtet man das oben dargelegte Beispiel und die im Diskurs zur Zuwanderungsdebatte genannten Schlagwörter, ist auffallend, dass Integrationsschwierigkeiten verstärkt mit Menschen in Verbindung gebracht werden, die von einer Mehrheit der Bevölkerung als fremd wahrgenommen wird. Denn misst man beispielsweise Integration von Migranten türkischer und italienischer Herkunft an ihren durchschnittlichen Bildungsabschlüssen, zeigt sich, dass Migranten-Kinder italienischer Herkunft ähnlich schlecht abschneiden wie diejenigen von türkischen Herkunft. So zeigt sich bereits in einer Mikrozensus-Untersuchung von 1996, dass mehr als die Hälfte der Jugendlichen türkischer und italienischer Herkunft keine abgeschlossene Berufsausbildung hatten – der Anteil bei den türkischen Jugendlichen liegt hier bei 60,3 %, der Anteil der italienischen bei 53,4 %. Auch unter den Hochschulabsolvent*innen fanden sich 2% türkischer und 3,5% italienischer Migrant*innen 3,5 % während z.B. die deutschen und spanischen Vergleichsgruppen, die einen akademischen Abschluss machten, bei 11,8 % und 7,1% lagen (Kristen 2003, S. 26ff).⁸ Die vergleichbar schlechte Position von türkischen und italienischen Migrantenkindern im Bildungsbereich in Deutschland wurde im öffentlichen Diskurs

⁸ Betrachtet man aktuelle Zahlen von 2017, wird deutlich, dass türkische und italienische Migrant*innen im Vergleich zu anderen Migrant*innengruppen in Deutschland zu einem proportional höheren Anteil keinen Schulabschluss und keine Berufsqualifikation abgeschlossen haben (Statistisches Bundesamt 2017, S. 196ff).

Anfang 2000 um eine vermeintlich *gescheiterte Integration* nicht gleichermaßen berücksichtigt. Die Ursache der ungleich prominenten Thematisierung in der Öffentlichkeit liegt meiner Meinung nach an einer unterschiedlich konstruierten Abgrenzung der deutschen Gesamtgesellschaft von *italienischen* und *türkischen* Migranten. Angesichts der Tatsache, dass sich seit dem 11. September 2001 durch eine häufige Gleichsetzung von Islam und Islamismus in den Medien ein negativ, stereotypisiertes Fremdbild des *gläubigen Muslims* verfestigt, ist zu vermuten, dass mit Migrant*innen türkischer oder arabischer Herkunft mehr *Integrationsprobleme* verbunden werden. Dieser Diskurs verstärkt sich durch zunehmende Terroranschläge in Europa seit 2004 und die jüngsten Migrationsbewegungen seit 2015, durch die überwiegend Menschen aus muslimisch geprägten Ländern nach Deutschland kamen.

Das konstruierte, verallgemeinernde Fremdbild ist in diesem Fall ein Teil des Abgrenzungsmechanismus, der durch die Betonung von Differenzen funktioniert. Die Wahrnehmung von und Meinungen über Fremdheit sind dabei stets relational zu betrachten, da sie immer vor dem Hintergrund der eigenen Kultur entstehen (Matter 1995, S. 273). Kultur ist jedoch nicht statisch, sie ist vielmehr

„eine Art Lebensbewältigung [...], die sehr viel mit äußeren, mit ökonomischen und sozialen Bedingungen zu tun hat, die folglich auch nicht unveränderlich ist, sondern auf Veränderungen mit Veränderungen reagiert.“ (Bausinger 1986, S. 147)

Das bedeutet, dass Kultur sich dynamisch und prozesshaft entwickelt und nicht pauschal in *eigen* und *fremd* eingeteilt werden kann. Beide Kategorien beschreiben vielmehr ein Beziehungsverhältnis, das sichtbar wird, wenn das wahrgenommene *Andere/Fremde* als *Abweichung* vom Vertrauten – beziehungsweise vom *inszenierten Eigenen* – Aufmerksamkeit erregt und sich davon abhebt (Bausinger 2000, S. 18). Sie sind

demzufolge konstruiert und legen Ergebnisse und Mechanismen sozialer Prozesse von Identifizierung und Abgrenzung offen, anstatt eine klare Definition von dem *Eigenen* – was das auch sein mag – oder *Fremden* zu formulieren. Darüber hinaus verraten Bemerkungen über das *typisch Fremde* oft „sehr viel mehr über die Denkweise und den kulturellen Hintergrund der [Sprechenden] als über tragende Elemente“ des von ihnen beschriebenen vermeintlich *Fremden* (Bausinger 2000, S. 24).

Auf dies konstruierten Einteilungen wird häufig zurückgegriffen. Was dabei als *Fremdes* oder *Eigenes* definiert wird, bedarf grundsätzlich einer kritischen Auseinandersetzung. Denn eine starre Grenzziehung zwischen dem, was als *eigen* und dem was als *fremd* wahrgenommen wird, birgt Gefahren der Stereotypenbildung, Stigmatisierung und Ausgrenzung. Besonders Blicke in die Fachgeschichte der frühen Kulturwissenschaften verdeutlichen, dass eine kritische Betrachtung und Verwendung dieser Begriffe notwendig ist: Diese Wissenschaften trugen zur Konstruktion von *Rassen*, *Ethnien* und *Völkern* bei. Nicht selten kam es ebenso zu einer „Ethnisierung des Sozialen“ (Kaschuba 1995, S. 17), da Handlungen, Werte und die Herkunft von Menschen nicht sozial, sondern betont kulturell kodiert wurden.

Hier wird die vereinfachte binäre Unterscheidung *eigen/fremd* oder *einheimisch/fremd* thematisiert, da nach Meinung des Soziologen Rudolf Stichweh besonders im Zusammenhang der Bereiche Migration und Integration darauf zurückgegriffen wird. Stichweh vertieft diesen Gedanken auf Basis der Inklusions-Exklusions-Theorie und erklärt, dass hinter jeder Fremdenfeindlichkeit, und gleichermaßen jeder Fremdenfreundlichkeit, ein möglicher Versuch liegt, ein Sozialsystem auf Mitgliedschaft zu reduzieren (Stichweh 1997, S. 48). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Fremde zunächst als Nichtmitglieder verstanden werden. Im ersten Fall sollen diese verdrängt und nach wie vor exkludiert bleiben, im zweiten wird dagegen versucht, das Nichtmitglied durch eine Annäherung kennen zu lernen und zu inkludieren. Eine Inklusion des Fremden erfolgt nach Stichweh darüber hinaus meist

nur unter Sonderbedingungen, die den Fremdheitsstatus aufrechterhalten, das heißt, der Fremde wird privilegiert, toleriert oder disprivilegiert (vgl. Stichweh 1997, S. 49).

Die Ansicht, dass die modernen Gesellschaften auf Inklusion der Mitglieder und Exklusion von Nichtmitgliedern basieren, die mittels des binären Codes *eigen/fremd* durchgesetzt werden, teilt auch Cornelia Bohn. Sie beschreibt, dass anhand von Personenidentifikationen durch *Passregime*, Einschluss und Ausschluss von Menschen in eine Bevölkerung bestimmt wird (Bohn 2006: 22). Dies zeigt sich heute deutlich an Visa, die zur Einreise in bestimmte Länder notwendig und von dem Besitz des eigenen Nationalpasses abhängig sind. Wer den Pass eines EU-Mitgliedstaats besitzt, kann ohne weiteres in einem anderen EU-Land arbeiten, für Menschen, die zur Gruppe der *sans-papiers* zählen und eine Fluchtgeschichte hinter sich haben, bleibt diese Tür verschlossen. Sie leben exkludiert – oft mit einem illegalisierten Status – in der jeweiligen Gesellschaft.

Diese strukturellen und politischen Differenzierungen zwischen *fremd* und *eigen* unterstützen gleichzeitig die Wahrnehmungen auf persönlicher und subjektiver Ebene. Dabei kann das Fremde zum einen eine scheinbar unüberwindbare *Grenze im Kopf* aufbauen, die auf einer negativen Stereotypisierung des *Anderen* beruht. Zum anderen kann es den Reiz des *Unbekannten* und *Exotischen* haben und als Bereicherung empfunden werden. Der Philosoph Bernhard Waldenfels beschreibt dies als Ambivalenz des Fremden, in dem

„[d]as Fremde [...] uns einerseits als bedrohlich entgegen[tritt], da es dem Eigenen Konkurrenz macht und ihm seine Selbstverständlichkeit raubt, und es [...] andererseits verlockend auf uns [wirkt], da es in uns eigene Möglichkeiten wachruft.“
(Waldenfels 1997, S. 74)

Die Ambivalenz lässt sich auch bei transkulturell und transnational verbreiteten stereotypischen Bildern von Sinti und Roma wieder

finden, die in den Gesellschaften schon über lange Zeit durch Musik, Literatur oft unreflektiert weitergegeben und verfestigt werden. Einerseits werden sie romantisierend als „fahrendes, singendes, lustiges und unbeschwertes Volk“ dargestellt, andererseits kursieren negative Bilder von „schmutzigen Bettlern und Kriminellen“ (Solms 2010, S. 17f; End u.a. 2009).

Ein öffentliches Wiederaufleben fand das stigmatisierte Bild des 'kriminellen Zigeuners' 2002, als die so genannten „*Klau-Kids von Köln*“ (vgl. Kölner Express 2002) in den Schlagzeilen auftauchten. Von Einzeltaten ausgehend wurde hier in den Medien schnell von Einzelnen auf eine kriminell motivierte ethnische Minderheit geschlossen und allen Jugendlichen Roma pauschal kriminelle Energien unterstellt. Derart kriminelle Kollektivzuschreibung in medialen Diskursen ist bei straffälligen Migrant*innen laut Margaret Jäger nicht ungewöhnlich, während deutsche Täter dagegen eher als Einzeltäter dargestellt werden (vgl. Jäger 1998). Vergleichsweise verhielt es sich mit nicht immer differenzierten Berichterstattungen über Wohnhäuser in deutschen Großstädten wie Duisburg (Scherer 2014) oder Magdeburg (Meschede 2017), in der von Wohnsituation von Roma-Familien die Rede ist, die Komponenten von Wohnungspolitik und Armut oft außer Acht gelassen wird. Dieses Vorgehen prägt die öffentliche Wahrnehmung der Gesamtgesellschaft von Minderheiten in nicht unerheblichem Maße, glaubt man dem Politikwissenschaftler Christoph Butterwegge. Er betont, dass Medien für

„die Meinungsbildung wichtige Informationen [filtern] und [...] auf diese Weise das Bewusstsein der Menschen, für die sich die gesellschaftliche Realität zunehmend über die Medienrezeption erschließt, [beeinflussen].“
(Butterwegge 2006, S. 254)

Schnell kommt es durch die mediale Verbreitung zur Verfestigung scheinbar typischer Bilder einer Gruppe, die ein offenes

Aufeinanderzugeschehen hemmen. In diesem Kontext ist das Ergebnis der Umfrage der Antidiskriminierungsstelle des Bundes von 2014 einzuordnen, welche offenlegt, dass ein Drittel der befragten Deutschen Sinti und Roma als Nachbar*innen ablehne (ADS 2014, S. 76). Stigmatisierungen werden auch hier von einzelnen auf alle Menschen einer Gruppe übertragen, finden sich in der Rolle des Sündenbocks wieder und werden in eine soziale Randlage gedrängt. Das Verhängnisvolle ist, dass sich das sozial marginalisierte Leben und eine von außen zugeschriebene negative Stigmatisierung meist reziprok beeinflussen. Denn befindet man sich bereits in einer sozial schlecht gestellten Position, äußert sich diese nicht nur nachteilig in Bezug auf gesundheitliche Versorgung, Wohnsituation, Zugang zum Bildungssystem und folglich zum Arbeitsmarkt (vgl. Holz 2003, S. 3f; Allendinger und Leibfried 2003, S. 12ff; Armut und Gesundheit e.V. o. J.), sondern sie wirkt sich meist erneut nachteilig auf diese aus. Darüber hinaus begünstigt die soziale Lage die Reproduktion von negativen Stigmatisierungen. So werden beispielsweise arbeitslose Hartz-IV-Empfänger aufgrund von Einzelfällen nicht selten pauschal als *arbeits scheue Schmarotzer* abgestempelt, die überspitzt gesagt nicht in eine prekäre Lebenssituation gedrängt wurden, sondern sich im Gegenteil ein *schlaues Leben machen* und den Sozialstaat ausnutzen (vgl. Spiegel Magazin 2005). Der Mechanismus einer negativen Kollektivstigmatisierung beginnt. Zur Kompensation von Diskriminierungen und Stigmatisierungen kommt es nicht selten zu einem Rückzug in die vertraute, ethnische oder soziale Gruppe, die für Schutz und Orientierung im *fremden* Umfeld sorgt (vgl. Greverus 1978, S. 237). Das stärkt meist die „Belebung einer Gruppenkultur [...] und ethnische[n] Kultur“ (Heckmann 1992, S. 12). Das heißt beispielsweise, dass die diskriminierende Stigmatisierung von außen ein Bild *der Roma* kreiert, was im Umkehrschluss das Bewusstsein der Roma fördert, sich als *eine* ethnisch konstituierte Gruppe zu sehen. Die Folge ist eine Grenzziehung zwischen Gesamtgesellschaft und Minderheit auf Basis von Fremdzuweisungen bzw. -wahrnehmungen und

ethnischer Gruppenkonstruktion. Dies wirkt sich nachteilig auf den Integrationsprozess aus, weil nicht mehr die individuellen Lebensgeschichten im Vordergrund stehen, sondern eine konstruierte Gruppe.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass der binäre Code *eigen/fremd* und die *Figur des Fremden* nach wie vor im Integrationsprozess von Bedeutung sind, weil sie die Exklusion oder Inklusion von Menschen in die Gesellschaft beeinflussen. Welchen Einfluss die Faktoren sozialer Status und Milieuzugehörigkeit bei einer gesellschaftlichen Eingliederung haben, wird im Folgenden erörtert.

2.1.2 Bedeutung von sozialem Status und Milieuzugehörigkeit

Minderheiten sowie Migrant*innen sind hinsichtlich sozialer Teilhabe im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung häufig überproportional benachteiligt. Ausschlaggebende Einflussfaktoren für gesellschaftliche Teilhabe sind vorrangig sozialer Status und Milieuzugehörigkeit und das Machtgefälle innerhalb einer Gesellschaft (vgl. Bourdieu 1982).

In Deutschland leben im Jahr 2007 etwa sieben Millionen Migrant*innen bei einer Gesamtbevölkerung von ca. 82 Millionen Einwohnern. Ende 2016 haben mehr als 22 Prozent der Gesamtbevölkerung von 82,5 Millionen Menschen in Deutschland einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2017). Die Gruppen von Migrant*innen sind heterogen und unterscheiden sich z.B. durch Milieu- oder Religionszugehörigkeit (vgl. Barz u.a. 2013; Hallenberg 2018). Es zeichnet sich laut Studien und Untersuchungen jedoch eine *Gemeinsamkeit* ab: Ihre Kinder befinden sich verhältnismäßig häufiger „in einer Situation relativer Armut“ und sind im Bildungsbereich benachteiligter (Munoz 2006,

S. 3; Autorengruppe Bildungsbericht 2018, S. 52). Rudolf Stichweh sieht in Migration einen Faktor für diese Schwierigkeiten. Wie Niklas Luhmann geht auch er von funktional differenzierten Gesellschaften aus (vgl. Luhmann 2005), die sich durch eine Verselbständigung der Bereiche wie Wirtschaft, Politik, Recht, Bildung, Religion und einer Steigerung der Arbeitsteilung auszeichnet. Stichweh erklärt weiter, dass Inklusion bzw. Exklusion immer „lokal oder regional“ stattfindet (Stichweh 2005, S. 58), sich durch eine Mehrdimensionalität auszeichnet und nicht statisch ist, sondern durch Interaktionsbeziehungen entsteht (ebd. S. 51). Die Eingliederung in die moderne Gesellschaft ist dabei nicht gesellschaftseinheitlich geregelt, sondern durch die Inklusion in jedes einzelne Funktionssystem, das seine eigenen Bedingungen und Formen des Einschlusses kennt (vgl. ebd. S. 52). Verkürzt gesagt gilt nach Stichweh: Wer in vielen Systembereichen gut eingebunden ist, steigert die Möglichkeit sich einen sicheren, stabilen Platz in der Gesellschaft aufzubauen. „Migranten [weisen] wegen der relativen Kürze ihres Aufenthalts an einem neuen Ort noch nicht die pluralen Einbettungen in verschiedene Kontexte auf [...]“, und genau darin sieht Stichweh eine „typische Ursache von Exklusionsrisiken“. Denn die „Vernetzung eines individuellen Lebensweges oder eines familialen Lebenszusammenhangs mit der Pluralität der Funktionskontexte“ setzt Zeit voraus, die den „Migranten am neuen Aufenthaltsort noch nicht zur Verfügung stehen konnte“ (ebd. S. 57; vgl. Hofmann 2011, S. 114f). Elias und Scotson führen für dieses Phänomen in ihrer Untersuchung zu Etablierten-Außenseiter-Beziehung den Begriff des *sozialen Alters* ein, welches die Variable Wohndauer und Vernetzung vor Ort beschreibt (Elias und Scotson 1990).

Diese Argumentation legt nahe, dass im Fall von Migrations- und Integrationsprozessen in erster Linie die deutsche Regierung und die Behörden Unterstützung und Voraussetzungen für eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe schaffen müssen. Ist der benötigte Rahmen geschaffen, sind für das Gelingen des Integrationsprozesses jedoch beide Seiten verantwortlich. Das

bedeutet, dass Migrant*innen und Minderheit(en) bzw. jede/r Einzelne genauso offen auf die Gesamtbevölkerung zugehen und bereit sein müssen, ein Teil der Aufnahmegesellschaft zu werden und die geltenden, zentralen Regeln zu beachten.

In diesem Prozess sollte darüber hinaus der Schutz der kulturellen Identität von Migranten oder ethnischen Minderheiten gewährleistet werden. Denn – so heißt es bereits in der Erklärung der Vereinten Nationen von 1966:

„Den Angehörigen einer Minderheit soll nicht das Recht verweigert werden, in Gemeinschaft mit anderen Mitgliedern ihrer Gruppe, ihre eigene Kultur zu pflegen, ihre eigene Religion zu haben und auszuüben oder ihre eigene Sprache zu gebrauchen“ (vgl. Walzer 1998, S. 41).

Auch wenn grundsätzlich angemerkt werden muss, dass kulturelle Identität nichts statisches ist und die Forderung der Vereinten Nationen stets im Spannungsverhältnis zwischen dem Wunsch der Migrant*innen und Minderheiten auf Anerkennung und Wahrung ihrer Identität sowie dem Prozess des Wandels von Traditionen durch neue Kommunikations- und Arbeitstechniken unterworfen ist, geht es letztendlich um

„den [...] Umgang mit der Frage, ob und wie die soziale Koexistenz unterschiedlicher kultureller ‚Heimaten‘ zur konstitutiven Selbstbeschreibung einer gemeinsamen kulturellen ‚Heimat‘ in der Einwanderungsgesellschaft werden kann. Das aber setzt die Einigung voraus, was denn das [G]emeinsame [...] ist, dass die kulturelle Differenz [...] überwölben soll.“ (Bausinger 2000)

Die Überlegungen von Bausinger bilden meiner Meinung nach einen wichtigen Ansatz in der bereits angerissenen Debatte um eine Gesellschaft mit einer vielfältigen oder leitenden Kultur (Bade

2006: 3), an die sich zu assimilieren sei. Hartmut Esser hat im Zusammenhang mit „Prozessen der (intergenerationalen) Integration von Migranten“ ebenfalls interessante Gedanken zu *Assimilation* und *Integration* formuliert (Esser 2003, S. 5). Er thematisiert in seinen Ausführungen zunächst, dass globale Migrationsentwicklungen 1. eine ethnische Pluralisierung (ebd.) und 2. ethnisch strukturierte soziale Ungleichheiten (ebd. S. 9) in den Aufnahmegesellschaften beobachten lassen. Um diese Ungleichheiten zu überwinden und bessere Inklusionsmöglichkeiten in ein von der Gesamtgesellschaft dominiertes System zu schaffen, muss eine individuelle, kulturelle Assimilation der Migranten „in Form von Spracherwerb“ und eine strukturelle Assimilation durch die Aneignung von „Bildungsqualifikationen und Platzierung auf dem (primären) Arbeitsmarkt“ (ebd. S. 8) stattfinden. Ohne die Anpassung in den genannten Bereichen werden eine gleichberechtigte Teilhabe und die Bezwungung des Machtgefälles zwischen Gesamtgesellschaft und Migrant*innen nicht möglich sein.

Die Indikatoren wie Bildungsabschluss, Erwerbstätigkeit, Sprachkenntnisse, Wohnlage und Alltagskontakte zu Einheimischen, die über den Integrationsgrad von Migranten berichten sollen, klingen demzufolge zunächst plausibel (Siegert 2006, S. 9 sowie 59ff). Trotzdem bleiben bei diesen Aspekten zum einen individuelle Eingliederungsprozesse auf emotionaler Ebene und durch subjektive Wahrnehmungen unbeachtet, zum anderen spiegeln die offiziell festgelegten Indikatoren einen dominierenden Einfluss der Gesamtgesellschaft auf den Integrationsprozess wider. Besonders deutlich wird das durch so genannte Gesprächsleitfäden, die in Einbürgerungstests eingesetzt werden, um zu prüfen, ob die Migrant*innen in die deutsche Gesellschaft passen.

Die Situation der in Deutschland lebenden Geflüchteten ist ebenfalls von einem ungleichen Verhältnis – auf rechtlicher und struktureller Ebene – zwischen Gesamtgesellschaft und Migrant*innen geprägt. Der gesetzliche Rahmen legt zunächst fest, dass Menschen mit

legitimen Gründen der Flucht, dazu zählen insbesondere politisch Verfolgte, denen *vorübergehend* Schutz und Aufenthalt in Deutschland gewährt wird (GG. Art. 16a Abs. 1). Das bedeutet gleichzeitig, dass eine Integration dieser Menschen politisch zunächst nicht angestrebt wird. Da sich das *Vorübergehend-hier-sein* erfahrungsgemäß *j e d o c h* über mehrere Jahre hinziehen kann (vgl. Zentrum für Antisemitismusforschung 2007, S. 11), entsteht hier eine schwierige Situation: ein Schwebезustand im *totalen Raum* zwischen Isolation und Integration, der sich gerade bei jungen Geduldeten oder Asylbewerbern nachteilig auf ihre Lebensperspektive auswirken kann.

In Anlehnung an theoretische Grundlagen eines Forschungsprojekts werden im folgenden Exkurs Aspekte des „Flüchtlingsraums als totaler Raum“ (Schroeder 2003, S. 379ff) beschrieben, welche die äußeren Lebensbedingungen der Befragten stark kennzeichnet(e). Es handelt sich dabei um einen Raum des „innergesellschaftlichen Ausschlusses“ (Stichweh 2005, S. 62), der offensichtlich ein Machtgefälle zwischen sozialen Gruppen darstellt und einen – ob gewünscht oder nicht – Integrationsprozess beeinflusst. Das Konzept des *totalen Raums* basiert auf einem Zusammenschluss zwischen der Bezeichnung *totale Institution* (Goffmann 1975) von Erving Goffmann und dem foucaultschen Begriff *panoptische Gesellschaft* (Foucault 1977). Joachim Schroeder beschreibt in seinem Konzept einen Raum, der mehr oder weniger vollständig von der Außenwelt abgegrenzt ist und die Handlungen der in ihm lebenden Menschen stark einschränkt und weitgehend festlegt. Im Wesentlichen wird der *totale Raum* durch folgende Merkmale gekennzeichnet: Als erstes ist eine *räumliche Abgrenzung* zu der restlichen Bevölkerung zu nennen. Der abgetrennte Raum bildet dabei einen Lebensraum, in dem eine streng reglementierte *bürokratische Organisation* vorherrscht, die über die Aktivitäten und Bedürfnisse dieser Menschen entscheidet und eine Anpassung an institutionelle Bedingungen forciert. Darüber hinaus besitzen die betroffenen *Insassen* auch außerhalb des *totalen Raums* eine *begrenzte Bewegungs- und Handlungsfreiheit*. Das äußert sich

beispielsweise durch beengte Wohnverhältnisse oder durch den rechtlich reglementierten Zugang zu verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. Eine autonome Gestaltung des eigenen Lebens ist aufgrund des starken *Überwachungs- und Kontrollsystems* nur schwer möglich (s. Residenzpflicht und Anträge für eine Arbeitserlaubnis). Nicht selten verursacht diese Kontrolle und Fremdbestimmung eine Schwächung ihres Selbstwertgefühls, was die Wahrnehmung und Perspektive der Zukunft beeinflussen und sich auf die persönliche Eigeninitiative und Handlungsmotivation auswirken kann.

Nach der vorliegenden Argumentation lässt sich festhalten, dass Menschen der Gesamtgesellschaft, die das entsprechende *soziale Alter* vorweisen, zunächst eine dominierende Rolle im Integrationsprozess einnehmen. Sie haben größeren Einfluss auf verschiedene Rahmenbedingungen. Diese Position birgt große Verantwortung. Insgesamt bleibt Integration trotzdem ein gegenseitiger Prozess, das bedeutet, dass auch Migrant*innen und Minderheit(en) ihren Beitrag dazu leisten müssen. Sie müssen – sofern eine Integration gewünscht ist – ihre Rechte und Pflichten anerkennen und sich sogar laut Esser ein Stückweit an das vorherrschende System angleichen, um eine gesellschaftliche Teilhabe zu erlangen (vgl. Esser 2003). Darüber hinaus verlangt Integration von beiden Seiten ein offenes Sich-Aufeinander-Einlassen. Ist das als Voraussetzung nicht vorhanden und werden Gemeinsamkeiten kulturelle Differenzen betont, kann es zu ethnisch konstruierten Grenzziehungen kommen, die einer angestrebten gleichberechtigten Teilhabe durch Integration entgegensteht.

2.2 Von Wissen, Bildung und Aspekten des (mensen-)rechtlichen Bildungsverständnisses

Bildung spielt in Deutschland – wie bereits mehrfach betont wurde – eine entscheidende Rolle für die gesellschaftliche Integration von

Menschen. Der UN-Sonderberichterstatter Vernor Munoz betont darüber hinaus, dass

„das Thema Bildung [...] in einem Land wie Deutschland [...] von grundlegender Bedeutung [ist]; einem Land, das Beiträge zu praktisch allen Bereichen menschlicher Entwicklung geliefert hat. So ist es auch kein Zufall, dass das Thema *Bildung eine grundlegende Voraussetzung für alle Entwicklungsprozesse* ist [von der Autorin hervorgehoben].“ (Munoz 2006, S. 2)

Vor dem Hintergrund dieser Aussage möchte ich den facettenreichen Begriff *Bildung* genauer durchleuchten, um seine Bedeutung im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit differenzierter darlegen und einordnen zu können. Umgangssprachlich wird *Bildung* in unserer heutigen Gesellschaft oft mit *Wissen* gleichgesetzt, was zunächst angesichts der Entwicklung zu einer so genannten *Wissensgesellschaft* (vgl. Heidenreich 2003) nicht weit her geholt scheint. *Wissen* wird dabei vernetzt und zu einer strategischen Ressource, die entscheidend zum Wettbewerb beiträgt, eingesetzt. Es besteht also durchaus eine Tendenz *Wissen* durch *Bildung* in Humankapital anzulegen.

Nach Wilhelm von Humboldts Bildungsverständnis, das das deutsche Schulwesen noch heute nachhaltig prägt, kann Wissen lediglich als Hilfsmittel zur Selbstwerdung und Eingliederung in die Gesellschaft dienen. Die Entfaltung zum selbstständigen, reflektierten Menschen, der zur eigenen Vervollkommnung strebt und damit zugleich einen Beitrag zur Verbesserung der Gesellschaft und zur allmählichen Überwindung der vorgefundenen kritisierten gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse leisten will, soll nach Humboldt durch *Bildung* ermöglicht werden. Ausgangspunkt seiner Überlegungen sind die zeitgeschichtlichen Ereignisse, die gesellschaftliche Unsicherheiten bedingten und den Menschen keinen Halt mehr

gaben. Durch *Bildung* sollte dem Menschen ermöglicht werden, sich als Individuum selbst zu finden, in sich zu ruhen und eine Kraft zu entwickeln, die ihn in gesellschaftlich unsicheren Zeiten befähigt, eine innere Ordnung gegen das Wegbrechen der stabilen äußeren Strukturen zu stellen. Nur so könne seiner Meinung nach für eine langfristige gesellschaftliche Stabilität gesorgt werden. Die Selbstwerdung solle dabei durch Wissensvermittlung in einer für alle zugänglichen (Grund-)Bildung und einer weiterführenden Ausbildung, die auf die jeweiligen individuellen Fertigkeiten und Bedürfnisse des Lebens zugeschnitten sein soll, unterstützt werden. Unter Grundbildung verstand Wilhelm von Humboldt der Zugang zu einer Bildung mit sprachlichem, mathematischem, ästhetischen und historischen Unterricht. Infolge dessen wurde ein mehrgliedriges Schulsystem eingeführt (vgl. Püllen u.a. 1964).

Abstrahiert und ergänzt man Humboldts grundlegenden Gedanken und verknüpft diese mit jüngeren Konzepten zu Bildung, kristallisieren sich fünf verschiedene Aspekte bezüglich des Bildungsbegriffs heraus: Erstens geschieht *Bildung* oder – im wörtlichen Sinne – *Formung*, *(Selbst-)Werdung* und *Persönlichkeitsentwicklung* eines Menschen immer im Wechselspiel zwischen Umwelt und Individuum als dessen Teil. Daraus ergibt sich zweitens, dass Bildung einen *lebenslangen Prozess* umfasst (vgl. Hof 2009; Óhidy 2009). Dessen Ziel ist dabei eine autonome Lebensführung in einem konkret gegebenen gesellschaftlich-kulturellen Kontext, eine soziale Teilhabe, einen gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit zu erlangen (vgl. Rauschenbach 2004, S. 21). Drittens bedeutet dies, dass Bildung nicht nur auf *formale Bildung* begrenzt ist, denn Bildung findet auch in non-formalen und informellen Bereichen statt. *Non-formale Bildung* meint dabei „jede Form organisierter Bildung und Erziehung (...), die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat“ (Bundesjugendkuratorium 2001, S. 23). *Informelle Bildung* findet dagegen „meist ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt,

jedenfalls nicht institutionell organisiert“ (vgl. Dohmen 2001, S. 18f), außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen statt, das heißt im Alltag von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in der Familie, Nachbarschaft, bei der Arbeit und in der Freizeit. *Bildung* bezieht sich viertens auch nicht wie zu Anfang angedeutet auf reinen Wissenserwerb, sondern schließt genauso die Aneignung von anderen *Kompetenzen und Fähigkeiten* – wie (Eigen-)Verantwortung, Urteilsvermögen oder Teamfähigkeit – ein, die für ein persönliches und gemeinschaftliches Leben notwendig sind.

Darüber hinaus ereignet sich Bildung fünftens im *Medium von Kultur*. Das bedeutet zum einen, dass in der Jugendarbeit *kulturelle Bildung* geleistet werden soll: Kindern und Jugendlichen sollen kulturelle Traditionen näher gebracht, sowie aktiviert werden künstlerisch-kreativ tätig zu sein und sich mit künstlerischen Mitteln mit sich selbst und der Umwelt auseinander zu setzen (vgl. Rauschenbach 2004, S. 27). Zum anderen legt dieser fünfte Aspekt von Bildung offen, dass jede – selbst diese – Bildungsdefinition kulturell geprägt ist. Denn auch heute werden in verschiedenen sozio-kulturellen Gruppen – beispielsweise in indigenen Völkern, die in Einklang mit der Natur leben – Wissen und Kompetenzen vorrangig nicht in formalen Bildungsinstitutionen vermittelt, sondern auf informellem Weg durch die Weitergabe von Generation zu Generation. Welches Wissen dabei als *wertvoll* bzw. *wissenswert* eingestuft wird, wird grundsätzlich durch dessen sinnstiftende Funktion bei der Bewältigung unterschiedlicher alltäglicher Aufgaben und Erfahrungen in gesellschaftlichen Interaktionen bestimmt. *Wissen* hat also immer eine in den soziokulturellen Kontext gebettete, individuell bedeutsame Komponente, welche eine subjektiv sinnhaft erscheinende *Wirklichkeit* etablieren kann, die das Verhalten in der Alltagswelt reguliert (Berger und Luckmann 2001, S. 21).

Insofern könnte argumentiert werden, dass das dargelegte Bildungsverständnis ethnozentristisch sei. In der globalisierten Welt ist formale (Schul-)Bildung – im Sinne von Wissens- und

Qualifikationsaneignung – jedoch eine wichtige Ressource und zukunftsformende Perspektive für den Einzelnen. Um von der dominierenden, ökonomischen Verwertungslogik nicht absorbiert zu werden, ist es wichtig, jedem das *Recht auf Bildung*, wie es hier dargelegt wurde, zu gewähren. Nur so kann es in den europäischen Gesellschaften zu einer angestrebten sozialen Teilhabe und Inklusion aller Menschen kommen – insbesondere im Zusammenhang mit den bildungspolitischen Homogenisierungsprozessen wie z.B. durch die Bologna- und Brügge-Kopenhagen-Abkommen in der Europäischen Union, die für vergleichbare hochschulischen und beruflichen Bildungsabschlüsse sorgen sollen.

Formale Bildung spielt insbesondere für die Integration von Migrant*innen und Geflüchteten eine bedeutende Rolle. Aufgrund dessen werden im Folgenden die Zugangsmöglichkeiten zum Bildungssystem und die damit zusammenhängenden Folgen fokussiert und durchleuchtet. Das oben dargelegte, an Humboldt anlehrende Bildungsverständnis dient als Grundlage dieser Auseinandersetzung. Denn nicht nur in meinen Augen scheint *Bildung* für ein gesamtgesellschaftliches Zusammenleben notwendig, auch eine Auseinandersetzung mit diesbezüglichen gesetzlichen Verankerungen unterstützt diese Ansicht.

2.2.1 Integration durch Bildung?

Christine Langenfeld hat über die gesetzlichen Festlegungen zu *Bildung* eine sehr ausführliche Arbeit verfasst und betont, dass aufgrund der bildungspolitischen Gestaltung auf Länderebene zunächst eine umfassende inhaltliche Schulgestaltungsmacht besteht. Die staatlichen Befugnisse zur Planung und Organisation des Schulwesens haben trotzdem allgemein das Ziel

„ein Schulsystem zu gewährleisten, das allen jungen Bürgern gemäß ihren Fähigkeiten die im heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden

Bildungsmöglichkeiten eröffnen.“ (BVerfGE 47, S. 48f. zitiert nach: Langenfeld 2001, S. 213)

Das bedeutet, dass die staatliche Gestaltungsverantwortung des Bildungswesens zum einen in der Organisation der Schule und zum anderen in der inhaltlichen Festlegung der Ausbildungsgänge und Unterrichtsziele liegt. Der staatliche Erziehungsauftrag beschränkt sich also nicht auf reine Wissensvermittlung, sondern will nach Art. 7 Abs. 1 GG „das einzelne Kind zu *einem verantwortlichen Mitglied der Gesellschaft* heranbilden“ und „jedermann [...] die Möglichkeit der *Entfaltung seiner Persönlichkeit*, wie sie in Art. 2 Abs. 1 GG geschützt ist, sowie die gleiche Chance bei der Ausbildungs- und Berufswahl [von der Autorin hervorgehoben]“ verschaffen (Langenfeld 2001, S. 213 und 216). Demzufolge zielt der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag auf eine Selbstwerdung und Integration der Einzelnen in die Gesellschaft ab, was Migrant*innen und Deutsche gleichermaßen einschließt.

Laut Christine Langenfeld müsse nach all dem „die gezielte Förderung der individuellen Gaben und Fähigkeiten des Kindes bzw. des Jugendlichen“ ein „[e]ssentieller Bestandteil schulischer Bemühungen“ sein. Denn der

„Einzelne soll[e] in die Lage versetzt werden, sich mit den verschiedenen, in einer freiheitlichen Gesellschaft verfügbaren geistigen Lebensentwürfen auseinander zu setzen und sich in bewusster Entscheidung dem einen oder anderen Entwurf zuzuwenden.“ (Langenfeld 2001, S. 215)

Internationale Schulleistungsstudien zeigen jedoch in alarmierender Weise, dass in kaum einem anderen Industrieland der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg so eng ist wie in Deutschland. Die Schlussfolgerung von Langenfeld bleibt demnach ein Ideal. Das deutsche Schulsystem dagegen ist aufgrund seiner begünstigenden Reproduktion sozialer

Ungleichheiten schon lange umstritten und reformbedürftig (Gulbins 2005, S. 14). Vernor Munoz betont in der Bundespressekonferenz am 21.2.2006 in diesem Zusammenhang, dass es zwar

„keine mechanische und einfach sichtbare Beziehung zwischen Bildungskompetenzen und Armut [gibt]. Klar ist aber, dass fehlende Bildung Armut verschlimmert und reproduziert. Untersuchungen zeigen deutlich, dass es in Deutschland 1.200.000 bis 1.500.000 Personen gibt, die sich in einer *Situation relativer Armut* befinden und die außerdem in den *meisten Fällen einen Migrationshintergrund* haben [von der Autorin hervorgehoben]. Es hat sich auch deutlich herausgestellt, dass die Menschen, die sich in einer Situation sozioökonomischer Armut befinden, auch gleichermaßen von Bildungsarmut betroffen sind. Mit anderen Worten: Die Auswirkungen sozialer Ungleichheit scheinen sich widerzuspiegeln in den Möglichkeiten für schulische Bildungsfortschritte [...]“ (Munoz 2006, S. 3)

Besonders deutlich zeigt sich die Benachteiligung von armen Kindern, „die wahrscheinlich keine oder nur niedrige schulische Bildungszertifikate erwerben“ (Lauterbach 2003, S. 160) können, bei Übergängen von Grundschule zu weiterführenden Schulstufen und vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt. Für diese Kinder besteht ein „hohes Arbeitslosigkeitsrisiko“ oder die Perspektive auf berufliche Positionen, die niedrig entlohnt werden. Erschwerend kommt hinzu, dass mittlerweile ein Verdrängungswettbewerb von oben nach unten stattfindet. Das heißt, dass Jugendliche mit höheren Schulabschlüssen – angesichts des zu geringen Angebots – Jugendliche mit niedrigerem oder ohne Schulabschluss vom Ausbildungsmarkt verdrängen. Besonders

junge Menschen mit Migrationshintergrund sind laut Munoz von diesen Entwicklungen betroffen. Fast 50 Prozent von ihnen erhalten nach Erreichen des Schulabschlusses keinen Ausbildungsplatz (Munoz 2006, S. 4).

Der Teufelskreis der benachteiligten sozialen Lage bis hin zur Exklusion scheint sich über Generationen hinweg aufrechtzuerhalten (Bourdieu und Passeron 1971). Neben der ökonomischen Ungleichheit und der sozialen Ausgrenzung lassen sich andere gravierende Folgen für Jugendliche mit niedrigeren Bildungsabschlüssen und einem weniger erfolgreichen Berufsstart feststellen:

„Nachgewiesen sind Zusammenhänge zwischen sozioökonomischen Mängellagen und Schulverweigerung bzw. Schulversagen, Bildungserfolg, Arbeitslosigkeit, physischen und psychosozialen Beeinträchtigungen, erfasster Delinquenz, Freizeitverhalten etc.“ (Klundt 2007, S. 139).

Die geringen Perspektiven können sich demnach zusätzlich negativ auf die Psyche, die Motivation und die Handlungen von sozial deprivierten und armen Kindern auswirken. Nach Merten entwickeln sich diese dementsprechend nur im Ausnahmefall zu Persönlichkeiten ohne die geringsten Minderwertigkeitskomplexe (Merten 2003, S. 148).

Insgesamt kann *Bildung* – im Sinne einer formalen Schul(aus)bildung – bei den einen zur gesellschaftlichen Integration führen, bei den anderen jedoch eine Exklusion begünstigen. Auch Rudolf Stichweh unterstreicht, dass Schulerziehung große Exklusionsrisiken involviert. Das extreme Beispiel eines Nichtbesuchs der Schule und somit das „Nichterlangen einer Lese- und Schreibfähigkeit“ ziehe in einer Gesellschaft, in der Statuszuweisung über Schulerfolge läuft, unmittelbare Folgen in anderen differenzierten Funktionssystemen nach sich (Stichweh 2005, S. 53f). Weitere Exklusionsrisiken sind

mit Sicherheit in der sozialen Selektion durch die separierende und segmentierte Schulform zu sehen. Munoz hatte bei seinem Besuch den Eindruck, „dass das Bildungssystem sich nicht notwendigerweise an der Inklusion der Menschen orientiert, sondern auch an der Aufteilung als Bildungsstrategie“ (Munoz 2006, S. 4). Dieser Eindruck nimmt vor dem Hintergrund von Bourdieus und Passerons These, dass das Bildungssystem eine der „offenkundigsten Formen der traditionellen Übermittlung der Macht und der Privilegien“ (Bourdieu und Passeron 1971, S. 190) sei, keine überraschenden Züge an. Anhand verschiedener Merkmale wie beispielsweise dem mitgebrachten inkorporierten kulturellen Kapitals Einzelner, welches nach Bourdieu implizit und explizit erlernte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums durch das Aufwachsen in Familie und Milieu meint (vgl. Fuchs-Heinritz und König 2005: S. 162f), findet laut beiden Soziologen eine Auslese im Unterrichtssystem statt, das „garantiert, [...] die Struktur der Klassenverhältnisse zu reproduzieren“ (Bourdieu und Passeron 1971, S. 190). Davon ausgehend entwickeln beide verschiedene Ansatzpunkte für eine *rationale Pädagogik*, die der „heimlichen Funktion“ des Bildungssystems entgegenwirken solle. Ein wichtiges Hilfsmittel hierfür ist ihrer Meinung nach die Förderung und Vermittlung verschiedener Techniken – wie beispielsweise des Lernens und Studierens in Schule bzw. Hochschule – von den jeweiligen Lehrpersonen an Schüler*innen bzw. Student*innen, insbesondere an diejenigen „aus Familien mit geringem kulturellen Kapital“ (vgl. Fuchs-Heinritz und König 2005, S. 42f).

Heute wird mit dem pädagogischen Leitbild der Inklusion versucht, sich dem Thema Bildungschancen zu nähern. Dabei werden idealerweise unterschiedliche individuelle Eigenschaften Einzelner anerkannt und als selbstverständlicher Teil einer vielfältigen und heterogenen Gruppe gesehen. Gesellschaftliche Teilhabe und Bildungschancen werden beispielsweise durch gezielte, individuelle „Bildungsberatung und Differenzierung des Bildungsangebots, kompensatorische

Spracherziehung, Subventionierung von ausbildungs- und lagebedingten Kosten“ gefördert, so dass Kinder sich ihrer „Begabung angemessen in den Einrichtungen des Bildungssystems entfalten [...] können“ (Fuchs-Heinritz 1995, S. 104). Die Schaffung von Bildungschancen müsste nach bisherigen Erkenntnissen demnach schon bei der frühkindlichen Förderung, die von differierenden emotionalen und materiellen Reichtum der Eltern und den individuellen Begabungen des Kindes abhängt, ansetzen und bei den Zugangsmöglichkeiten zu Kindergärten, Schulen und Ausbildungsplätzen fortgeführt werden. Zu einer entsprechenden Förderung gehört, dass Aufnahme- oder Einstufungstests auf die Fähigkeiten von allen Kindern abgestimmt sind, diese erkennen und anschließend gezielt gefördert werden können. Nach Aussagen von Frau E.⁹, sind diese Tests unzureichend bis gar nicht auf die „mitgebrachten“, „kulturell“ differierenden Fähigkeiten eingestellt. Für Flüchtlings- und Asylbewerberkinder gestalten sich die Zugangsmöglichkeiten noch differenzierter und selektiver.

2.2.2 „Recht auf Bildung“ für Flüchtlings- und Asylbewerberkinder

In Deutschland sind Rechte hinsichtlich des Schulwesens (GG Art. 7), Bildung und Forschung (GG Art. 91b) und der freien Berufswahl (GG Art. 12). Ein ausdrückliches Recht auf Bildung ist nicht festgeschrieben. Diese gesetzliche Verankerung und Auslegung variiert von Bundesland zu Bundesland. Ob ein Schulrecht oder Schulpflicht für Kinder von Geflüchteten oder Asylbewerbern besteht, ist abhängig davon, welches Bundesland für sie zuständig ist. Zum Zeitpunkt der Untersuchung 2007 galt zudem „der Vorbehalt der deutschen Bundesregierung gegenüber der UN-Kinderrechtskonvention, [der] praktisch die Auswirkung hat,

⁹ Frau E. war zum Zeitpunkt des Gesprächs in der psychotherapeutischen Betreuung für Geflüchtete tätig.

dass die Kinder zuerst in ihrem Status als Flüchtling gesehen werden, und dann erst als Kinder“ (Munoz 2006, S. 4). Das bedeutet, dass die „Auferlegung der Schulpflicht mit der Notwendigkeit der Integration in das Gemeinwesen“ nicht immer „für die erste Phase des Aufenthalts [...] in Betracht“ (Langenfeld 2001, S. 403) gezogen wird und das „Wohl des Kindes“ hinten ansteht. Dabei wird auch ein wesentlicher Aspekt aus der menschenrechtlichen Perspektive vernachlässigt, denn

„[d]as Recht auf Bildung ist nicht nur ein eigenständiges Menschenrecht, sondern auch ein zentrales Instrument, um den Menschenrechten zur Geltung zu verhelfen. Als „empowerment right“ hat es eine wichtige Bedeutung für die Befähigung von Menschen, sich für die *eigenen Rechte* einzusetzen und sich im *solidarischen Einsatz für die Menschenrechte anderer* zu engagieren [von der Autorin hervorgehoben]. (Motakef 2006, S. 5)“

Nach Mona Motakef spielt dies in der bildungspolitischen Diskussion lange „eine eher untergeordnete Rolle“, obwohl sie – „insbesondere im Hinblick auf die Gewährleistung des Diskriminierungsschutzes in der Bildung“ – Beachtung finden müssten (Motakef 2006, S. 5). Seit 2010 hat wurde der Vorbehalt zurückgezogen und die UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland vollständig anerkannt. Das bedeutet, dass alle Kinder von Geflüchteten und Asylbewerbern seitdem mindestens ein Schulbesuchsrecht haben, wenn auch variierend nach unterschiedlichen Zeiträumen.

Im Jahr 2007 galt im Bundesland, in dem die Untersuchung durchgeführt wurde, für alle geduldeten Kinder und Kinder, deren Eltern in einem schwebenden Asylverfahren sind, das Schulbesuchsrecht. Ein Manko des Schulbesuchsrechts besteht zum einen darin, dass die Erziehungsberechtigten oder die Kinder und Jugendlichen sich selbst an die Behörden wenden und einen Antrag auf Schulbesuch einreichen müssen. Der

Schulbesuch hängt somit vom Engagement einzelner Personen wie den Mitarbeiter*innen der Zentralen Aufnahmestellen oder der caritativen Trägern zuständiger Sozialarbeit ab. Ein weiterer Nachteil des Schulbesuchsrechts besteht in der Regelung, dass nicht-schulpflichtige Personen keinen Anspruch auf Fördermaßnahmen wie Transportkosten für den Schulbus oder die Ausstattung mit Lehrmitteln haben (Neumann 2007, S. 239).

Des Weiteren wirkt sich der Aufenthaltsstatus – insbesondere der Aufenthaltsgestattung bzw. Duldung – meist negativ auf den Zugang zur beruflichen Ausbildung aus. Verantwortlich ist hierfür die nachrangige oder fehlende Arbeitserlaubnis, „die auch für Praktika und schulische Berufsausbildungen erforderlich ist“ (ebd.). Die nachrangige Arbeitserlaubnis besagt, dass nur wenn kein Deutscher, kein EU-Ausländer oder anerkannter Asylberechtigter für den Ausbildungs- oder Arbeitsplatz in Frage kommt und der Arbeitgeber darüber hinaus besonders motiviert ist, genau diesen Bewerber zu nehmen, es zu einem Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis kommen kann. Für diejenigen Befragten, die unter die Bleiberechtsregelung von 2006 fielen und zunächst eine befristete Aufenthaltserlaubnis bekamen, bestand diese Regel jedoch nicht mehr. Weitere Änderungen bezüglich dieser gesetzlichen Regelungen haben sich seit 2007 vollzogen. Nach wie vor hängt der Zugang zum Arbeitsmarkt jedoch vom jeweiligen Aufenthaltsstatus ab. Während anerkannte Asylsuchende jedoch eine Arbeitsstätigkeit aufnehmen können, ist Menschen mit einer Aufenthaltsgestattung oder einer Duldung nur eingeschränkter oder nicht möglich eine Arbeit auszuüben (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2018).

Die Ausführungen zeigen deutlich, dass ein Zugang zum (Aus-)Bildungssystem und Arbeitsmarkt stark vom Aufenthaltstitel der Kinder, Jugendlichen und deren Eltern abhängt. Außerdem wurde ersichtlich, dass geflüchtete Migrant*innen – da viele mittellos in Deutschland ankommen – zunächst real benachteiligt sind sowie einen eingeschränkten Zugang zum Bildungssystem

und schlechtere Bildungschancen aufgrund rechtlicher, struktureller und materieller Rahmenbedingungen haben.

2.3 Resümee – Einflussfaktoren gesellschaftlicher Teilhabe

Die Erläuterungen zu den Begriffen *Integration*, *Inklusion* und *Bildung* sowie die Auseinandersetzungen mit theoretischen Ansätzen, die durch Untersuchungen ergänzt wurden, heben deutlich hervor, dass *Bildung* ein Wegbereiter zur gesellschaftlichen Integration ist. Gleichzeitig zeigte sich auch, dass die formale Bildung Exklusionsrisiken birgt, die speziell Kinder aus finanziell- und bildungsbenachteiligten Familien und überproportional viele Kinder mit Migrationshintergrund betreffen. Die Übergänge von Schule zum Ausbildungs- und anschließend zum Arbeitsplatz stellen dabei besondere Hürden für eine angestrebte, gute gesellschaftliche Teilhabe dar. Bei Kindern von Geflüchteten kumulieren diese Exklusionsrisiken zusätzlich mit nachteiligen Faktoren wie beengten Wohnverhältnissen, geringer materieller Möglichkeiten, dem Schulbesuchsrecht und der nachrangigen Arbeitserlaubnis. Neben diesen äußeren Faktoren beeinflussen jedoch auch individuelle Motivationen und familiäre Voraussetzungen ihre Bildungszugänge und -chancen.

Vor dem Hintergrund der überarbeiteten Bleiberechtsregelungen (2006 bis 2015) und dem Aufenthaltsgesetz (2005 bis 2018) ändern sich die äußeren Rahmenbedingungen und stellen für wenige eine – politisch – mögliche Integration in Aussicht. Für andere, die als nicht integriert gelten, führen die veränderten Regelungen zu schnelleren Rückführungen in die Herkunftsländer, die als sicher deklariert werden.

Integrationsprozesse und Integrationsmöglichkeiten hängen zwar auch – aber nicht nur – von äußeren Faktoren wie Bildungsabschluss, Erwerbstätigkeit, Sprachkenntnisse, Wohnlage, Alltagskontakte zu Einheimischen und gesetzlichen Regelungen ab, sondern ebenso von individuellen Voraussetzungen, subjektive Wahrnehmungen sowie von Identifikations- und

Abgrenzungsmechanismen. Es stellt sich nun die Frage, wie die verschiedenen Rahmenbedingungen, Lebenssituationen und Perspektiven von den befragten Roma wahrgenommen werden, wie sie mit diesen umgehen und was sie erwarten bzw. sich wünschen. Das ermöglicht insbesondere – vor den bisher dargelegten Erkenntnissen – die individuellen Ursachenzusammenhänge aufzuzeigen, die ihre Bildungswege und gesellschaftliche Teilhabe beeinflussen können. Zunächst ist es jedoch notwendig, einen Blick in die Geschichte und Vielfalt der ethnischen Minderheiten zu werfen, was zusätzliche Informationen für die spezifische Auseinandersetzung mit ihren Bildungschancen und Integrationsmöglichkeiten liefert.

3. Roma – umbrellaterm und Selbstbezeichnungen

Heute leben weltweit etwa 10 bis 12 Millionen Menschen, die oft unter den umbrellaterm *Roma* – was in ihrer Sprache *Mann* bzw. *Mensch* heißt – gefasst werden. Die Zahlenangaben schwanken stark, was auf ihre Erhebungsweise zurückzuführen ist, die variierend nach Muttersprache oder ethnischer Selbstbeschreibung vorgeht. Im Falle der ethnischen Zuschreibung bedeutet dies, dass nicht entscheidend ist, ob sich Menschen aufgrund von Gemeinsamkeiten wie Sprache, Kultur, Geschichte oder Religion und sich als Einheit fühlen bzw. ob dies objektiv gegeben ist. Ausschlaggebend ist vielmehr „zu welcher Gruppe sich der Einzelne selber bekennt“ (Matter 2005, S. 14). Insgesamt muss jedoch beachtet werden, dass sich einzelne Gruppen wie die Sinti oder Manousch zunächst mit ihrer Subgruppe identifizieren und in erster Linie nicht den *Roma* zugeordnet werden wollen (Matter 2005a: 15). Im größeren Kontext sehen sich einige dennoch als Teil der Roma – im Sinne des umbrellaterms – und grenzen sich von

Nicht-Roma, den *Gadsche* ab. Es gibt jedoch auch andere Gruppen, die vor „wenigen Jahren für sich beschlossen [haben], keine Roma zu sein, sondern Ägypter, Ashkali usw.“, was „allerdings nichts an der Wahrnehmung der Mitglieder dieser Gruppen durch die Mehrheitsbevölkerung“ änderte (ebd.).

Im folgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Roma trotz ihrer Vielfalt eine Einheit bilden (3.1). Daran anknüpfend wird die Geschichte der Roma im Gebiet des ehemaligen Jugoslawien kurz dargelegt, da diese im Zentrum der vorliegenden Untersuchung stehen und ein Blick in ihre Vergangenheit Aufschluss über ihre Lebensrealitäten und Beziehungen zur Gesamtgesellschaft geben soll (3.2). Anschließend wird ihre Lebenssituation in Tübingen dargestellt (3.3).

3.1 Einheit und Vielfalt ethnischer Minderheiten

Es ist bereits mehrfach gesagt worden, dass Roma keine einheitliche Gruppe bilden, sondern sich in zahlreiche Subgruppen unterteilen, die sich mit unterschiedlicher Intensität gegenseitig abgrenzen. Das ist eng verbunden mit ihren kulturellen Gemeinsamkeiten und unterschiedlichen Migrationsgeschichten sowie dem jeweiligen Einfluss der Gesamtgesellschaft, in der sie leben. Viele Sinti leben beispielsweise schon seit Jahrhunderten im deutschen Sprachgebiet und sind dementsprechend eng mit der deutschen Sprache, Kultur und Geschichte verbunden.

Ursprünglich – so ergaben sprachwissenschaftliche Analysen – stammen die Roma aus der Region Sindh (Reemtsma 1996, S. 13; Heinschink und Cech 2013), welche im heutigen Pakistan liegt. In ihrer Migrationsgeschichte differenzieren sie sich ab dem 13. bis ins 15. Jahrhundert in drei verschiedene Gruppen: Die Sinti, die vor etwa 600 Jahren nach Mittel- und Westeuropa weitemigrierten, die Kalé, die nach Südfrankreich, Spanien und Portugal zogen und die Roma, die zunächst nach Ost- bzw. Südosteuropa wanderten (Schmalz-

Jacobsen und Hansen 1997, S. 130). Letztere migrierten ab dem 19. Jahrhundert, insbesondere nach der Auflösung der Vielvölkerstaaten, und später im Zuge der Gastarbeiteranwerbung oder ab den 1980er Jahren aufgrund von Diskriminierungen und Pogromen von Ost- und Südost- weiter nach Westeuropa.

Aus diesen geschichtlichen Entwicklungen rührt auch die in Deutschland politisch korrekte Bezeichnung *Sinti und Roma*, die seit 1995 zu einer der vier national anerkannten Minderheiten in Deutschland zählen. Die Bezeichnung *Sinti und Roma* ersetzt von vielen als diskriminieren empfundenen Begriff *Zigeuner*, unter dem Sinti, Roma, Fahrende und Jenische von den Nationalsozialisten verfolgt und europaweit etwa 500 000 von ihnen ermordet wurden. Der Völkermord an den Sinti und Roma wurde in Deutschland erst 1982 anerkannt.

Roma ist nach den bisherigen Darlegungen nicht nur ein umbrellaterm, sondern auch die Eigenbezeichnung der Gruppe, die ab Mitte des 19. Jahrhunderts aus dem östlichen Europa nach Deutschland wanderte. Die Verwendung von *Roma* als umbrellaterm drückt aus ethnologischer Sicht und aus Sicht der Betroffenen die Vielfalt der Romagruppen, die einem „Mosaik“ aus Subgruppen und Familienclans gleichen, unzureichend aus (Liégeois 1999, S. 53). Beispielsweise ist im (süd-)östlichen Europa die Gruppe der Roma in sich stark differenziert. Sie unterscheiden sich dabei unter anderem durch (frühere) traditionell ausgeübte Berufstätigkeiten, die sich teilweise in den Gruppenbezeichnungen widerspiegeln: „die Kalderashi waren Kesselschmiede (rumänisch „Caldera“ = Kessel), die Kosnicari stellten Körbe her und die Ursari führten ihre dressierten Bären vor“ (Matter 2005, S. 16f). Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal ist die Religion oder Konfession der Roma, die vielfach die Religion der Gesellschaft, in der sie leben, annehmen, diese jedoch gelegentlich frei auslegen und sich lediglich an „tradierte und immer wiederkehrende Formen von Volksfrömmigkeit“ halten (Matter 2005, S. 16). In den letzten Jahren ist jedoch eine starke Hinwendung der europäischen Romagruppen zu missionierenden,

evangelischen Freikirchen zu erkennen (vgl. Ries 2011). Darüber hinaus spielt die Sprache eine bedeutende Rolle bei der Untergliederung in Subgruppen. Viele sprechen *Romanes*, welches oft von der Landessprache der jeweiligen Herkunftsgesellschaft gefärbt ist (Heinschink und Cech 2013). Andere haben ihre Muttersprache abgelegt und sprechen die Nationalsprache des Landes, in dem sie leben. Das ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass das Sprechen einer Sprache immer mit Prestige und Ansehen verbunden ist. Um Diskriminierungen aus dem Weg zu gehen, neigen einige dazu, sich auch sprachlich an die jeweilige Gesellschaft anzupassen, um unauffälliger zu sein. Auch Nenos¹⁰ Familie bemühte sich zu Beginn ihres Aufenthalts in Deutschland aus diesen Gründen kein *Romanes* zu sprechen. Insbesondere die Sprache *Romanes* hat für viele Angehörige der Minderheit einen starken identitätsstiftenden Faktor. Die Sprache wurde lange wie ein Schatz behütet und nicht verschriftlicht, weil sie

„durch den öffentlichen Zugang ihrer Sprache [befürchteten], eines wesentlichen Schutzes für ihre ohnehin bedrängte Kultur beraubt zu werden, und weisen darauf hin, daß gerade die sprachkundigen Rassenforscher des Dritten Reiches ihnen großes Leid zugefügt haben.“
(Reemtsma 1996, S. 74)

Verschiedene *Romanes* Dialektvarianten werden seit einiger Zeit untersucht und verschriftlicht unter anderem mit dem Ziel Unterrichtsmaterialien für Sprachunterricht auf *Romanes* zu erstellen (Heinschink und Cech 2013). In Hamburg wird das Material beispielsweise von einem als Bildungsberater tätigen

¹⁰ Alle Namen sind verändert, um die Anonymität meiner Interviewpartner*innen zu wahren. Neno kommt aus Serbien-Montenegro. Zum Zeitpunkt des Interviews war Neno 22 Jahre alt, hatte eine Aufenthaltserlaubnis, wohnte mit seiner Familie in einer Wohnung und befand sich in einer Ausbildung.

Rom eingesetzt, um Roma-Kindern und Jugendlichen die Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache und Herkunft zu ermöglichen.

Neben den Romanes-Dialekten spielt der nationale Bezug zum Herkunftsland als Differenzfaktor eine Rolle. So sehen sich manche Roma zunächst als nationale Minderheit, auch wenn Roma-Gruppen innerhalb eines Landes nicht zwingend eine geschlossene Einheit bilden. Vebi¹¹ fühlt sich beispielsweise mit den in Tübingen lebenden Roma aus dem Kosovo aufgrund ihrer gemeinsamen Migrationsgeschichte und der Herkunft der Balkanländer sehr verbunden. Er betont jedoch mehrfach, dass „*meine Leute*“ anders seien und zu Beginn des Kosovo-Kriegs viel für die Roma aus dem Nachbarland getan hätten. Auch innerhalb des Kosovo grenzen sich unterschiedliche Gruppierungen der Roma voneinander ab. In einem gemeinsamen Gespräch mit Djelana und Hanife¹² diskutieren die beiden den Unterschied zwischen Ashkali und Roma:

H.: *<Schnauft> Also die Roma und wir sind einfach nicht gleich. Also die sind Andere und wir sind was anderes. [...] Also wir sind nicht Albaner. Es gibt zwei unterschiedliche, also es gibt richtige Albaner, ne. Also wir können einfach die Sprache, aber sind ganz andere. Wir sind die Mitte zwischen Roma und Albaner.*

¹¹ Vebi kommt aus Mazedonien und ist seit mehreren Jahren in Deutschland geduldet. Zum Zeitpunkt des Interviews war er geduldet, wohnte in einem städtischen Wohnheim und besuchte eine Hauptschule.

¹² Djelana und Hanife sind aus dem Kosovo und waren zum Zeitpunkt des Interviews beide 18 Jahre alt. Das Gespräch wurde mit beiden gleichzeitig geführt. Djelana war geduldet, wohnte mit ihrer Familie in einer Wohnung und arbeitete. Hanife bekam nach eigenen Angaben von Anfang an eine Aufenthaltserlaubnis, da ihr Vater schon zuvor zum Arbeiten nach Deutschland kam und sie im Zusammenhang des Familiennachzugs einreisen konnte.

D.: *Also wir sind auch Roma, aber nur dass wir nicht Römisch¹³ sprechen können, nur albanische Sprache.*
H.: *Also wir haben gleich alles. Alles das Gleiche.*
D.: *Also wir haben gleiche Religion#*
H.: *#Alles gleiche#*
D.: *Gesetze gleiche.*
H.: *#Alles.#*
D.: *Zum Beispiel: Gesetz, Heiraten, Religion.*
H.: *Alles. [...] Ja, wir sind schon Bruder und Schwester, alle zusammen.*

Die kurze Passage aus dem Interview mit beiden zeigt zunächst eine starke Identifizierung seitens Hanife mit den Ashkali, die in ihren Augen „ganz anders sind“. Durch Djelanas Impulse, schwenkt Hanife jedoch um und bestätigt auch die Gemeinsamkeiten mit den Roma. Im Gegensatz zu ihnen erklärt Emran¹⁴, dessen Mutter Ashkali und Vater Rom ist, dass Ashkali durchaus andere kulturelle Bräuche und Feste haben als Roma. Neno schildert den Unterschied zwischen beiden Gruppen aus seiner Sicht wie folgt:

N.: *Ashkali und Ägypter, das ist mir selber fremd. Das kenne ich erst seit dem Kosovo-Krieg, davor war es für mich auch unbekannt. Das war für mich noch nie ein Thema. [D]ie Ashkali, das ist so eine Art Mischung. Es gibt manche Menschen, die sagen, sie sind aus zweiter Hand Albaner. Und ich meine, wenn man sagt, man ist aus zweiter Hand ein Mensch, dann frage ich mich, gibt es Klasseneinteilung, oder was? [...] Auf jeden Fall*

¹³ Einige der befragten Roma übersetzten *Romanes* als *Römisch* ins Deutsche.

¹⁴ Emran kommt aus dem Kosovo und war zum Zeitpunkt des Interviews 22 Jahre alt. Er hatte eine Aufenthaltserlaubnis, wohnte in einer Wohnung und studierte.

schlägt, glaube ich, ihr Herz für Kosovo und die Kosovo-Albaner. [...] Bekommen aber eigentlich keine Akzeptanz von den Kosovo-Albanern. [...] Sie wollen eigentlich dazu gehören, aber werden in den Club nicht reingelassen, im übertragenen Sinn. [...] Sprachlich, von der Kultur und so, verdrängen die alles und nehmen das von den Albanern an. Und das finde ich nicht so gut irgendwie.

I.: Aber werden Ashkali dann von den Roma und den Albanern nicht akzeptiert?

N.: Von den Roma, das ist eher so: Ach, komm schon, irgendwie. Aber für die Albaner sind es einfach keine Menschen und das war's. Und von den Roma kann man schon// ja, es gibt halt schon Diskussionen zwischen den Roma und so mal: Ja, warum bist du jetzt Ashkali oder Ägypter und so? Woher kommt das? Aber von den Albanern werden sie nicht akzeptiert.

Neno beschreibt hier genauso wie Hanife und Djelana eine Abgrenzung zwischen Roma, den Ashkali und den Albanern. In Nenos Erläuterungen wird zudem deutlich, welche Bedeutung Sprache als Zugehörigkeitsmerkmal zukommt. Darüber hinaus lässt sich aus seiner Aussage eine „*hierarchische Klasseneinteilung*“ ablesen, die auch in Nuri's¹⁵ Augen besteht: „*Ashkali, das sind die gehobenen Roma, die fühlen sich eher albanisch, die reden nur albanisch.*“ Demnach gibt es aus Sicht von Neno und Nuri eine Rangfolge, die über den Wert der Menschen im Kosovo entscheidet: die Albaner stehen an erster Stelle, gefolgt von den Ashkali und den Roma. Ashkali und Roma scheinen jedoch auch nach Aussagen von Hanife und Djelana

¹⁵ Nuri kommt aus dem Kosovo und war zum Zeitpunkt des Interviews war 25 Jahre alt. Er hatte eine Aufenthaltserlaubnis, wohnte in einer Wohnung und arbeitete als Selbständiger.

einen engeren Bezug zueinander zu haben, als Albaner und Ashkali. Aus diesem Grund werden neben den mit Roma geführten Gesprächen auch Interviews mit Ashkali in die Auswertung einfließen. Aus Gründen der Lesbarkeit werden in den folgenden Ausführungen junge Roma und Ashkali zusammenfassend als Roma-Jugendliche bezeichnet.

Die Ausführungen legen offen, dass es aus verschiedenen Gründen zu einer Binnendifferenzierung innerhalb der ethnischen Minderheiten kommt. Es kann also nicht von einem *typischen Rom* oder einer *typischen Romni* gesprochen werden, konsequenterweise ist zudem nicht von einer Roma-Kultur auszugehen, vielmehr von Roma-Kulturen. Darüber hinaus „sollten wir uns hüten, Kultur vorwiegend ethnisch bestimmt zu sehen“ (Matter 2005, S. 17). In heutigen pluralistischen Gesellschaften ist Kultur – im Sinne von Werteinstellungen und Verhaltensweisen – in starkem Maße von der sozialen Herkunft, dem Milieu, Geschlecht und Alter abhängig. Gleichwohl gibt es seit den 1970er Jahren Versuche durch internationale Zusammenschlüsse – wie durch die Internationale Roma Union oder den Roma Nationalkongress – die Gemeinsamkeiten der Subgruppen hervorzuheben, eine gemeinsame Identität zu stärken, sowie gesellschaftliche und politische Perspektiven für *die größte europäische Minderheit* zu erarbeiten und ergreifen (Reemtsma 1996, S. 12). In diesem Zusammenhang wird von den Vertreter*innen der Minderheit auf die vergangenen und bestehenden Diskriminierungen und Benachteiligungen aufmerksam gemacht. Diese gehören leider in der Tat viel eher zu dem geteilten Gemeinsamen, als das von einer für alle verbindlichen Kultur die Rede sein kann (Matter 2005, S. 18).

3.2 Gemeinsame Erfahrungen in Geschichte und Gegenwart der Roma auf dem Balkan

Nach Rajko Djurićs geschichtlicher Zusammenfassung werden die ersten Roma in den balkanischen, byzantinischen und mazedonisch-serbischen Ländern zwischen 1289 und 1309 in einer kirchlichen Anordnung erwähnt. In dieser wurden „die Gläubigen darauf aufmerksam [gemacht], dass Wahrsager, Kartenleger und Schlangenbeschwörer nicht in die Gemeinschaft der Gläubigen aufzunehmen sind“ (Djurićs 1996, S. 103f). Auch 1323 werden sie noch als fremd und seltsam wahrgenommen. Des Weiteren legt Djurić anhand von verschiedenen historischen Dokumenten¹⁶ dar, dass seit dem 15. Jahrhundert einige Roma in verschiedenen Regionen und Städten sesshaft waren und unterschiedlichen Tätigkeiten nachgingen. In Dubrovnik arbeiteten sie beispielsweise häufig als Diener in den Häusern reicher Bürger (ebd. 105f). Weitere Aufzeichnungen legen offen, dass andere folgende Tätigkeiten ausübten: „das Schmiedehandwerk [war] das bedeutsamste, es folgten die Zucht und der Handel mit Pferden sowie das Musizieren, [...] Gerber, Schneider, Korbflechter, Färber, [...] Wächter [...] und Kuriere“ (ebd. S. 106f). Die verschiedenen Tätigkeiten bedeuteten für einige aufgrund ihrer Händlertätigkeit von Ort zu Ort zu ziehen (ebd. S. 110). Bis zum Ende des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts konnten die Roma-Gruppen ihren Lebensunterhalt mit diesen traditionellen Handwerken und Tätigkeiten meist bestreiten. Im Zuge der Industrialisierung bekamen ihre Arbeiten jedoch Konkurrenz und wurden oft überflüssig, was viele in eine wirtschaftliche Notlage drängte (Matter 2005, S. 19). Doch schon vor der Entstehung der ökonomischen Randlage vieler, war die gesellschaftliche Position

¹⁶ Leider sind seine Dokumentennachweise nicht direkt einsehbar, da er nur am Anfang des Kapitels auf die Studie von Tatomir Vukanović „Die Roma Jugoslawiens“ als seine Quelle verweist.

der Roma durch Unterdrückung seitens der jeweiligen Gesellschaften gekennzeichnet. So erfolgten unter der Herrschaft des Hauses Habsburg ab dem 18. Jahrhundert einige der wohl bekanntesten Maßnahmen einer Assimilierungspolitik im Sinne einer *Zwangsesshaftmachung* reisender Roma. Maria Theresia verordnete, dass sie ab sofort in Häusern wohnen und Abgaben leisten sollten. Darüber hinaus wurden Ehen zwischen Roma untersagt, Kinder aus den Familien gerissen und in Pflegefamilien und Schulen gegeben, um sie zu „sauberen, ordentlichen, gehorsamen und arbeitsamen“ Menschen zu erziehen (Reemtsma 1996, S. 44). Das Ziel dieser Politik zeigte sich nur bedingt. Vielmehr führte diese zu einer Flucht von Roma und zu einer tiefen Erschütterung des Vertrauens in die zwanghaft assimilierenden Erziehungsmaßnahmen und die Institution Schule der dominierenden Gesamtgesellschaften, durch die die Werte und Kultur der Roma nivelliert werden sollten. Noch heute ist das dadurch entstandene Misstrauen bei einigen spürbar.

Die Verfolgung und Ermordung von Sinti und Roma unter den Nationalsozialisten bilden weitere einschneidende geschichtliche Ereignisse, die sich tief in das kollektive Gedächtnis der Minderheitenangehörigen einprägten und die daraus entstandenen Konsequenzen sowie fortbestehende antiziganistische Strukturen im Alltag weiter wirken. Insgesamt fielen europaweit etwa 500 000 Sinti und Roma den Kriegsverbrechen der Nationalsozialisten im Zweiten Weltkrieg zum Opfer. In Deutschland wurden sie teilweise direkt aus den Schulen ins Konzentrationslager deportiert (Adler 1995, S. 76). Als Völkermord an Sinti und Roma wurde das Verbrechen erst 1982 anerkannt. Auf dem Balkan wurden sie vor allem in Kroatien systematisch verfolgt, teilweise deportiert oder sofort getötet (Reemtsma 1996, S. 116; Staro Sajmiste 2010). Die – wenn auch nicht einheitliche – Verfolgungspolitik hatte zudem einen gezielten Schulausschluss zur Folge. Wer bis zu Beginn des Kriegs die Schule besuchte und überlebte, war zum einen von den negativen Erfahrungen geprägt und nicht fähig sich erneut auf die Institution

der dominierenden Mehrheitsgesellschaft einzulassen oder zum anderen zu alt, um die Schulbank zu besuchen. Resultat ist ein Anstieg von Analphabeten unter den Roma. Nach dem Krieg, unter den regierenden kommunistischen Parteien, wurden die Roma zunächst in ihren Wünschen unterstützt, eigene Organisationen und Einrichtungen zu gründen. Doch bereits in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre änderten sich die Absichten seitens der Regierung und die Roma wurden weiterhin nicht als ethnische oder nationale Minderheit anerkannt. Vielmehr sollten sie als Proletarier in das Staatsvolk assimiliert und in den Arbeitsprozess eingegliedert werden. Zwar konnte so ein vermehrter Kontakt zwischen Roma und Nicht-Roma am Arbeitsplatz hergestellt und ihre Beziehung zueinander verbessert werden, die lange bestehenden Vorurteile und Vorbehalte der Minderheiten gegenüber konnten jedoch kaum ausgelöscht werden. Gegenseitige Abgrenzungen blieben trotz des Assimilierungsdrucks bestehen. Denn auch seitens der Roma wurde eine Grenze durch „eine Tendenz zu frühen Heiraten, große Familienstrukturen [und] ein von der Mehrheit abweichendes Familienverständnis“ geprägt (Matter 2005, S. 21).

Nach dem Fall der Mauer und dem Ende der kommunistischen Regime in den 1990er Jahren wurden Roma in manchen Regionen offiziell als nationale Minderheit anerkannt: die Bestrebungen eigene Organisationen und Parteien zu gründen konnten nun teilweise umgesetzt werden. Die wirtschaftliche Umstellung und die damit einhergehende Schließung oder Privatisierung von Betrieben hatte große Auswirkungen auf fast alle Bürger. Vielfach waren es jedoch die Roma, die ihre Arbeit zuerst verloren. Das lag unter anderem daran, dass sie überproportional in Betrieben der Schwerindustrie beschäftigt waren, denen nun die Aufträge fehlten. Darüber hinaus wurde ihnen oft zuerst gekündigt, weil sie meist eine geringere Ausbildung hatten oder weil alte Vorurteile erneut auflebten und Roma als *Sündenböcke* abgestempelt wurden (Matter 2005, S. 21). Die daraus resultierende schlechte ökonomische Lage und Perspektive zwang viele aufs Land in separierte Roma-Siedlungen zu ziehen, die

meist verkehrstechnisch schlecht angebunden waren und zusätzlich kaum über Strom oder Wasseranschlüsse verfügten (UNICEF 2007, S. 29). Das Leben in solchen Siedlungen hat zum einen Auswirkungen auf hygienische Zustände, die für eine vergleichsweise geringere Lebenserwartung der Roma mitverantwortlich sind. Zum anderen erschwert die räumliche Segregation und schlechte Anbindung die Möglichkeit für regelmäßige Schulbesuche oder Arbeitsausübung. Darüber hinaus sind Roma, die in Slums oder notdürftigen Unterkünften leben, meist erst gar nicht offiziell erfasst. Folglich besuchen die dort lebenden Kinder selten oder gar nicht die Schule, weil sie nicht als schulpflichtig registriert sind (UNICEF 2007, S. 28).¹⁷

Untersuchungen legen in dem Zusammenhang eine de facto Segregation im Bildungswesen offen, die eine Reproduktion der sozialen Lage stark begünstigt (ebd. S. 53): Roma-Kinder verfügen im Gegensatz zu der jeweiligen Vergleichsgruppe über eine deutlich höhere Analphabetenrate, kürzere Schulbesuchsdauer und werden häufig automatisch einer Sonder- oder separaten Schule zugewiesen (ebd. S. 45ff).

Durch die gewaltsamen Konflikte des Bürgerkriegs im ehemaligen Jugoslawien gerieten Roma als Minderheiten immer wieder zwischen die Fronten und wurden – unter anderem im Kosovo – Opfer von Pogromen: Von den geschätzten 150 000 Roma, die vor den Vertreibungen im Kosovo beheimatet waren, lebten im Jahr 2005 nur noch etwa 30 000 bis 35 000 Roma – überwiegend in notdürftigen Unterkünften (ERRC 2005). Durch den Krieg hat sich die Lebenssituation folglich deutlich verschlechtert. Unter anderem hat die Analphabetenrate unter den 15-24jährigen im Gegensatz zu den 25-34jährigen insbesondere im Kosovo, Serbien, Bosnien und Albanien wieder leicht zugenommen. Romnja (Roma-Frauen) sind

¹⁷ Die Studie von UNICEF Serbien verweist in dem Zusammenhang auf eine serbische Studie von 2003, die Rückschlüsse auf ähnliche Verhältnisse im Kosovo zulässt (vgl. Kocic Rakocevic und Miljevic 2003).

unter den Analphabeten überproportional vertreten (UNICEF 2007, S. 34). Zu diesen insgesamt schlechten (Aus-)Bildungsvoraussetzungen kommen Diskriminierungserfahrungen auf dem Arbeitsmarkt hinzu, die zu einer vergleichsweise höheren Arbeitslosenrate unter den ethnischen Minderheiten beitragen. Nach einem Bericht von Lühke, Repatriations Advisor der UNMIK im Kosovo, tendierte 2007 die Arbeitslosenquote unter Roma und Ashkali gegen 100% (Lühke o. J.; UNICEF 2007, S. 23f). Der Teufelskreis der Exklusion verschiedener gesellschaftlicher Bereiche schließt sich.

Der Historiker Wolfgang Wippermann bemängelt die bestehende schlechte Lage vieler Roma nicht nur in Ländern des ehemaligen Jugoslawiens, sondern in ganz Europa. Seiner Einschätzung nach fehle es einfach an „Schutz dieser Menschen vor Verfolgung, [...] vor der sozialen Verarmung, [und] [...] überhaupt [an] [...] Schutz ihrer eigenen Sprache und Kultur [...]“ (Wippermann 2007). Eine Form der „modernen“ Verfolgung drücke sich vor allem dadurch aus, dass verhältnismäßig viele Roma

„arbeitslos sind, [aber] nicht weil sie nicht arbeiten wollen, [sondern] [...] weil man sie nicht zum Arbeitsmarkt zulässt, weil [...] man sie nicht hinreichend ausbildet, bewusst nicht ausbildet. Das liegt nicht daran, dass sie nicht ausgebildet werden wollen oder dumm oder faul oder wie auch immer sind, sondern sie kommen einfach nicht in die Ausbildung hinein.“ (ebd.)

Insgesamt zeichnen sich in Geschichte und Gegenwart gegenseitige Abgrenzungen zwischen Minderheiten und den jeweiligen Gesamtgesellschaften ab, oft zum Nachteil der Roma (Jonuz 2009). Trotzdem sei an dieser Stelle klargestellt, dass die Lebensumstände von Roma nicht nur als Folge von Vertreibung und Verfolgung zu sehen sind. Nach Brigitte Mihok sind solche Schlussfolgerungen und Darstellungen sogar unangemessen, da sie

„den Roma nicht gerecht [werden], denn sie ignorieren die Stärke ihrer Gemeinschaften, die sich gegen diese Verfolgungen behaupten und sich ihnen wieder entzogen. Auch übersehen sie die Kraft und Phantasie, mit der Roma sich Assimilierungsversuchen verweigerten und ihre traditionellen Lebensformen gegenüber der jeweils herrschenden Mehrheitskultur verteidigen.“ (Mihok 2001, S. 17)

Ich stimme Mihoks Ansicht vollkommen zu, sehe gleichzeitig Wippermanns Aussage als bedeutend und berechtigt an. So zeigen doch die Ausführungen der vorangegangenen Kapitel auf, dass es immer schwieriger wird, Nischen und eine Arbeitstätigkeit zu finden, die für eine finanzielle Versorgung ausreicht. Hinzu kommt, dass sich seit der globalen Finanz- und Wirtschaftskrise im Jahr 2008 Arbeitsmarktsituation deutlich verschärft hat. Für Sinti und Roma, die nicht selten als Selbstständige in mittelständischen Familienbetrieben tätig sind und den reichen Erfahrungsschatz von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen über informelle und informale Lernsituationen von Generation zu Generation weitergeben, hat die Bedeutung von formaler Bildung über die letzten Jahrzehnte deutlich zugenommen (Strauß 2011; Scherr und Sachs 2017).

Dementsprechend scheint eine gewisse Anpassung der Minderheiten und Migrant*innen – um auf Hartmut Essers Gedanken zu Integration und Assimilation zurückzukommen – notwendig, um eine gleichberechtigte soziale und ökonomische Teilhabe zu erlangen. Ein Paradox vor dem Hintergrund, dass Integration – so wie es zuvor definiert wurde – idealerweise auf eine gleichwertige Partizipation und gegenseitige Bereicherung aller abzielt.

3.3 Zur Lage der Roma aus Gebieten des ehemaligen Jugoslawiens in Tübingen

Aufgrund des Zerfalls des ehemaligen Jugoslawiens und den damit verbundenen gewaltsamen Konflikten, kamen 1991 und 1992 nach offiziellen Angaben zunächst verstärkt Geflüchtete aus Kroatien, Bosnien und später aus Albanien nach Tübingen. Vereinzelt reisten in dieser Zeit Roma aus dem Grenzgebiet zu Mazedonien oder aus dem Kosovo ein, gaben aber meist an, Albaner zu sein.¹⁸ Nuri kam damals als 10-jähriger Junge in Deutschland an und erklärte in diesem Zusammenhang: *„Weil sie eben Roma sind, haben sie auch Angst sich zu outen. Das ist ihr eigener Selbstschutz. Deshalb sieht man in Deutschland überall dunkle Serben und Albaner.“*

Die Zahl der schutzsuchenden Bosnier und Albaner nahm bis Mitte der 1990er stetig zu. Viele reisten zu dieser Zeit irregulär nach Deutschland ein. Wer ethnisch oder politisch verfolgt wurde, erhielt bei einer Einreise vor 1995 eine Duldung, ohne dass ein offizielles Asylverfahren eingeleitet wurde. Ende 1994 verließen Geflüchtete aus Kroatien Tübingen wieder und reisten „freiwillig“ aus. Ab 1995 begann auch eine gestaffelte Rückführung bosnischer Bürgerkriegsflüchtlinge und etwas verzögert die der albanischen. Nach der Rückführung von etwa 90 000 Albanern, die mehrere Jahre in Deutschland Schutz suchten, kam es besonders im Kosovo zu ethnischen Säuberungen von Roma durch Serben und Albaner.

Die Jahre zwischen 1999 und 2001 wurden aus diesem Grund zur Hauptaufnahmezeit der Roma, die 2007 als ethnisch verfolgte Geflüchtete in Tübingen lebten. Im Jahr 2006 lebten etwa 600-700 Roma, Ashkali und Kosovo-Ägypter in Tübingen, davon waren etwa

¹⁸ Die Angaben basieren auf Drucksachen von Gemeinderatssitzungen Tübingens sowie auf Erfahrungsberichten von befragten Sozialarbeiter*innen, die in Unterkünften für Geflüchtete tätig waren. Um die Anonymisierung der Befragten zu wahren, sind die Beschlüsse nicht unter den Quellen aufgelistet.

500 aus dem Kosovo, wenige Roma kamen aus dem heutigen Serbien, Montenegro und Mazedonien. Nach Angaben aus dem Jahre 2006 waren sie überwiegend geduldet.

In dem Bundesland, in dem Tüberg liegt, gehörten etwa 8000 Menschen den genannten ethnischen Minderheiten an. Der Großteil der in Tüberg lebenden Roma ist in kommunalen Wohnheimen untergebracht. Nur knapp 40 Personen lebten 2006 in Wohnungen. Zwar werden keine statistischen Daten zu Alter, Geschlecht etc. erhoben, Schätzungen von in den Wohnheimen tätigen Sozialarbeiter*innen besagen jedoch, dass mehr als die Hälfte der untergebrachten Roma-Kinder und -Jugendliche unter 18 Jahre alt waren. Die Zahl der Kinder wuchs durch Geburten stetig an.

In den Wohnheimunterkünften stehen einer Person wenige Quadratmeter reine Wohn- und Schlaffläche zuzüglich gemeinschaftlich genutzter Sanitäreinrichtungen und Küchen zur Verfügung. Die entstehenden Wohnkosten pro Person wurden zum Zeitpunkt der Befragung von der Kommune bezahlt, andere Lebenserhaltungskosten wurden von den meisten Roma über das Asylbewerberleistungsgeld abgedeckt, was 2007 etwa 20 Prozent weniger als das Arbeitslosengeld II ausmachte. Etwa 13 Prozent bestritten Ende 2005 ihren Lebensunterhalt selbst, unabhängig von den genannten staatlichen Geldern. Trotz der nachrangigen Arbeitserlaubnis haben sie eine Arbeitsstelle gefunden, die jedoch meist im Billiglohnssektor liegt. Da seit November 2006 eine staatlich unabhängige Versorgung Voraussetzung für eine unbegrenzte Aufenthaltserlaubnis war, stieg bei denjenigen, die unter die Bleiberechtsregelung von 2006 fielen, die Motivation aus dem Wohnheim in eine Wohnung zu ziehen und einen Job anzunehmen. Dabei spielte die Beschaffenheit der Arbeit eine untergeordnete Rolle. Häufig arbeiteten sie in einem Reinigungsservice, in einer Fast-Food-Kette oder als Selbstständige. Das wurde und musste von ihnen in Kauf genommen werden, da sich nur so eine Zukunftsperspektive abzeichnete und eine Aufenthaltserlaubnis greifbar wurde. Dabei gilt, was auch die

Ausführungen zum Einfluss des sozialen Status und soziokultureller Milieuzugehörigkeit zeigten: Wer ein Verständnis (entwickelt) hat und weiß, wie institutionelle Strukturen und Netzwerke in der deutschen Gesellschaft funktionieren und welche Faktoren für eine soziale und ökonomische Teilhabe bedeutend sind, hat es einfacher. Denn „*wer gut deutsch kann und clever ist, der findet auch leichter eine Wohnung – das ist bei deutschen Familien auch nicht anders*“, erklärt Herr L. aus eigener Erfahrung.¹⁹

2007 fielen etwa 100 in Tübingen lebende Roma, Ashkali und Ägypter nicht unter die Bleiberechtsregelung von 2006 und waren von einer Rückführung bedroht, obwohl im Kosovo zum damaligen Zeitpunkt laut der United Nations Mission in Kosovo (UNMIK) eine schwierige Lage war. Mit den Rückführungen machte eine erneute Spirale der ethnischen Gewalt gegenüber Roma im Kosovo im Jahr 2007 wieder möglich. Seit 2010 gilt die Republik Kosovo als sicherer Herkunftsstaat, was erzwungene Rückführungen seither leichter und vermehrt durchführbar macht.

Im Jahr 2018 sind Lebensrealitäten von seit 2007 neu zugezogenen Roma aus den Balkanländern trotz verschiedenen Änderungen der Bleiberechtsregelung seit 2006 ähnlich. Sie arbeiten meist im Niedriglohnsektor, leben mit einer befristeten Aufenthaltserlaubnis oder mit einer Duldung in Deutschland und sind von gleichen Exklusionsmechanismen betroffen wie diejenigen, die 2007 befragt wurden. Sie leben mit Unsicherheiten im *totalen Raum*, dem schwer zu entkommen ist: Sie wohnen beispielsweise nach wie vor 1. in überwiegend räumlich abgetrennten Wohnheimen, die einen Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft erschweren; 2. sie unterliegen der Residenzpflicht und dürfen nur mit einem entsprechend bewilligten Antrag den Umkreis von 30 km um Tübingen verlassen; 3. können Besuch nur mit vorheriger Zustimmung empfangen und müssen 4. jedes Mal eine Arbeitserlaubnis bei der Ausländerbehörde beantragen, bevor sie einen Job annehmen können. Selbst wenn sie

¹⁹ Herr L. arbeitete seit 16 Jahren mit Geflüchteten zusammen.

eine Arbeiterlaubnis erhalten, bedeuten die kurzen Duldungsfristen eine potentielle Planungsunsicherheit und einen erhöhten Verwaltungsaufwand für den Arbeitgeber, an denen eine Arbeitsaufnahme durchaus scheitern kann.

Es muss jedoch betont werden, dass sich in Tübingen nicht nur seit den Migrationswellen ab 2015 viele engagierte Menschen für Geflüchtete – das heißt auch für Roma – einsetzen und versuchen diesen *totalen Raum* auf sozialer und politischer Ebene zu öffnen. So bemühen sich Einzelpersonen, interkulturelle Vereine, Jugendeinrichtungen, politische Initiativen meist ehrenamtlich darum, Plattformen für sozio-kulturellen Austausch und Unterstützungen durch z.B. Sprachkurseangebote und Patenschaften zu schaffen. Nicht selten arbeiten interkulturelle Vereine und Initiativen mit der Stadt Tübingen zusammen und nehmen eine beobachtende, beratende oder aktiv handelnde Rolle ein. Darüber hinaus hat sich über die Jahre ein gut funktionierendes Netzwerk zwischen verschiedenen Institutionen wie Schul- und Jugendamt, Schulen und anderen betreuenden Einrichtungen gebildet, das sich bemüht allen geflüchteten Kindern und Jugendlichen ein Recht auf Bildung einzuräumen, sie zu beschulen und zu fördern. „*Es ist der guten Zusammenarbeit mit dem Tübingen Schulamt zu verdanken*“, bestätigt Frau M.²⁰, dass es möglich sei Kinder von Geflüchteten nach ihrer Ankunft zeitnahe zu beschulen. Die Stadt Tübingen selbst versucht Integrationsprozesse aktiv zu unterstützen und fördert seit 2006 Patenschaften zwischen engagierten Bürger*innen und neuzugezogenen Migrant*innen. Darin wird Potential gesehen, Austausch, Integration und Teilhabe zu stärken, denn direkte face-to-face Interaktionen ermöglichen das Kennenlernen unterschiedlicher Werte- und Normensysteme, die andernfalls oft abstrakt bleiben und Raum für Diskurse von Stereotypen, Vorurteilen und Überfremdungsängsten lassen. Auch Roma haben Initiative ergriffen, sichtbar zu sein, sich außerhalb des *totalen*

²⁰ Frau M. arbeitete zum Zeitpunkt 2007 seit etwa drei Jahren mit Geflüchteten zusammen.

Raums in Tübingen einzubringen und Begegnungsräume auf z.B. interkulturellen Festen zwischen Roma und Tübingern zu ermöglichen.

3.4 Resümee – Sprache, Solidarität und Benachteiligungen als erlebte Gemeinsamkeiten

Im dritten Kapitel der Arbeit wurde deutlich, dass sich die unter dem Umbrellaterm Roma gefassten ethnischen Minderheiten aus einem Mosaik von Subgruppen und Kulturen zusammensetzt. Sprachwissenschaftliche Analysen zeigen Migrationsgeschichten mit einem gemeinsamen Hintergrund auf. Einige Gruppen leben schon seit mehr als 600 Jahren in Europa und haben sich „in Auseinandersetzung mit den regionalen oder nationalen Kulturen Europas immer wieder neu verbreitet und zu Eigenständigem umgeformt“ (Reemtsma 1996, S. 9). Dabei erlebten sie immer wieder innergesellschaftliche Ausgrenzungen, was den Wert gruppeninterner Solidarität prägte. Gleichzeitig grenzten sie sich aus unterschiedlichen Gründen von den jeweiligen Gesellschaften, in der sie lebten, ab. Durch ihre verschiedenen Tätigkeiten trugen sie dennoch einen wichtigen Teil in den jeweiligen Gesellschaften bei. Dementsprechend sollte betont werden, dass „[d]ie Roma [...] nicht bloß soziale Randgruppe, sondern zugleich integraler Bestandteil der europäischen Kulturen“ (ebd.) waren und sind.

Gleichzeitig ist ihre Geschichte von Verfolgung, Diskriminierungen und Benachteiligungen in gesellschaftlichen Bereichen geprägt, die sich nach Wippermann heute in den unzureichenden Zugangsmöglichkeiten zur Ausbildung und zum Arbeitsmarkt fortsetzen. Unter diesem Gesichtspunkt wird erneut deutlich, wie wichtig der Zugang zu Bildung und Ausbildung für die große Anzahl von jungen Roma, Ashkali und Ägypter ist. Als Angehörige der ethnischen Minderheiten und als Geflüchtete besteht für sie ohne

Bildung ein höheres gesellschaftliches Exklusionsrisiko. Umso wertvoller ist die Arbeit des bestehenden Netzwerks von Behörden und Einzelpersonen einzuschätzen, das sich intensiv um die Beschulung von Kindern Geflüchteter, das heißt auch um Roma-Kinder, bemüht und versucht die Betroffenen zu unterstützen.

Die bisher dargelegten Kenntnisse und Erfahrungen zeigen, dass die Schul- und Ausbildungswegdegänge dieser Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen von verschiedenen Faktoren abhängen. Was Bildungswege junger Roma aus dem Kosovo, Serbien, Montenegro und Mazedonien in Tübingen beeinflusst, wird in den folgenden Kapiteln aus ihrer Sicht, ihren subjektiven Erfahrungen, Wahrnehmungen, Deutungen und individuellen Handlungen dargelegt.

4. Ursachenzusammenhänge von Bildungswegen junger Roma in Tübingen

In der umfassenden Forschungsarbeit von Jean-Pierre Liégeois wurden schon 1984 Gründe erörtert, die eine häufig schwierige Schul- und Ausbildungssituation von Sinti- und Roma-Kindern in Europa beeinflussen (Liégeois 1999). Beim Lesen dieses Forschungsberichts wird deutlich, dass überwiegend von reisenden Minderheitenangehörigen ausgegangen und ein häufiger Wohnortwechsel als Grund für die erschwerte schulische Betreuung dieser Kinder angeführt wird. Der Faktor des Reisens trifft jedoch längst nicht auf alle Roma zu, so auch nicht auf die hier untersuchten Kinder und Jugendlichen der Minderheit aus dem ehemaligen Jugoslawien. Nach eigenen Erzählungen waren die meisten von ihnen Handwerker oder Landarbeiter und wenige auch Händler, die

an einem Ort lebten²¹. Ihre Schulbildung, sofern sie eine in ihrem Herkunftsland begonnen hatten, wurde unfreiwillig durch Krieg und Flucht unterbrochen.

Auf einen anderen in Liégeois Forschungsarbeit angeführten Faktor, der Bildungswege beeinflusst, wird im vierten Kapitel aufgrund historisch begründeter Bedingungen zurückgegriffen: die Wahrnehmung von Schule als fremde Institution (4.3). Romni Isidora Randjelovic betont in ihren Ausführungen zur Bildungssituation zugewanderter Roma, dass die Institution Schule nicht nur als fremd, sondern auch als diskriminierend empfunden wird (Randjelovic 2007). Darauf deuten auch subjektive Wahrnehmung der Befragten zu gesetzlichen Rahmenbedingungen und deren Einfluss auf schulische und berufliche Bildung (4.1). Zudem können Migrations- bzw. Fluchtgeschichten (4.2) und Vorbildfunktionen durch Rollenbilder Einfluss auf Bildungswege haben (4.4). Darauf aufbauend können Schlüsse gezogen werden, in welchen Kontexten Bildungsverläufe von jungen Roma stehen und welche Faktoren ihre Bildungschancen begünstigen (4.5).

4.1 Wahrnehmung gesetzlicher Rahmenbedingungen und dessen Einfluss auf die (Aus-)Bildung

Viele geflüchtete Kinder und Jugendliche bemerken bewusst oder unbewusst die Unruhe und die ständigen Befürchtungen der Eltern, wenn die meist nur für kurze *Zeit* erteilten *Duldungen* ablaufen. In dieser Zeit können sie sich in der Schule oft nicht konzentrieren oder bleiben ganz vom Unterricht fern (Zentrum für Antisemitismusforschung 2007, S. 12f.). Um die Regelmäßigkeit

²¹ Dies wurde mehreren betreuenden Personen und den jungen Roma selbst berichtet. Aus Gesprächen mit Frau M., Herrn B., Frau O. und Interviews mit unter anderem Bilsena, Samir und Nuri.

von Schulbesuchen dieser Kinder und Jugendlichen zu unterstützen, wird seitens der Lehrer*innen oder anderen betreuenden Personen in Tübingen versucht, den betroffenen jungen Menschen ein Gefühl von Sicherheit zu vermitteln. Der 23-jährige Samir²² erinnert sich in diesem Zusammenhang, dass ihn seine Hauptschullehrerin damals beruhigte, als er Angst vor einer drohenden Abschiebung hatte:

„Sie [die Lehrerin] hat uns immer gesagt, so lange ihr in der Schule seid, wird nichts passieren. Derjenige, der die Schule besucht, bekommt keine Abschiebung, außer wenn er richtige Probleme// also richtige Verbrechen baut. [...] Also sobald wir in Schule waren, haben die Verantwortung getragen. Auch zu Hause nicht nur in Schule, die wollten uns nicht einfach so verlieren.“

Die Worte der Lehrerin und die Schulbesuche schienen ihm damals ein Ort der Zuflucht und Sicherheit in einer durch den aufenthaltsrechtlichen Status bedingten unsicheren Zeit gewesen zu sein. Durch seine Bemerkung, dass sich die Lehrer*innen für ihn und die anderen über die schulische Verantwortung hinaus einsetzen würden und sie ihn „nicht einfach so verlieren“ wollten, wird darüber hinaus sein Bedürfnis nach Halt und dem Gefühl wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden deutlich.

Auch Emran wurde von Lehrer*innen unterstützt, als er und seine Familie abgeschoben werden sollten. Er war damals 15 Jahre und stand wie seine ältere Schwester kurz vor dem Hauptschulabschluss. Als der Asylfolgeantrag abgelehnt wurde, setzten sich „sehr viele hilfsbereite Menschen“ für sie ein, starteten eine Petition, sammelten Unterschriften und schrieben an das Regierungspräsidium. *„Wir haben auch unseren Teil dazu*

²² Samir kommt aus dem Kosovo. Zum Zeitpunkt des Interviews war er geduldet.

beigetragen und die Schule hat uns Referenzen geschrieben, in denen drin stand wie wichtig es sei, einen Abschluss zu haben.“ Die große Unterstützung dieser Menschen führt er darauf zurück, dass sie damals „viele Freundschaften zu Deutschen aufgebaut“ hatten und „man kann schon sagen, integriert“ waren. Die Aktionen wirkten sich positiv aus, denn seine Familie bekam zunächst wieder eine Duldung und hat seit Anfang 2007 eine Niederlassungserlaubnis. Retrospektiv berichtet er, dass dies eine schwierige, unsichere Zeit war, da

„ich einerseits in der Schule erfolgreich mehr oder weniger geworden bin und auf der anderen Seite stets mit dem Gefühl der Abschiebung im Nacken sitzend. Und das war schon schwierig, weil man hatte dann auch Schwierigkeiten mit der Motivation: Für was mache ich das überhaupt? Wenn ich doch eh abgeschoben werde, dann werde ich ein Krimineller, der mit kriminellen Machenschaften sein Geld macht oder sich über Wasser hält. Ein anderes Szenario konnte ich mir zu diesem Zeitpunkt [etwa 1999] nicht vorstellen wie es im Kosovo auflaufen sollte.“

Dass die stets wiederkehrende Unsicherheit eine Auswirkung auf die Zukunftsperspektive und die Motivation der Jugendlichen hat, wurde bereits durch Studien belegt (z.B. Lewes 2000) und ist auch bei jugendlichen Roma in Tübingen immer wieder deutlich geworden. Insbesondere der 22-jährige Vebi, dessen Aufenthaltsdauer aus verschiedenen Gründen ungewiss war, fiel phasenweise immer wieder in eine resignierte und ohnmächtige Haltung, da er sich mittlerweile auf der einen Seite in Deutschland zu Hause fühle, sich für ihn aber andererseits keine sichere Perspektive abzeichnete. Ein einwöchiges Praktikum, in dem er von seinen Kollegen gelobt wurde und viel Anerkennung fand, schien ihn wieder zu motivieren und – den unsicheren Lebensumständen der Duldung zum Trotz – auf seinen angestrebten Hauptschulabschluss hinzuarbeiten und

regelmäßig die Schule zu besuchen.

Der Sinn der eigenen angestrebten Ziele und die intrinsische Motivation diese zu erreichen, kann demzufolge für Halt im unsicheren Schwebestadium des Duldungsstatus sorgen. Doch das allein reicht nicht aus. Diejenigen, die motiviert sind, werden nach eigenen Aussagen durch bürokratische und gesetzliche Barrieren gebremst. Von der Schwierigkeit nach der Schule oder einem Berufsvorbereitungsjahr einen Ausbildungsplatz zu bekommen, berichtete unter anderem Djelana: *„Ich hab viel versucht, aber hat nicht geklappt. Also, ich bin in Duldung, die haben Angst mich zu nehmen“*, weil sie ja jederzeit zurückgeschickt werden könne. Mit diesem Gedanken hat sie sich erst einmal abgefunden und ihre Ausbildungsplatzsuche, um Verkäuferin oder Friseurin zu werden, aufgegeben. Obwohl sie meint, dass eine Ausbildung *„auch besser für mich“* sei, habe sie jetzt einen Vollzeitjob in einem Lager angenommen. Den brauche sie zunächst um sich finanziell unabhängig zu versorgen und nach den Kriterien der Bleiberechtsregelung einen Aufenthaltsstatus zu erhalten. Um eine Ausbildung wolle sie sich später wieder bemühen. Durch diese Entscheidung stellte sie bewusst die Weichen für eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis, nahm jedoch wissentlich das Risiko in Kauf, zunächst ohne Ausbildung kaum Chancen auf einen sozialen Aufstieg zu haben. Für junge Menschen wie den 18-jährigen Suad²³, der wegen weniger Monate nicht unter die Bleiberechtsregelung fällt, gestaltet sich die Ausbildungsplatzsuche ebenso schwierig, zusätzlich bleibt seine Zukunftsperspektive im Dunkeln. Herr K.²⁴ berichtete, es sei schwer ihn zu motivieren und zu ermutigen, dass sich doch noch eine Ausbildungsstelle auftun könne. Da Suad weiterhin nur geduldet war, würde er nach seinem Hauptschulabschluss von der Jugendagentur für Arbeit nicht

²³ Suad kommt aus dem Kosovo. Zum Zeitpunkt des Interviews war er geduldet.

²⁴ Zum Zeitpunkt des Gesprächs arbeitete Herr K. seit mehr als 16 Jahren mit Geflüchteten zusammen.

gefördert und könnte an keinen berufsbegleitenden Maßnahmen teilnehmen. Das stimmte ihn nach Aussagen von Herrn K. pessimistisch, denn schulisch komme er nicht mehr weiter und beruflich habe er wenig Chancen, es bleibe ihm lediglich ein Helferjob und die Ungewissheit, wo er überhaupt leben werde. Sollte Suad gegebenenfalls im Rahmen von rechtlichen Änderungen doch unter die Bleiberechtsregelung fallen und ihm eine rechtlich geregelte Integrationsmöglichkeit durch einen Aufenthaltsstatus eröffnet werden²⁵, würde sich die durch seinen Status als Geduldeter entstandenen Hindernisse in seinem formalen Bildungsweg nachhaltig negativ auswirken. Denn um die Bedingung für eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis zu erfüllen, muss er sich wie Djelana finanziell unabhängig vom Staat versorgen können. Ohne abgeschlossene Berufsausbildung gestaltet es sich jedoch zum einen schwierig, einen ausreichend bezahlten Job zu finden, und zum anderen wird ihm der Weg verbaut, Qualifikationen zu erwerben, die ihm hier bzw. bei einer Rückführung in sein Herkunftsland die Chance auf eine gesellschaftliche und ökonomische Teilhabe ermöglichen könnten.

Die gesetzlichen, aufenthaltsrechtlichen Rahmenbedingungen haben demzufolge einen großen Einfluss auf die Bildungslaufbahn motivierter, junger Roma in Tübingen. Eindrücklich ist auch in diesem Zusammenhang die weitere Geschichte von Emran. Nach seinem Hauptschulabschluss absolvierte er ehrgeizig den Realschulabschluss und sein Abitur mit dem Ziel, Anwalt zu werden. Infolge seiner Bewerbung erhielt er eine Zusage aus einer

²⁵ Da zum Zeitpunkt der Befragung in Deutschland etwa 200 000 Geduldete lebten und unter die bisherigen Bleiberechtsregelung weniger als 100 000 Menschen fielen, forderten Vertreter*innen von Flüchtlingsorganisationen und einzelne Politiker*innen, dass der Stichtag verschoben werden soll. Bisher gilt, wer sich bis zum 1.7.2007 mindestens acht Jahre in Deutschland aufhält, kann eine auf zwei Jahre befristete Aufenthaltserlaubnis bekommen, um leichter einen Job annehmen zu können und sich finanziell unabhängig zu versorgen (vgl. Newsletter Migration und Bevölkerung, 10/2006).

Großstadt in Deutschland und ist damit

„zur Ausländerbehörde gegangen und hab denen das geschildert, dass ich jetzt einen Wohnsitzwechsel vornehmen will. Das ging aber nicht, weil sie eben in ihren Akten geschaut haben und gesehen haben, dass ich mittlerweile volljährig geworden bin. Weil seit der letzten Verlängerung, wo ich noch minderjährig war, sind zwei Jahre vergangen, oder drei. Und deshalb war ich als gesonderter Fall, unabhängig von meiner Familie, anzusehen. Und somit musste ich mich auch selbst versorgen, z.B. ohne auf die Kosten des Staates zu leben. Das zum einen und zum anderen, musste ich// hatte ich halt diesen befristeten Aufenthaltsstatus. Und die hatten mir sogar in Aussicht gestellt, wenn ich jetzt// oder mir das// <Pause> ja, das Inferno eigentlich dargestellt, was denn passiert, wenn ich eben jetzt dennoch nicht arbeite und studiere, dass ich eben sogar ne Duldung// auf Duldung zurückgestuft werde.“

Ihm wurde in seinen Augen ein Ultimatum gestellt: entweder studieren oder wieder in einen Duldungsstatus zurückfallen. Im Interview wurde an Emrans leiser werdenden Stimme deutlich, dass es ihn nach wie vor sehr bewegt und traurig stimmt, dass aufgrund der gesetzlichen Lage seine Träume zerschlagen wurden. Er berichtete weiter, dass er zunächst anfang zu arbeiten. Da seine Schwester sich nach einiger Zeit verpflichtete, finanziell für ihn zu sorgen, sei es ihm sogar möglich gewesen alternativ ein Studium in einem anderen Bereich zu beginnen. Einige Monate nach dem Interview stellte sich heraus, dass er trotz allem an seinem ursprünglichen Wunsch, Anwalt zu werden, festhielt, denn mittlerweile wohnt er bei seiner Schwester in einer anderen Universitätsstadt Deutschlands und studiert dort Jura.

An den verschiedenen Beispielen wird klar, dass ein unsicherer Aufenthaltsstatus die (hoch-)schulische und berufliche Bildung aus der Sicht der jugendlichen Roma und Ashkali immer wieder überschattet, Hindernisse für erfolgreiche Bildungswege darstellt und somit selbst bei einer politisch gewollten Integration gesellschaftliche Teilhabe negativ beeinflusst. Darüber hinaus zeichnet sich ab, dass die meisten der hier erwähnten jungen Roma eine (Aus-)Bildung als Schlüssel zum sozialen Aufstieg sehen.

Für weitere befragte Roma dagegen hat Schulbildung in erster Linie einen anderen – aus ihrer Sicht vielleicht existenzielleren – Stellenwert. Die 14-jährige Fatime²⁶ besucht beispielsweise die Schule „für lernen deutsch und schreiben [...], dann gut und wir bleiben in Deutschland“. Auch für den 15-jährigen Liou²⁷, der erst seit drei Jahren in Tübingen lebte, war die Schule zunächst der Ort, an dem er Deutsch lernt, um in Deutschland bleiben zu können. Beide kannten die von der Bleiberechtsregelung verlangten Voraussetzungen für eine Aufenthaltserlaubnis wie den „tatsächlichen Schulbesuch“ und das „Erlernen der deutschen Sprache“ und Fatime betont, dass sie diese auch erfülle. Im Gegensatz zu Liou hatte Fatime, da sie mit ihrer Familie schon sechs Jahre in Deutschland lebte, nach der gesetzlichen Regelung die Chance eine Aufenthaltserlaubnis zu bekommen und in ihren Augen einen weiteren Schritt vom Schwebestadium in die erhoffte sozial und ökonomisch sichere Zukunft zu gehen. Wie stark dieser Wunsch war, zeigte sich im Laufe des Gesprächs sehr deutlich durch die permanente Wiederholung und Betonung, dass ihr Vater und Bruder Arbeit suchten, ihre Papiere bei der serbischen Botschaft beantragt

²⁶ Fatime kommt aus dem Kosovo. Zum Zeitpunkt des Interviews war sie 14 Jahre alt, besuchte eine Förderschule und war geduldet. Da ihre Mutter bei dem Interview anwesend war, spiegelt sich auch deren Meinung in Fatimes Aussage wider.

²⁷ Liou kommt aus dem Kosovo, war zum Zeitpunkt des Interviews 15 Jahre alt, lebte mit seiner Familie in einer Unterkunft für Geflüchtete und war geduldet.

hätten und sie eine eigene Wohnung suchten.

Im Gespräch mit dem 17-jährigen Alaudin²⁸ zeichnete sich ab, dass das Wissen über die zu erfüllenden Bedingungen für einen Aufenthaltsstatus zwar vorhanden sein konnte, dies jedoch nicht zwingenderweise bedeutete, dass das Bewusstsein für die Notwendigkeit der Umsetzung gegeben ist. Deutlich wurde dies am folgenden, kurzen Gesprächsausschnitt:

I.: *Gehst du zur Schule?*

A.: *Ja. Nein. Nicht regelmäßig. [...]*

I.: *Gehst du gerne in die Schule?*

A.: *Ja, na klar. Ich muss.*

I.: *Warum?*

A.: *Wegen meine Hauptschulabschluss, ich will nämlich danach einen Beruf haben.*

I.: *Was möchtest du später machen?*

A.: *Also, ich habe mir gut überlegt. Ich denke, ich werde Maler.*

Auf der einen Seite erzählte Alaudin hier, dass er in die Schule gehe, weil er müsse, betonte aber gleichzeitig, dass er eine konkrete Ausbildung anstrebe. Auf der anderen Seite sagte er im Gespräch wenige Minuten zuvor, dass er nicht regelmäßig die Schule besuche. Die Diskrepanz zwischen Bewusstsein, Wunsch und Handlung deutet darauf hin, dass Alaudin die Bedeutung eines regelmäßigen Schulbesuchs für ihn selbst nicht wirklich erkannte. An dieser Stelle sei festgehalten, dass sich der aufenthaltsrechtliche Status und die damit verbundenen Rahmenbedingungen ohne Zweifel auf die Wahrnehmung von schulischer und beruflicher Bildung, sowie auf die Bildungswege selbst auswirken. Während für die einen die Bedeutung von formaler Bildung eng an den

²⁸ Alaudin kommt aus dem Kosovo. Zum Zeitpunkt des Interviews war er geduldet, wohnte in einer Unterkunft für Geflüchtete und absolvierte ein berufsvorbereitendes Jahr.

gesetzlichen Rahmen gebunden war und *Bildung* als Mittel zum Erlangen der Aufenthaltserlaubnis fungierte, sahen andere ihre Chancen auf einen sozialen Aufstieg und gesellschaftliche Teilhabe durch die gleichen gesetzlichen Bedingungen eingeschränkt. Die Wahrnehmung und Bedeutung von formaler Bildung steht demnach in beiden Fällen unmittelbar mit einer gewünschten gesellschaftlichen Integration in Verbindung, wobei die einen zunächst an einer Aufnahme in die deutsche Gesamtgesellschaft interessiert waren und sich möglicherweise wie Liou automatisch erhofften: „*Jetzt bin ich hier in Deutschland, jetzt kann ich mir auch ein Auto leisten und Geld verdienen.*“ Andere dagegen waren sich dessen bewusst, dass ihnen allein durch eine Aufenthaltserlaubnis die Tür zu einer gleichberechtigten sozialen Eingliederung nicht offen stünde und sie in diesem gesellschaftlichen System dafür eine schulische und berufliche Bildung benötigten. Darüber hinaus zeigte sich, dass in den einzelnen Biographien der untersuchten Gruppen nicht immer das widerspiegelt, was in den Gesprächen mit den Einzelnen als oft erkanntes Moment auftauchte: Die Bewertung von Bildung als Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe.

4.2 Auswirkungen individueller Migrationshintergründe auf Bildungswege

Weitere entscheidende Faktoren, die den Bildungsverlauf und damit die Zukunftsperspektive eines jungen Rom und Ashkali beeinflussen, standen direkt mit den jeweiligen Migrationsgeschichten in Verbindung: 1. die spezifische Fluchtbiographie, 2. das damit verbundene Ankunftsalter bei der Einreise sowie 3. der individuelle soziokulturelle Bildungshintergrund²⁹.

²⁹ Unter soziokulturellem Bildungshintergrund wird die individuelle, formale Schul- oder Ausbildung der Jugendlichen, sowie

Der Faktor *Fluchtbiographie* zeichnet sich durch zwei Dinge aus: Zum einen durch die zeitliche Dauer der Flucht und den damit einhergehenden häufigen Wohnortwechsel, denn die Roma-Kinder, die vor der Einreise nach Deutschland einige Zeit in anderen westeuropäischen Ländern verbracht haben, haben oft in Flüchtlingscamps gelebt und nicht oder nur zeitweise die Schule besucht (Zentrum für Antisemitismusforschung 2007, S. 20). Auch innerhalb Deutschlands konnte es mehrere Monate dauern bis ein längerfristiger Wohnort von der jeweiligen Landesaufnahmestelle für Flüchtlinge zugewiesen wurde. An Nuris Migrationsgeschichte wird dies besonders ersichtlich. Seine Eltern haben zunächst versucht in der Nähe von Verwandten, die schon in Deutschland lebten, unterzukommen. Darauf folgten jedoch etliche Umzüge von Wohnheim zu Wohnheim bis sie etwa nach einem Jahr in Tübingen landeten. Dementsprechend verzögerte sich die kontinuierliche Fortsetzung der Schulbildung, die er im Kosovo begonnen hatte. Zum anderen kann die individuelle Fluchtbiographie die Bildungssituation durch den Folgenzusammenhang nachwirkender traumatisierender Erlebnisse beeinflussen. Diese können die jungen Roma belasten und unter anderem durch die Häufung von Symptomen wie Konzentrationsschwierigkeiten, Schlafstörungen, Hyperaktivität, Reizbarkeit und Wut oder im Gegenteil der Vermeidung von Gefühlen zu Tage treten. Auch wenn eines der Familienmitglieder betroffen ist, kann dies Einfluss auf die Bildungssituation der jungen Roma nehmen. Hanife besuchte beispielsweise wegen ihrer kranken Mutter ein Jahr nicht die Schule. Die damals 10-Jährige musste „auf meine Mutter aufpassen“, da diese „nicht alleine zu Hause bleiben“ konnte. Erst nachdem ihr Bruder geheiratet hatte, ging sie in die Schule, weil sich ihre Schwägerin ab diesem Zeitpunkt um ihre Mutter

ihrer Eltern verstanden. Insbesondere im Zusammenhang mit der Bildungssituation von Zugehörigen der ethnischen Minderheit wird häufig von einer vermeintlich kulturell bedingten Bildungsferne oder Schuldistanz gesprochen. Eine Auseinandersetzung mit diesen Zuschreibungen findet in Kapitel 4.3 statt.

kümmerte. Da Hanife zuvor im Kosovo nicht die Schule besuchte, gehörte sie zu der Altersgruppe der 10 bis 14-Jährigen, für die eine Beschulung problematisch gestaltet, „da sie für die Grundschule zu alt, für die Hauptschule hingegen als nicht aufnehmbar gelten, da sie weder lesen noch schreiben können“ (Zentrum für Antisemitismusforschung 2007, S. 20). In Tübingen wurden solche Kinder und Jugendliche in speziellen Programmen beschult. Dort lernte auch Hanife zunächst in einer speziellen Vorbereitungsklasse Deutsch, lesen und schreiben. Zum Zeitpunkt des Gesprächs strebte sie ihren Abschluss an, mit dem Ziel anschließend eine Ausbildung zur Krankenpflegerin zu beginnen.

Auch in Samirs Familie überschatteten Ängste um Angehörige, deren Aufenthalt und Leben ungewiss war, mehrere Jahre die Lebenssituation. Inwieweit er selbst von diesen Gefühlen betroffen war und sich dies konkret auf seine Schulsituation auswirkte, ist aus dem geführten Gespräch nicht ersichtlich. Seine Aussage verdeutlichte jedoch eindrücklich, dass sich die Befürchtungen auf andere Familienmitglieder übertrugen:

„Meine Eltern haben sich nicht dafür interessiert, ob ich in Schule gehe. Die wollten wissen, wo meine Verwandten sind, mein Onkel und Tanten. Meine Schwester war da noch nicht in Deutschland. Die hatten andere Gedanken. Vom Krieg. Mein kleiner Bruder, der war eins oder zwei, hat immer noch Illusionen [Samir meint in diesem Zusammenhang vermutlich nachwirkende „Ängste“ oder „schlechte Träume“] von damals. Jetzt ist aber O.K.“

Samir erklärte, dass es eine schwierige, belastende Zeit gewesen sei, in der sich seine Eltern keine Gedanken über seine Schulbildung machen konnten. Er betonte gleichzeitig, dass sie ihn im Kosovo hinsichtlich seiner Bildung immer unterstützten. Die Belastung zu Hause war möglicherweise ein weiterer Grund, warum der damals 15-Jährige die Sicherheit in der Schule und die

Zusprüche seiner Lehrerin, die immer „*alles regelte*“, besonders schätzte.

2007 arbeitete er in einer Fast-Food-Kette und deutete im Nachhinein unter anderem seine Schullaufbahn bzw. seinen Abschluss und seinen Duldungsstatus als Ursache dafür, dass er „*nicht so viele Chancen*“ und Möglichkeiten gehabt habe, einen Ausbildungsplatz oder eine anerkannte, bessere Arbeit zu finden. In seinen Augen lag dies zum einen daran, dass er „*damals [...] als Flüchtling nicht gleich die Schule besuchen*“ durfte³⁰ und zum anderen, dass sein „*Zeugnis nichts wert*“ sei. „*Meine Noten haben bei der Ausbildung nicht geholfen, nur andere Kenntnisse*“, die er sich ausschließlich selbst beigebracht habe. Darüber hinaus betonte Samir, dass er über den Verlauf seiner (Aus-)Bildung nicht glücklich sei und seiner Meinung nach nicht seinen Fähigkeiten entsprechend beschult wurde. Dies ist auch in der folgenden Passage erkennbar:

S.: Als wir angekommen sind, war ich in den Sommerferien bei meinem Onkel. Da habe ich ziemlich schnell Deutsch gelernt. Als ich in die Schule gekommen bin// die Lehrerin konnte es einfach nicht glauben, dass ich das so schnell gemeistert habe. Dann hat sie mir ein Zeugnis gegeben, dass ich schon alles kann. Also Kurztest gemacht, alles O.K., normal, perfekt.

I.: Also bist du nicht in eine extra Vorbereitungsklasse gekommen?

S.: Erst später. Ich dachte, ich komme in andere Schule, in eine bessere Schule. [...] Und dort gab es diese Sprachschule neu. Ich weiß nicht, wieso

³⁰ Samir musste nach seiner Ankunft mehrere Monate warten, bevor er beschult wurde, da er zeitgleich mit vielen anderen Geflüchteten nach Tübingen kam und alle Schulplätze aufgrund dessen ausgelastet waren.

bin ich eigentlich in diese Schule gegangen, obwohl ich die Sprache konnte. Und BVJ [berufsvorbereitendes Jahr, Anm. der Verfasserin] das war nichts, das war normalerweise für ältere Leute, die *nicht die Sprache beherrschen, aber nicht für mich*.

Offensichtlich hatte er sich eine andere Zukunft und Entwicklung seiner Lebenssituation gewünscht, denn er wollte „*in eine bessere Schule und hatte noch viel vor*“. Doch obwohl er „*was Besseres werden*“ und seine „*Zukunft sichern*“ wollte, brach er nach seinem Hauptschulabschluss zwei Ausbildungen ab. Er selbst nannte einmal den Konkurs des auszubildenden Betriebs und ein weiteres Mal die unkollegiale Arbeitsatmosphäre bzw. das geringe Ausbildungsgehalt als Ursache für den Ausbildungsabbruch. Am Beispiel von Samir wird deutlich, dass auch er sich der Bedeutung von „Bildung“ hinsichtlich eines sozialen Aufstiegs bewusst war, dies für sich jedoch aus verschiedenen Gründen nicht geschafft hat umzusetzen. In meinen Augen kann dies neben der familiären Belastung vor allem an seinem Alter bei der Einreise und den damit verbundenen Folgezusammenhänge liegen. Denn im Kosovo besuchte der damals 15-Jährige die Schule und stand vor seiner Flucht kurz vor dem Schulabschluss. Darüber hinaus befand er sich in einer individuellen Umbruchphase – der Adoleszenzphase, in der „[n]icht nur die biologische Reifung, sondern auch die sich ändernden sozialen Erwartungen [...] immer neue Anforderungen [an den Heranwachsenden] [stellen]“ (Trautner 1991, S. 80)³¹.

³¹ Zitiert sind Erik Eriksons Gedanken zur Bedeutung der Adoleszenz Phase. Die Frage „Wer bin ich? Wo stehe ich, wozu gehöre ich?“ stellt sich zwar angesichts der unterschiedlichen Rollen, die im Laufe des Lebens von jedem einzelnen übernommen werden, stets von neuem, hat nach Erikson jedoch in den Jahren der Jugend eine besonders charakterprägende Bedeutung. Für junge Migrant*innen stellen sich diese Fragen zusätzlich unter dem Gesichtspunkt „Zu welcher kulturellen

Jugendliche setzen sich in dieser Zeitphase besonders mit den gesellschaftlichen Normen und Werten auseinander und streben Selbstständigkeit, wie zum Beispiel finanzielle Unabhängigkeit vom Elternhaus, an.

In Tübingen habe er nach eigenen Aussagen von vorne anfangen, sich in einer „fremden“, unbekannteren Gesellschaft neu orientieren und die Sprache lernen müssen. Zusätzlich verzögerte sich seine Beschulung in Deutschland – zu diesem Zeitpunkt sei er etwa 17 oder 18 Jahre alt gewesen – und dementsprechend verschob sich auch sein Abschluss nach hinten. Anschließend, in einem Alter, in dem andere Roma schon Väter und Gleichaltrige aus der deutschen Gesamtgesellschaft am Ende ihrer Lehrzeit sind oder bereits arbeiten, begann Samir seine erste Ausbildung. Samir passte also weder in das eine noch in das andere gesellschaftlich normierte Bild von jungen Menschen/Männern seines Alters. Die Annahme, dass Samir dadurch zusätzliche Schwierigkeiten hatte, sich zurecht zu finden, seine Situation zu akzeptieren und eine seiner begonnenen Ausbildungen abzuschließen, anstatt Geld zu verdienen und eine Familie ernähren zu können, stützt sich auf folgendes wiederkehrendes Moment in unserem Gespräch: die Betonung seiner eigenen Fähigkeiten auf der einen Seite und die Hervorhebung äußerer Gründe auf der anderen, die in seinen Augen für seine Lage verantwortlich seien. Mit diesem Deutungsmuster schaffte Samir, sich seine Lebenslage zu erklären und ertragbar zu machen. Er betonte im Interview zudem, dass er gerne arbeite, denn die Kollegen seien wie eine Familie und er sei auch noch „*nie krank geschrieben*“ gewesen, außerdem habe er das feste Ziel vor Augen, in Deutschland bleiben zu wollen.

Die Zusammenhänge, die sich in seiner Biographie abzeichnen, deuten darauf, dass es besonders jugendliche und junge erwachsene Geflüchtete im Alter, die in ein fremdes Land migrieren (müssen),

Gruppe gehöre ich? Wo ist meine Heimat?“. Auf diese Aspekte wird in Kapitel 5 eingegangen.

schwerer haben, sich in das neue Bildungssystem und die unbekanntere Gesellschaft des Ankunftslandes einzufinden. In der Migrationsforschung ist bekannt, dass Erfolg bzw. Misserfolg von Bildungswegen Geflüchteter mit dem Alter der Einreise zusammenhängt, da sie zum Zeitpunkt der Befragung – sollten sie im Alter von 14 bis 16-Jahren eingereist sein – oft aufgrund geringer Deutschkenntnisse ein bis zwei Klassen zurückgestuft wurden und mit nicht gleichaltrigen Mitschüler*innen in der Klasse saßen (Zentrum für Antisemitismusforschung 2007, S. 20). Die meisten der befragten Roma und Ashkali kamen zwischen ihrem 10. und 12. Lebensjahr nach Deutschland. Insgesamt lag die Spanne des Einreisealters der Befragten zwischen 7-16 Jahren. Die Gespräche legten offen, dass eine verzögerte Aussicht auf Selbstständigkeit oder ein Nicht-Entsprechen von normierten gesellschaftlichen Rollen zu einem niedrigen Selbstwertgefühl führen können.

Ein Zusammenhang zwischen Einreisealter, Bildungshintergrund und Bildungsverläufen wird auch im Fall von Abdik³² und Alaudin deutlich. Beide waren bei ihrer Ankunft in Tübingen elf Jahre alt, ein Jahr älter als Nuri bei seiner Ankunft einige Jahre zuvor war. Im Gegensatz zu Nuri besuchten sie im Kosovo keine Regelschule und ihre Eltern hatten geringe formale Bildung genossen: Die Mütter von Abdik und Alaudin sind Analphabetinnen, die Väter haben eine einfache (Aus-)bildung absolviert. Die Aussage von Frau K.³³, die andere Flüchtlingsbetreuer*innen erfahrungsgemäß teilten, verdeutlicht den Einfluss der jeweiligen familiären Bildungshintergründe auf Bildungswege von geflüchteten Kindern:

„Geduldete, die sehr gebildet sind und in ihrem Heimatland auch schon zur Bildungsschicht gehörten, die schaffen es ganz schnell, sich die Sprache zu erwerben und die Kinder in die

³² Abdik kommt aus dem Kosovo. Zum Zeitpunkt der Befragung war Abdik 17 Jahre alt, geduldet, suchte eine Arbeit und wohnte in einer Unterkunft für Geflüchtete.

³³ Frau K. arbeitet 2007 seit mehr als 16 Jahren mit Geflüchteten zusammen.

Schulsysteme zu schleusen. Die Kinder schaffen es dann oft ins Gymnasium oder den Realschulabschluss. Das hat sicherlich mit der Grundeinstellung zu Bildung zu tun, oder wie ich es schaffe in einem anderen Land// oder wie ich es überhaupt schaffe Fuß zu fassen und mich da zu integrieren und zu wissen, was dafür von Nöten ist.“

Da die Eltern von Abdik und Alaudin aufgrund ihres eigenen Bildungshintergrunds geringe Einblicke in Schulsysteme allgemein hatten, gestaltete es sich für sie schwieriger, ihre Kinder beim Zugang zum Bildungssystem und dem formalen Bildungsweg zu unterstützen. Erfahrungsberichte von Frau K. und Frau M. deuten darauf, dass es in Ausnahmefällen bildungsferne Eltern gäbe, die den schulischen Werdegang ihrer Kinder sehr unterstützten, indem sie sie motivieren und einen positiven, äußeren Rahmen für Lernbedingungen schafften.

Ein Beispiel, dass die Erfahrung von Frau K. stützt, bildet Nuris Geschichte. Seine Mutter, die im Kosovo selbst eine Ausbildung absolvierte, bemühte sich von Anfang an um Möglichkeiten, ihren Kindern in Tübingen Anschluss an das Alltags- und Schulleben in der Ankunfts-gesellschaft zu verschaffen. Das äußerte sich laut Nuri darin, dass seine Mutter

„nicht in die Schule geschickt [hat], sondern sie hat mich gejagt. Ich nenne so was jagen: Viertel vor sieben, es ist Winter, Heizung aus, Fenster auf und Licht an. Das kriege ich nicht mehr aus dem Kopf raus. <lacht>“

Im Vergleich von Nuris und Samirs Bildungswegen mit Emrans und

Bekirs³⁴ wurde die Bedeutung des Einreisealters für die individuellen Bildungswege und Zukunftsperspektiven nachvollziehbar. Alle vier haben Eltern, die formale Bildungslaufbahnen durchliefen, und weisen daher einen bildungsnahen Hintergrund auf. Ein entscheidender Faktor für einen verhältnismäßig leichteren Zugang zum Bildungssystem und einem hürdenfreieren Bildungsweg von Emran und Bekir ist auf ihr Ankunftsalter zwischen 7 und 8 Jahren zurückzuführen. Sie konnten sich früher – ab der ersten Klasse – und besser als Nuri und Samir in das Bildungssystem einfügen. Dadurch verzögerten sich ihre Bildungsverläufe im Vergleich zu denen Gleichaltriger der deutschen Gesamtgesellschaft zeitlich nur geringfügig und ein möglicher Druck altersbedingten sozio-kulturell normierten Erwartungen nicht entsprechen zu müssen, verringerte sich.

Bis zum Jahr 2018 haben sich verschiedene schulorganisatorischer Modelle zur Eingliederung von Zugewanderten in das deutsche Schulsystem bewährt. Neben klassischen Vorbereitungsklassen, die aus heterogenen Gruppen hinsichtlich Herkunft, Alter und Bildungshintergrund bestehen und vor allem die individuelle Förderung der deutschen Sprache fokussieren, finden auch das subversive Modell und teil-integrative Modell Anwendung. Diese bieten die Möglichkeit zugewanderten Kindern schnell Kontakt zu Gleichaltrigen zu ermöglichen, da sie vom ersten Schultag in die Regelklasse eingeschult werden (subversives Modell) oder sie neben einem intensiven Sprachunterricht an bestimmten Fachunterrichten von z.B. Sport und Musik teilnehmen lässt (teil-integratives Modell) (Brüggemann und Nikolai 2016 , S. 1).

Es wurde insgesamt aus dem erhobenen Material von 2007 deutlich, dass Faktoren wie Einreisealter und Bildungshintergrund formale Bildungswege junger Roma, die nach Deutschland kamen

³⁴ Bekir kommt aus dem Kosovo. Zum Zeitpunkt der Befragung war er 16 Jahre, geduldet, wohnte in einer Unterkunft für Geflüchtete und besuchte die Hauptschule. Bei dem Interview waren zwei seiner Geschwister anwesend.

oder dort geboren wurden und dadurch noch frühzeitiger in das vorherrschende Bildungssystem integriert werden konnten, beeinflussen. Daneben spielten Faktoren wie die äußeren Rahmenbedingungen, aber auch gesellschaftliche Erwartungen sowie die eigenen Verwirklichungswünsche und die starke Motivation, diese umzusetzen, eine entscheidende Rolle für den Verlauf einzelner Bildungswege.

Die Bedeutung der Eigenmotivation und das Festhalten an einem Ziel zeigte sich bereits an Emrans Geschichte und kam insbesondere bei Hanife und Bilsena³⁵ zum Vorschein. Beide haben trotz der gesetzlichen Rahmenbedingungen große Hürden in Bezug auf ihre (Aus-)Bildung überwunden: Hanife, die hier erst mit 11 Jahren angefangen hat, lesen und schreiben zu lernen, hat nun das feste Ziel vor Augen, eine Ausbildung zu absolvieren, um „*anderen helfen zu können*“. Bilsena hat es trotz des Einreisealters von 16 Jahren – im Gegensatz zu Samir – geschafft sich schnell in das Bildungssystem und in die Aufnahmegesellschaft in Tübingen einzufinden.

Bilsenas Bildungsverlauf bildet im Vergleich zu den anderen Untersuchten eine Ausnahme. Hierfür können verschiedene prägnante Gründe in Betracht gezogen werden: Erstens besuchte Bilsena in ihrem Herkunftsland die 10. Klasse Gymnasium und war nach ihrer Ankunft in Deutschland motiviert Anschluss zu finden und einen Realabschluss zu absolvieren, „*aber die Zeugnisse [aus meinem Herkunftsland] gelten hier nicht. Es gelten nur die Zeugnisse aus der EU.*“ Zusätzlich musste sie jedoch – wie Samir – etwa ein Jahr auf einen freien Schulplatz warten. Nach einer kurzen Zeit in einer Vorbereitungsklasse wurde sie in die 8. Klasse einer Hauptschule eingeschult. Die Rückstufung war für sie

„ein blödes Gefühl. Das Gute dabei war, dass ich in den Fächern keine Schwierigkeiten hatte, weil

³⁵ Bilsena war zum Zeitpunkt der Befragung 22 Jahre alt, geduldet, wohnte mit ihrer Familie in einer Wohnung und befand sich in einer Ausbildung.

ich vieles schon konnte.“ Insgesamt, so sieht Bilsena es heute, war „das mein Vorteil im Gegensatz zu den Roma, die vorher keine Bildung hatten und hier erst einmal Schreiben lernen mussten.“

Ein zweiter Grund für den Verlauf ihres erfolgreichen Bildungswegs in Tüberg hing damit zusammen, dass sich frühzeitig eine betreuende Person der lokalen Tüberger Bevölkerung fand, die ihr bei der Alltagsbewältigung half und vor Ort verschiedene Möglichkeiten aufzeigen konnte, ihre Schulbildung fortzusetzen und sich zu integrieren. Eine Vertrauensperson im Sinne einer Mentor*in zu finden, die für verschiedene gesellschaftliche Bereiche als Türöffner fungierte, war auch bei anderen Befragten ein zentraler Faktor einen erfolgreichen Bildungsweg zu beschreiten.

Ein dritter Grund, der Bilsena verhalf schnell Anschluss zu finden und einen Hauptschulabschluss zu machen, ist ihre intrinsische Motivation zu Lernen. Bereits in Ihrem Herkunftsland lernte Bilsena Englisch in der Schule und brachte sich aus eigenem Interesse Spanisch bei. In Deutschland angekommen habe sie schnell erkannt, dass sie Deutsch lernen müsse, um mit den Menschen vor Ort kommunizieren zu können:

„[...] und dann habe ich gedacht O.K., ich muss das jetzt einfach wirklich lernen. Und dann habe ich mir so Bücher gekauft, ein Wörterbuch und [...] viel Fernsehen geguckt. [...] Ich habe Wörter, die oft vorkamen, aufgeschrieben und im Wörterbuch nachgeschaut. Und dann habe ich auch so// Leute direkt angesprochen, die sind da oft mit ihrem Hund spazieren gegangen. [...] Ich habe dann immer angefangen: Wie heißt denn ihr Hund?“

Somit schuf sie sich eine wichtige Voraussetzung, sich in Tübingen zurechtzufinden, kommunizieren und verständigen zu können. Bilsenas anfängliche Wohnsituation in einem Wohnheim, stellte die einen großen Unterschied zu den Lebensverhältnissen ihrer Familie im Herkunftsland dar, und bildete einen weiteren prägnanten Einflussfaktor in Bilsenas Bildungsverlauf. Sie erkannte, dass sie sich mit einem formalen Bildungsabschluss die Möglichkeit schaffen konnte ihre neue soziale Situation zu verändern und Weichen für eine gesellschaftliche Teilhabe zu legen.

B.: "Am Anfang im Wohnheim war es ganz schlimm, weil wir in zuvor ganz gut gelebt haben. In einem Haus. Hier mussten wir mit der ganzen Familie in zwei kleinen Räumen leben. Der Unterschied von einem Tag auf den anderen, war schwer. Das Geld war von der Flucht aufgebraucht und wir konnten es uns nicht leisten gleich in eine Wohnung ziehen."

In Bilsenas Fall zeigte sich deutlich, dass die persönliche Motivation, den eigenen Bildungsverlauf in die Hand zu nehmen, von diversen Faktoren abhängen kann. Ähnlich wie bei Neno, Nuri oder Emran kam zudem die einflussnehmende Komponente des sozialen bzw. sozio-ökonomischen Hintergrunds zum Vorschein. Es besteht die Tendenz, dass diejenigen Jugendlichen, deren Familie aus einem sozial besser gestellten Milieu stammt, einen sozialen Aufstieg und gesellschaftliche Etablierung in Tübingen durch eine entsprechende (Aus-)Bildung anstreben. Da nach Einschätzung verschiedener Betreuer*innen von Geflüchteten ein überwiegender Teil der Roma-Familien 2007 in den gemeinsamen Wohnunterkünften wohnten und einen geringen ökonomischen und formalen Bildungshintergrund vorwiesen, gehörten Bilsena, Neno, Nuri und Emran zu den so genannten erfolgreichen und positiven Fallbeispielen unter den Befragten.

Der persönliche Eindruck von Herrn K., dass es Ashkali im Gegensatz zu Roma leichter fiel, sich im deutschen Bildungssystem zurecht zu finden und einen Schulabschluss zu erreichen, weil sie „eventuell im Kosovo besser gestellt waren“, kann in dieser Untersuchung weder widerlegt noch unterstützt werden, da unter den Befragten wenig Ashkali vertreten waren. Sein Eindruck unterstützte lediglich die These einer hierarchisch gegliederten Aufteilung der kosovarischen Bevölkerung, wie sie von Neno und Nuri beschrieben wurde (vgl. Kapitel 3.1).

Insgesamt legen die Darstellungen dieses Unterkapitels offen, welche Bedeutung äußere, gesetzliche Rahmenbedingungen und weitere Faktoren wie die Folgenzusammenhänge einer Fluchtbiographie, dem Einreisealter, der individuelle Bildungshintergrund und das soziokulturelle Milieu hinsichtlich erfolgreicher Bildungswege junger Roma in Tübingen haben. Dabei zeigt sich tendenziell, je jünger Roma-Kinder bei ihrer Einreise waren, desto höher ist die Chance auf einen erfolgreichen formalen Bildungsverlauf. Frau K., Frau O.³⁶ und Herr L. betonten in diesem Zusammenhang, dass Kinder, die in Deutschland geboren wurden und den Kindergarten besuchten, im Gegensatz zu den Roma-Kindern und Jugendlichen, die mit keiner oder nur einer rudimentären formalen Bildung in Tübingen ankamen, grundsätzlich früher Qualifikationen wie „mit der Schere schneiden“ oder „mit Stiften umgehen“ erlernen können und einen leichteren Einstieg in die Schule hätten.³⁷ Zudem wurde insbesondere im Vergleich von Samirs und Bilsenas Bildungsverläufen erneut ersichtlich, welche ausschlaggebende Bedeutung die individuelle Motivation, das Durchhaltevermögen und die feste Zielsetzung für Bildungswege der Befragten einnehmen und welche Faktoren diese beeinflussen

³⁶ Frau O. arbeitete 2007 seit etwa 18 Jahren mit Geflüchteten zusammen.

³⁷ Die Bedeutung der vorschulischen Erziehung und das Erlernen „gewisser Lerntechniken“ wird auch in der Zusammenfassung von „Monitoring des Minderheitenschutzes in der Europäischen Union“ betont (vgl. Open Society Institute 2003).

können: äußere Erwartungen, eine bestimmte gesellschaftliche Rolle zu erfüllen oder der Wunsch ein „finanziell besser gestelltes“ bzw. ein am Durchschnitt der deutschen Gesamtgesellschaft vergleichsweise ökonomisch angepasstes Leben zu führen.

4.3 Wahrnehmungen und Erfahrungen mit dem Bildungssystem und der Institution Schule

Befasst man sich mit der Bildungssituation von Roma im Sinne des Umbrellaterms, stößt man unweigerlich auf die Diskussion zum Einfluss vermeintlich kultureller Faktoren auf die jeweiligen Bildungsverläufe. In diesem Kapitel werden aufgrund dessen Wahrnehmungen und Erfahrungen von betreuenden Personen, sowie der befragten Roma-Jugendlichen zu vermeintlich kulturellen, sozialen und weiteren Einflussfaktoren durchleuchtet. Schon in der von Jean-Pierre Liégeois herausgegebenen ländervergleichenden Studie (1999), in der Untersuchung von Mareile Krause (1989) oder in der UNICEF-Studie (2007) werden Ursachen für eine benachteiligte Bildungssituation von Sinti- und Roma-Kindern thematisiert. Nicht selten neigen laut der UNICEF-Studie Behörden, Institutionen und Lehrer dazu, einen Kausalzusammenhang zwischen einem „Schulversagen“ von Roma-Kindern, unregelmäßigem Schulbesuch, einer fehlenden elterlichen Unterstützung und einem generellen Desinteresse der Familien an der Schule herzustellen. Obwohl von Behörden auch erwähnt werde, dass einige Eltern selbst „nur mangelnde oder gar keine Schulbildung haben“, werde nicht selten auf einen kulturellen Hintergrund als Ursache verwiesen. Bei der Vergleichsgruppe deutscher „Schulversager“ werde dagegen „das häusliche Milieu, Armut, schwierige Familienverhältnisse“ betont (Zentrum für Antisemitismusforschung 2007, S. 21).

Personen, die in Tübingen eng mit geflüchteten Roma aus dem ehemaligen Jugoslawien zusammenarbeiteten, beschrieben die

Ursachenzusammenhänge für die Bildungssituation von Roma-Kindern und -Jugendlichen ebenfalls unter sozialen, aber auch kulturellen Gesichtspunkten. Allgemein sah der überwiegende Teil der befragten Nicht-Roma zunächst im aufenthaltsrechtlichen Status und den damit zusammenhängenden Lebensverhältnissen eine entscheidende Hürde für die Bildungswege junger Roma in Tübingen. Vermutlich lagen darin die starken Bemühungen begründet, diese jungen Menschen zu beschulen. Darüber hinaus vertraten viele der befragten Personen die generelle Meinung, dass allgemein den Bildungshintergründen Geflüchteter eine entscheidende Rolle zukommt. Im Vergleich zu Geflüchteten und Asylbewerbern gäbe es Faktoren, die „*bei den Roma ganz speziell*“ seien. Das hänge zum einen mit dem jeweiligen Bildungshintergrund und der elterlichen Unterstützung zusammen, denn wer geringe oder keine Erfahrung mit Schule bzw. einem Schulsystem gemacht habe, wird auch nur wenig davon unterstützend an Kinder weitergeben können. Zum anderen gebe es bezüglich Roma als zugehörige ethnischer Minderheiten weitere Ursachen. Frau K. berichtet:

„Ich glaube, dass das mit der Historie zu tun hat, dass es ganz schön schwierig ist. [...] Die Roma [...] haben eine ganz andere Form von Vermittlung von// von Fähigkeiten, sagen wir es mal so. In den Familien wurden Berufe in der Form weitergegeben, dass der Sohn oder die// ja, in der Regel waren es einfach die Söhne, mitgehen und das Handwerk erlernen und die meisten haben auch nur handwerkliche Berufe.“

Durchaus hat diese Form von Weitergabe und informalem Erlernen eines Berufs in einigen Roma-Familien Tradition und prägt aufgrund dessen das alltägliche Leben mit. In vielen Gruppen der ethnischen Minderheit ist es nicht unüblich, sich mit einem „Familienbetrieb“ zum Beispiel in ökonomischen Nischenbereichen über Wasser zu halten (vgl. Kapitel 3.1). zum Beispiel arbeitete Vebi in seinem Herkunftsland im Café seines

Vaters und auch Rajko³⁸ hatte Bestrebungen, in die Fußstapfen seines Vaters zu treten und Autohändler zu werden.

Vor der voreiligen allgemeinen Schlussfolgerung, dass Roma-Eltern ihre Kinder aufgrund ihrer Lebensentwürfe oder aufgrund von vermeintlich kulturellen Eigenheiten nicht zur Schule schicken wollen, warnt der Zentralrat Deutscher Sinti und Roma und setzt die Zusammenhänge in einen größeren Kontext – einem geschichtlich geprägten Verhältnis zwischen Minderheiten und der dominierenden Mehrheitsgesellschaft:

„Wenn heute einzelne Wissenschaftler behaupten, dass der bewusste Verzicht auf das Schriftliche, d.h. Verzicht auf Schule, ein Teil der ethnischen Identität der Sinti und Roma sei, so sagen sie dies offenbar in Unkenntnis der Geschichte, denn Sinti und Roma wollen nicht etwa nicht zur Schule, sondern durften es nicht aufgrund der Verfolgungen der Vergangenheit [...].“ (Liégeois 1999, S. 101)

Die Aussage lässt sich auf einen Teil der hier untersuchten Gruppe aufgrund ähnlicher Erfahrungen in der Vergangenheit übertragen. Die Folgen der Benachteiligung im Bildungssystem sind zum einen noch immer an einem verbreiteten geringen formalen Bildungshintergrund zu spüren, zum anderen an Vorbehalten seitens der Roma gegenüber der „Institution Schule“. Die Ursachen für solche Vorbehalte könnten nach Erläuterungen von Liégeois unter anderem in einer geschichtlich negativ geprägten Rolle der Institution Schule zu sehen sein. Das ist aufgrund der Tatsache, dass Sinti und Roma teilweise unter den Nationalsozialisten direkt von

³⁸ Rajko kommt aus dem Kosovo. Zum Zeitpunkt der Befragung war er 17 Jahre alt und geduldet, wohnte in einem städtischen Wohnheim und absolvierte ein berufsvorbereitendes Jahr.

den Schulen in Konzentrationslager deportiert wurden (Adler 1995, S. 77), und sie bis heute Diskriminierungserfahrungen in Schulen erleben. Zudem besteht unter vielen Eltern nach wie vor die Befürchtung einer Entfremdung ihrer Kinder, denn in der Institution der deutschen Gesamtgesellschaft würden neue Werte vermittelt und das Kind von der gewohnten Umgebung abgeschnitten.³⁹ Tatsächlich gab es nach Aussagen von Sozialarbeiter*innen bei vielen Roma-Familien anfangs Schwierigkeiten, ihre Kinder und Jugendliche in den Kindergarten oder die Schule zu schicken und eine Regelmäßigkeit der Besuche sicherzustellen. Das liege jedoch nicht daran, dass sie ihre Kinder nicht zur Schule schicken wollten, erläutert Herr L., denn sie wünschen sich, dass ihre Kinder eine Ausbildung genießen. Frau K. sieht die Ursache für die genannten Schwierigkeiten in einem zur Gesamtgesellschaft unterschiedlich geprägten Familienverständnis:

„Es war unglaublich schwer für die Eltern die Kinder loszulassen, die Kinder// es gehört nicht zu ihrer Kultur, die Kinder so früh [in den Kindergarten] abzugeben. Und die Familie ist nun mal das Wichtigste und es hat vor allem Vorrang. Und Kinder mit sechs in die Schule zu geben ist auch schon unglaublich schwierig.“

Es bedurfte bei einigen Familien diesbezüglich einer intensiven Elternzusammenarbeit, um sie davon zu überzeugen wie wichtig die Kindergartenbesuche im frühen Kindesalter in dem vorherrschenden Bildungssystem sind, berichtete Frau O. Die Stadt Tübingen zog 2006 positive Bilanz zur Schul- und Ausbildung von Roma-Kindern. Demnach würden fast alle schulpflichtigen Roma-Kinder von der Möglichkeit eines

³⁹ Da in der Untersuchung die Eltern selbst nicht befragt wurden, und ihre Vorstellungen darüber hinaus in anderen Studien ohnehin selten auftauchen, stützt sich diese Aussage auf informelle Gespräche sowie auf Liégeois 1999.

Schulbesuchs Gebrauch machen, viele Kinder aus Wohnheimen würden eine Kindertagesstätte besuchen und wenige Jugendliche würden eine Ausbildung absolvieren. Das deute auf eine gelungene schulische Integration. Demgegenüber steht die Einschätzung einer lokalen Roma-Organisation, die beobachtete, dass vor allem jugendliche Roma häufiger aus dem Schulsystem herausfallen, passiv und frustriert seien. Obwohl sich seit der Bleiberechtsregelung von 2006 sowohl Roma-Eltern als auch Jugendlichen bewusst seien, dass ein regelmäßiger Schulbesuch für eine Aufenthaltserlaubnis benötigt wird, berichten Betreuer*innen der Geflüchteten, dass noch einiges zu tun sei. Unter anderem müsse die Elternzusammenarbeit intensiviert bzw. grundlegend neu aufgebaut werden, um eine frühe Förderung von Kindern seitens der Eltern zu unterstützen. Dies sei laut Frau O. notwendig, da selbst Roma-Kinder, die früh in den Kindergarten gingen oder in Deutschland geboren wurden, in der Grund- und Hauptschule manchmal *„nur mit zusätzlichen Hilfen durchkommen“*. Frau K. bestätigte die Argumentation und erklärte, dass junge Roma-Kinder *„sicherlich anderes“* könnten, es jedoch wichtig sei die Förderung von Fähigkeiten und Techniken, die *„unsere Gesellschaft von einem Kind [erwartet], das mit sechs Jahren in die Schule kommt“*, auch von den Eltern erkannt und unterstützt werden. Derartige Forderungen sollten nach Liégeois grundsätzlich differenziert betrachtet werden, denn die deutsche Gesamtgesellschaft

„sollte den Sinti und Roma weder Kulturtechniken aufzwingen, nach denen diese kein Bedürfnis haben, noch ihnen den Erwerb von Techniken verwehren, die sie zu lernen wünschen. [...] [W]er vorgibt, die Verschiedenartigkeit der Kulturen zu fördern und zu respektieren, und dabei nicht jedem Betroffenen – vor allem den Angehörigen einer Minderheit – die Techniken aktiver Anpassung zugänglich macht, ist ein Heuchler.“ (Liégeois 1999, S. 220)

Liégeois Argumentation verdeutlicht, wie wichtig die Möglichkeit des Erlernens bestimmter Fähigkeiten für geflüchtete Roma aufgrund ihres sozialen Status und ihrer soziokulturellen und ethnischen Milieuzugehörigkeit ist, um Anschluss an das vorherrschende Schulsystem, das in dieser Gesellschaft für eine gesellschaftliche Teilhabe bedeutend ist, finden zu können (vgl. Kapitel 2.1.2). Die befragten Sozialarbeiter*innen betonen in diesem Zusammenhang, dass es zum Erreichen dieser Bestrebungen eine intensive Unterstützung – auch der Eltern – benötige.

Romni Isidora Randjelovic bestätigt, dass die Unterstützung für Roma-Kinder und Eltern im Bildungsbereich eine gewichtige Rolle spielt. Zwar gehe sie aufgrund ihrer Erfahrungen davon aus, dass „eine Ungleichbehandlung von Roma-Kindern und -Eltern durch das pädagogische Personal erfolgen“ und diskriminierend sein könne, aber andererseits wirke sich

„gerade die Gleichbehandlung aller Eltern und Kinder benachteiligend [aus], da eben nicht alle die gleichen Startbedingungen haben. Ein wesentliches Merkmal der Benachteiligung ist die Mehrfachdiskriminierung, die sie als Roma aber auch z.B. als MigrantInnen, als Flüchtlinge, als Arme erleben.“ (Randjelovic 2007, S. 27)

Von der Bedeutung einer Gleichbehandlung berichtet Emran aus eigener Erfahrung. In den ersten Jahren in Deutschland besuchte er eine sehr kleine Grundschule mit lediglich vier Klassen. Seiner Meinung nach sei das „*eigentlich eine gute Voraussetzung für jemand, der sich integrieren muss*“, weil man in kleineren Gruppen schneller Beziehungen knüpfen könne. Trotzdem sei es nicht einfach gewesen und er in eine Außenseiterposition gerutscht.

„*Jetzt im Nachhinein würde ich sagen, dass die Lehrer auch damit überfordert waren, solche Fremdlinge in die Klasse einzubetten. [...] Wir*

wurden behandelt, als wären wir halt da. Also an uns wäre nichts anders, wir wurden genauso behandelt wie alle Deutschen. Das war nicht gut. Einfach weil sie gesehen haben, das wir [aufgrund der Hautfarbe, der Sprache] nicht gleich sind// also die Kinder, ich rede von Kindern und nicht von Erwachsenen, die das reflektieren können. Die Lehrer haben das einfach unter die Bank fallen lassen, über unsere Herkunft zu sprechen, warum wir dort sind, was unsere Persönlichkeit einfach ausmacht. Das wurde einfach fallen gelassen und das war, glaube ich, war einfach der Fehler, dass sie uns behandelten wie als wären wir gleichgestellt mit den andern [...]. Das war kontraproduktiv. Das war sicherlich nett gedacht, aber die Kinder haben gemerkt: Die [seine Schwester und er] sind einfach anders.“

Das Beispiel legt zwei Faktoren für schulische Situationen offen, mit denen Roma – sowie Kinder mit Migrationshintergrund im allgemeinen, aber auch deutsche Sinti und Roma – immer wieder konfrontiert sind: die Bedeutung des Umgangs von Lehrer*innen mit einer heterogenen Schülerschaft und das Wissen von Lehrer*innen und Schüler*innen zu soziokulturellen Hintergründen von Roma-Gruppen. Ein positiver Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer müsse im differenziertem Unterrichten sowie durch Anerkennung von Differenzen liegen und nicht im Ignorieren und Schweigen über Differenzen, die insbesondere in dem geschilderten Fall für alle Beteiligten offensichtlich zu sein schienen (vgl. Holzbrecher und Over 2015). Insbesondere das Wissen von Lehrkräften über die Geschichte und Alltagsrealitäten von Roma sowie die Vermittlung dieser Themenkomplexe im Unterricht ist nach Ergebnissen einer Untersuchung von 2004 in Schulen gering, obgleich ein generelles

Interesse bestünde (Mengersen 2012).

Der 22-jährige Neno berichtet von seinen Schulerfahrungen kurz nach seiner Ankunft in Deutschland. Er war wie Emran das einzige Kind mit Migrationshintergrund in seiner Klasse und fand nur schlecht Anschluss an seine Mitschüler. Darüber hinaus sei er zusätzlich Diskriminierungen von einigen Lehrer*innen ausgesetzt gewesen. Einen extra Sprachunterricht gab es damals für ihn nicht, da er der „*einzigste Ausländer*“ gewesen sei. Die Folge war, dass er

„drei Monate oder so auf der Schule [war] und dann// meine Eltern konnten da gar nichts machen// und die einzige Lösung für die Lehrer war, mich auf eine Sonderschule zu schicken. [...] Ja, dummerweise bin ich dann auf die Sonderschule gekommen, aber zu Unrecht irgendwie. Dann irgendwann habe ich es mal// und da gab es auch Schwierigkeiten, weil keiner etwas mit mir zu tun haben wollte, durch die Sprachbarriere.“

Neno teilte die übereilte Entscheidung, auf eine Förderschule geschickt zu werden mit anderen Flüchtlings- und Migrant*innenkindern in Deutschland. Obwohl „fehlende Deutschkenntnisse“ für eine Sonderschulüberweisung nicht zulässig sind, wurden diese oft als Begründung eingebracht (Zentrum für Antisemitismusforschung 2007, S. 31). Die Weichen seines Bildungsverlaufes wurden somit schon früh benachteiligend für seine Zukunftsperspektiven gestellt. Über diese institutionelle Diskriminierung seitens der Schule ist Neno nach wie vor enttäuscht und wütend (Gomolla und Radtke 2002), denn

„einige Lehrer haben mir einige Jahre später bestätigt, dass es keinen Grund gab bei mir irgendwie// mich auf so 'ne Schule zu schicken. Weil ich total falsch da war und auch unterfordert worden bin. Da gab es keine Herausforderung für mich. Und ich hätte schon längst [aufgrund der guten schulischen Leistungen] weg können. Aber

dadurch, dass ich keinen hatte, der gut Deutsch konnte und sich für mich hätte einsetzen können, war ich ziemlich lange da. Und dann gab es für mich eine Möglichkeit da wegzukommen. Verschiedene Förderschüler verschiedener Schulen in eine neue Klasse an eine andere Schule. Wir konnten an der Hauptschulprüfung teilnehmen. Und ich habe von etwa 60 Leuten die beste Deutscharbeit geschrieben und habe ein ziemlich großes Lob dafür bekommen.“

In Nenos Aussage spiegelt sich zum einen wider, dass er sich falsch eingestuft fühlte und nach einem höheren Abschluss strebte. Im Interview erwähnte er diesbezüglich mehrmals, dass es ihm aufgrund der frühen Weichenstellung überhaupt nicht möglich gewesen sei, die Chance zu bekommen, auf ein Gymnasium zu gehen. Zum anderen wird deutlich, wie wichtig das Erfolgserlebnis, die beste Abschlussarbeit in Deutsch geschrieben zu haben, für ihn war. Solche Schlüsselmomente, in denen Bestätigung und Anerkennung von außen bekundet wurden, schienen ein ausschlaggebendes Element für die Motivation und einen erfolgreichen Bildungsverlauf zu sein. Ähnliche, sich positiv auswirkende Erlebnisse tauchten auch in den Bildungsbiographien von Nuri und Emran auf. Obwohl Emran bereits einen erfolgreichen Bildungsweg eingeschlagen hatte, gab es eine Phase, in der er unregelmäßig die Schule besuchte. Die Thematik der unregelmäßigen Schulbesuche bezeichnet Randjelovic in ihrem kurzen Bericht

„[a]ls zentrales Problem bei der Bewältigung schulischer Erfordernisse [...], die [laut ihrer Untersuchung] mit dem Alter der Jugendlichen ansteigen. Der Wechsel von Grund- zur Oberstufe markiert auch einen Übergang zu einer erhöhten Fehlquote. Die Schulabbruchsquote ist ab der 7. Klasse als hoch einzuschätzen. Ohne formale

Schulabschlüsse ist diesen SchülerInnen der Zugang zu Ausbildungsplätzen erschwert oder unmöglich.“ (Randjelovic 2007, S. 31)

Wie sich dies vergleichsweise für Tüberg gestaltete, kann anhand der vorliegenden Daten und Informationen nicht gesagt werden. Die Fehlzeiten mancher Roma-Jugendlichen in Tüberg wurden jedoch von Herrn L. und Frau B.⁴⁰ angesprochen und ähnlich wie von Randjelovic dargelegt. Nach Emrans Einschätzungen liege der Grund für unregelmäßige Schulbesuche in der 5. und 6. Klasse Hauptschule darin, dass *„wenn einem Kind ein Unterricht nicht gefällt und es nicht Spaß macht, dann kommt es nicht. Und so kam ich auch nicht.“* Ursache solcher subjektiven Wahrnehmungen und Handlungen in Emrans Argumentation, könnten nach Isidora Randjelovic darin begründet sein, dass Schule als Institution der deutschen Gesamtgesellschaft angesehen werden und der Unterricht nicht an den Lebensrealitäten von Roma-Jugendlichen anknüpft. In diesem Fall nehmen sie das dort vermittelte Wissen nicht als „wertvoll“ bzw. „wissenswert“ wahr und finden darüber hinaus nur

„selten einen positiven Rahmen in dem sie ihre Herkunft einbringen können, da sich viele Schulen durch vordergründige Nichtbeachtung und Nichtberücksichtigung sprachlicher, kultureller, sozialer, struktureller Differenzen auszeichnen.“
(Randjelovic 2007, S. 31)

In Tüberg sind durchaus Ansätze vorhanden, Lebensbedingungen der Betroffenen als Migranten bzw. Geflüchtete an einzelnen Schulen zu thematisieren. Die Einbeziehung von Roma als Thema in Unterrichtsplänen und Unterrichtseinheiten in Geschichte, Literatur, Kunst oder Politik scheint jedoch eher vereinzelt

⁴⁰ Frau B. arbeitete bis 2007 mehr als 16 Jahre mit Geflüchteten zusammen.

aufzutauchen.⁴¹ Dennoch gibt es – wie bereits erwähnt – Menschen in Tüberg, die sich um eine Verbesserung der Bildungssituation bemühen. Von einer Person ist mir in diesem Zusammenhang bekannt, dass sie versucht an die bisher wenig entwickelten Materialien für einen Sprachunterricht in Romanes zu gelangen. Da Romanes eine Sprache mit überwiegend mündlicher Tradition ist, gestaltet sich das insgesamt schwierig. Eine erfolgreiche Umsetzung von Sprachmaterialien und deren Einsatz wäre aus folgenden Gründen von Bedeutung:

„Man weiß auch, dass [...] Fremdsprachen um so besser gelernt werden, je mehr ein Individuum sich in seiner Muttersprache ausdrücken kann; das ist für die Sinti und Roma gleichbedeutend mit einer Aufwertung ihrer Kultur [...].“ (Liégeois 1999, S. 227)

Natürlich ist mitunter zu beachten, dass nicht alle Angehörige der ethnischen Minderheiten Romanes als Muttersprache haben. Für Ashkali wäre es demnach sinnvoll, albanischen Sprachunterricht zu ermöglichen, während für Roma, die einen größeren Teil in Tüberg ausmachen, nach einzelnen Aussagen das Lernen von Romanes wertvoll wäre. Dass Roma-Kinder und -Jugendliche sich und ihren sozialen und kulturellen Hintergrund sowie ihre Lebensbedingungen in den Schulalltag eingebunden sehen, und sich in der Schule wohl fühlen, ist sicherlich wie bei jedem Kind eine wichtige Voraussetzung für den regelmäßigen Schulbesuch. In den geführten Interviews wurde unter anderem bei Samir (s. Kapitel 4.1) deutlich, dass der Schulbesuch und die Institution Schule auch eine schutz- und strukturgebende Funktion einnehmen konnte. Wissenschaftler bestätigen dies und äußern, dass die

⁴¹ Im Rahmen der Untersuchung wurden diesbezüglich keine umfassenden und repräsentativen Daten gesammelt. Die Einschätzung basiert auf Gesprächen mit Sozialarbeiter*innen, Lehrer*innen und meinem persönlichen Eindruck.

Bedeutung von Schule insbesondere für Kinder Geflüchteter kaum zu unterschätzen sei, denn

„sie bietet ihnen in der Phase des radikalen Umbruchs ihres Lebens und tiefreichender Irritationen eine Anlaufstelle mit einer festen und kontinuierlichen Zeitstruktur und Bezugsgruppe und mit neuen (Lern-)Aufgaben; manchmal bedeutet Schule auch schlicht nur die Chance, den meist schlecht ausgestatteten Unterkünften zu entrinnen.“ (Meinhardt 1997, S. 17)

Für Nuri und seinen Bruder – so berichten sie – war der Schulbesuch eine willkommene Abwechslung gewesen. Nuri betonte jedoch ausdrücklich, dass das von der jeweiligen von ihm besuchten Schule abhing. In der ersten Hauptschule fand er zunächst keinen Anschluss und fühlte sich wie Neno und Emran als Außenseiter, denn obwohl er „*alle kennen lernen wollte*“, habe auch er keinen Freund gefunden, da „*die dachten ich bin was Anderes*“. Später wechselte er die Schule und machte eine gegenteilige Erfahrung. Dort hatte er für sein Leben und in einer kollegialen Gemeinschaft gelernt und war nicht in der Rolle des Außenseiters. Er hatte viele Freunde gefunden und ihm – wie auch Samir berichtet – wurde sowohl von Freunden als auch von Lehrer*innen ein beschützendes Gefühl vermittelt. Darüber hinaus wurden ihm Sympathien entgegengebracht und er sei „*der Liebling vom Rektor gewesen*“. Positive Erfahrungen in der Schule sind selbstverständlich für alle Schulkinder von Bedeutung. Dies gilt laut Sabina Guttenberger, einer Bildungsmediatorin, insbesondere für Sinti- und Roma-Kinder. Schließlich können mögliche Vorbehalte gegenüber der Schule als Institution der deutschen Gesamtgesellschaft ausgeräumt werden, wenn Roma-Eltern merken, dass sich ihre Kinder wohl fühlen und gut versorgt

sein.⁴²

Die im Kapitel 4.3 dargelegten Wahrnehmungen und Erfahrungen mit dem Bildungssystem legen keine kulturellen Einflussfaktoren offen, die den Bildungsverlauf junger Roma und Ashkali in Tübingen beeinflussen. Es zeigt sich lediglich, dass die Bedeutung von Familie und ein "Loslassen der eigenen Kinder" eine Besonderheit scheint, die verstärkt bei Roma-Familien im Zusammenhang von Schulzügen auftaucht. Grundsätzlich muss man jedoch aufpassen, die geschichtlichen und sozialen Ursachen für die schulische Situation von Roma nicht mit den Folgen zu verwechseln. Denn insgesamt zeichnen sich diese Einflussfaktoren im Kontext des sozialen Status, der soziokulturellen Milieuzugehörigkeit und Zugehörigkeit zu ethnischen Minderheiten ab. Der Einfluss dieser Faktoren spiegelt sich in den Erfahrungen und Wahrnehmungen der befragten Jugendlichen mit dem Schulsystem und der Institution Schule wider. Dabei ergibt sich: Wenn das Lernen in einem positiven sozialen Beziehungsnetzwerk stattfindet und sich die kulturell und sozial geprägte Lebenswelt der Jugendlichen in der Schule widerspiegelt bzw. thematisiert wird, werden wichtige Voraussetzungen für eine schulische Teilhabe und eine gleichberechtigte Begegnung in heterogenen Klassen geschaffen.

⁴² Die deutsche Sinteza Sabina G. ist als Bildungsmediatorin in einer Großstadt tätig. Von ihren Arbeitserfahrungen berichtete sie auf einer Tagung zu „Roma und Sinti als Bildungsmediatoren“ 2006. Da sie überwiegend mit deutschen Sinti und Roma zusammenarbeitet, sind ihre Erfahrungen nicht zwangsläufig auf die Alltagsrealitäten der befragten Roma und Ashkali zu übertragen, welche sich aufgrund ihrer Herkunft und ihres Aufenthaltsstatus anders gestaltete. Grundsätzlich wird die Arbeit vom Roma-Vertreter*innen und Sinti und Roma als Bildungsmediatoren für alle Gruppen der ethnischen Minderheiten als wertvoll erachtet.

4.4 „Manche hatten Stars als Vorbild,...“ – Vorbildfunktionen, Mentoren und Rollenbilder

„Manche hatten Stars zum Vorbild, ich hatte Frau K. [...]“, berichtet Bilsena und lacht. Hinter dieser Aussage versteckt sich, dass Bilsena und andere befragte Roma nicht nur als Migranten, sondern als Jugendliche in bzw. nach der Adoleszenz Phase betrachtet werden mussten. Für sie stellte sich wie für andere Jugendliche aufgrund ihres Alters die Frage nach dem generellen ‚Wer bin ich?‘ und ‚Wo stehe ich, wozu gehöre ich?‘⁴³. Darüber hinaus galt für sie als Migrantin, dass sie durch den neuen Kontakt mit fremden Lebens- und Handlungsweisen, Normen und Werten der Aufnahmegesellschaft mit ihrer vermeintlich eigenen Kultur und Herkunft konfrontiert wurde (vgl. Kapitel 2.1.1), sich in unbekanntem gesellschaftlichen Systemen zurecht finden und ihren individuellen Platz in dem neuen sozialen Gefüge suchen musste. In der Entwicklungspsychologie wird beschrieben, dass in dieser altersbedingten Phase die kindliche Identifikation (durch das Gegenüber der Eltern) unbrauchbar wird, die ehemals festen Orientierungspunkte verloren gehen und sich Jugendliche bezüglich ihrer gesellschaftlichen Rolle neu orientieren (Trautner 1991, S. 80). Jugendliche werden in dieser Zeit insbesondere durch die Handlungen und Einstellungen gleichaltriger Peers und durch erwachsene Vorbilder geprägt.

Bei der Auswertung der Untersuchung zeichnete sich deutlich ab, dass viele der befragten jungen Roma und Ashkali Vorbildern und Mentoren aus der Mehrheitsgesellschaft eine entscheidende Rolle für ihren Bildungsverlauf und Integrationsprozess in Tübingen

⁴³ Diese Fragen stellen sich angesichts der unterschiedlichen Rollen, die im Laufe des Lebens von jedem Menschen übernommen werden, stets von neuem. Um sich selbst in der Gesellschaft verorten zu können, hat dies jedoch in den Jahren der Jugend eine besonders prägende Bedeutung (vgl. Kaschuba 1999, S. 147).

zuschrieben. Nuri berichtete rückblickend gleich von mehreren Bezugspersonen, die ihn auf seinem Bildungsweg begleiteten: sein Klassenlehrer und später sein Ausbilder. Dabei erinnerte er sich, dass er seinen Lehrer damals zunächst nicht mochte, weil

*„ich [...] mich immer so erniedrigt gefühlt [habe].
,Du, was willst eigentlich hier, so kannst du es nicht schaffen', hat er gesagt. Aber er hat es nie vor den anderen gesagt. ,So wie du machst, wirst du es nicht weit bringen. Entweder du reißt dich zusammen oder du lässt es gleich bleiben.'“*

Erst als er den Lehrer an einem Hüttenwochenende näher kennenlernte und das „*Herz geöffnet*“ habe, sei ihm klar geworden, dass dieser ihn nur motivieren wollte. Der Lehrer habe Nuri gesagt, dass er ihn so behandelte, weil er *„wusste, dass viel in dir viel steckt. Nur das Problem ist, du bist hierhergekommen und du hattest keine Bezugsperson, die das System hier kennt.“* In Nuri's Augen sei dies ein Schlüsselerlebnis gewesen und der Lehrer habe es wirklich geschafft, ihn zu motivieren, denn er *„hatte keine schlechten// am Ende hatte ich wirklich gute Noten“*. Mit diesen guten Noten, einem von dem Schulleben gestärkten Selbstbewusstsein und einem Praktikum habe Nuri nach eigenen Aussagen fast einen nahtlosen Übergang von der Schule zum Ausbildungsplatz geschafft. Nach anfänglichen Schwierigkeiten – einmal wurde ihm laut eigenen Aussagen aus diskriminierenden Gründen gekündigt, ein weiteres Mal musste er einen konkursgehenden Betrieb verlassen – fand er in der dritten Firma ein nachhaltig prägendes, kollegiales Arbeitsklima vor. In seinem Chef sah er ein großes Vorbild:

„Mein Chef hat seine Lehrlinge nicht als Lehrlinge gesehen, sondern als Zukunft. [...] Er war für mich ein Profipädagoge und ich hab sehr viel gelernt von ihm, wie man miteinander umgeht. Wenn irgendwas war, mussten sich die Kollegen aussprechen. [...] Er hat mich immer motiviert und stand vor den

anderen hinter mir und wenn was war, gab es ein Einzelgespräch und da hat er mich immer wieder motiviert. [...]Dieser Mann hat in kurzen Sätzen ausgesprochen, was Präsidenten in vier Stunden sagen, respektvoll, höflich und direkt. Du kannst damit klarkommen oder nicht. Ich habe das immer genossen, weil er klipp und klar gesagt hat: ‚Ich respektiere dich und ich möchte, dass du mich auch respektierst. Ich habe dir einen Ausbildungsplatz besorgt und ich möchte dir mehr beibringen.‘ [...] So wollte ich mal werden. Dieser Mann hat einen großen Betrieb, aber er ist so was von einfach geschnitten, das würde man ihm nie ansehen. Der macht das einfach für seine Leute.“

Für Nuri war das kollegiale, offene Verhältnis zu seinem Chef von großer Bedeutung und dies habe sich über den Bildungswegedgang hinaus auch auf persönliche Ansichten ausgewirkt. Neno berichtete ebenfalls von einer für ihn wichtigen Person aus der Tüberger Bevölkerung, die an seinem Bildungsverlauf entscheidend mitwirkte: *„Herr B. ist für mich eine große Stütze und wie ein Mentor, der mich schon seit sechs Jahren konstant begleitet.“*⁴⁴ Herrn B. habe Neno kennengelernt, als er nach seinem Hauptschulabschluss – da er zunächst nicht wusste, was er werden wolle – in einer Berufsschule eine handwerkliche Ausbildung begann. Schnell habe Herr B. festgestellt, dass

„ich keine zwei linken Hände habe, aber auch keine richtige Lust dazu. Außerdem habe ich auch Allergien und konnte die Ausbildung deswegen nicht machen. [...] Herr B. hat sich mit mir zusammengesetzt und mich gefragt, was ich gern

⁴⁴ Herr B. arbeitete seit mehreren Jahren mit Geflüchteten zusammen und betreute berufs begleitende Maßnahmen.

machen will. Und ich wollte im Medienbereich arbeiten. Und er hat gefragt: ‚Ja, was brauchst du dafür?‘ Dann hat er mir Adressen rausgesucht, wo ich meinen Realschulabschluss machen kann. Um den Rest habe ich mich selber gekümmert. [...] In der Volkshochschule hab ich dann in zwei Jahren den Realschulabschluss nachgeholt. [...] Heute hilft Herr B. mir manchmal noch immer. Wir sind auch befreundet und ich hoffe, dass das so bleiben wird.“

Dass Menschen wie Herr B., die eine Mentor*innenrolle übernehmen, wichtig sind, weil sie Hilfestellungen in einem für manche Roma-Jugendlichen unbekanntem Bildungssystem geben können, bestätigt auch Emran. Nach seinem Hauptschulabschluss meldete er sich in einer Realschule an. Von einem sehr engagierten Lehrer wurde er bestärkt und unterstützt noch das Abitur zu machen, da Emran zu diesem Zeitpunkt schon anstrebte zu studieren. Sein Vater habe zunächst nicht verstanden, warum Emran in seiner Lage – damals hatten sie eine befristete Aufenthaltserlaubnis – nicht pragmatisch denke und eine Ausbildung anfangs, um anschließend zu arbeiten. Nach einigen Auseinandersetzungen setzte sich Emran durch. Sein Lehrer, in dem er seinen Mentor sah, setzte sich dafür ein, dass Emran sich für ein Stipendium bewarb. Die finanzielle Unterstützung des Stipendiums ermöglichte es ihm, seinem Ziel einen Schritt näher zu kommen und sein Abitur zu absolvieren.

Vorbilder und Mentoren aus der Ankunftsgesellschaft können – wie die Beispiele von Nuri, Neno und Emran zeigen – generell hilfreiche Orientierungsfunktionen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen einnehmen, wichtige Schritte für schulische Bildungswege einleiten und so zu erfolgreichen formalen Bildungsverläufen von Zugewanderten beitragen (Hofmann 2011, S. 114f). In den geführten Gesprächen mit den Roma-Jugendlichen zeichnete sich zudem ab, dass auch Eltern Vorbildfunktionen darstellen können. Ein anschauliches Beispiel

hierfür liefert Fatime:

I.: *Was möchtest du gerne später machen?*

F.: *Ich will putzen. <Pause> Oder nein, das ist Scheiße, gell?*

Fatimes spontane Reaktion auf die Frage nach einem Berufswunsch spiegelt zwei Dinge wider: Zum einen, dass sich Fatime an ihrer Mutter orientierte, die als Analphabetin im Niedriglohnsektor tätig war. Zum anderen, dass Perspektiven für andere Arbeitstätigkeiten für sie entweder nicht bekannt oder nicht greifbar schienen. Gleichzeitig war sie sich bewusst, dass Putzen keine hoch angesehene Tätigkeit ist.

Da nach Einschätzungen der befragten Sozialarbeiter*innen in ihnen bekannten Roma-Familien tendenziell ein traditionelles Rollenverständnis vorherrschte und zudem ein starkes Gemeinschaftsgefüge einzelne Familienmitglieder unterstützte, war durchaus anzunehmen, dass auf Fatime nicht der Druck lastete, eine Arbeit finden zu müssen, um sich später finanziell selbst versorgen zu können. Eine traditionelle Geschlechterrollenverteilung sei laut Aussagen einiger Betreuer*innen von Geflüchteten mitunter eine Ursache, dass Mädchen eine Schulbildung über den Hauptschulabschluss hinaus nicht immer anstrebten. Sie heirateten im Vergleich zur deutschen Gesamtgesellschaft relativ früh. Identifizieren sich die jungen Roma-Mädchen mit einer traditionellen, von der Mutter vorgelebten Rolle der Frau, sei es aus ihrer Sicht oft nicht unbedingt erstrebenswert oder notwendig den formalen Bildungsweg weiter zu beschreiten.

Traditionelle Rollenbilder bestanden jedoch nicht in allen Familien, wie die Beispiele von Sabina und Bilsena zeigten. Für Sabina⁴⁵ sollte nach ihrem Hauptschulabschluss eine Hochzeit anstehen: „*Meine*

⁴⁵ Sabina kommt aus dem Kosovo. Zum Zeitpunkt des Interviews war sie 17 Jahre alt, geduldet und wohnte mit ihrer Familie in einer Wohnung.

Eltern hätten mich beinahe weggegeben!“ Sie wollte jedoch wie ihre Mitschüler*innen eine Ausbildung machen und habe zunächst darum *„kämpfen müssen“*. Ihre Mutter habe sich daraufhin auf ihre Seite gestellt und ihren Wunsch unterstützt. An der familiären Auseinandersetzung über Sabinas Zukunft wurde ersichtlich, dass traditionell geprägte Rollen durch Aushandlungen zwischen Generationen veränderbar sind.

Bilsena schlug ebenfalls einen Weg unabhängig des traditionellen Rollenverständnisses ein und erinnerte sich in diesem Zusammenhang daran, dass

„ja, die Frau K. war schon immer so mein Vorbild. Das war die einzige Person, wo ich mir ein Vertrauen in Deutschland gefasst habe. Sie ist eine ganz tolle und starke Frau. [...] Ich wollte einfach so wie sie sein oder// [...] viele Roma-Frauen, die haben// die sind eher so// ab einem bestimmten Alter werden die geheiratet und dann bringen die Kinder, die machen den Haushalt und die kommen nicht aus der Familie raus. Also die arbeiten nicht, das heißt der Mann arbeitet und ja versorgt die Familie und die Frau macht den Haushalt und so Und für mich war das schon von ganz Anfang// ich fand das nicht gut. Ich wollte das nicht.“

Laut Bilsenas Aussage war Frau K. ein Vorbild aus der deutschen Gesamtgesellschaft, welches sie in ihrem Jugendalter stark prägte, weil sie ihr eine andere Rolle der Frau vorlebte und in ihr den Wunsch weckte, berufstätig zu sein und *„Karriere zu machen“*.

Die dargelegten Beispiele Hanife, Sabina und Bilsena veranschaulichen wie Vorbilder, Mentoren und soziale Rollenbilder einzelne Bildungswege beeinflussen können. Durch die Beziehungen zu Eltern, insbesondere zu Müttern, sowie zu Vertrauenspersonen der Ankunfts-gesellschaft konnten Möglichkeiten eröffnet werden, verschiedene Handlungsweisen,

Normen und Werte kennenzulernen. Letzteres erleichterte den Zugang zur sozialen Teilhabe in der Ankunftsgesellschaft deutlich.

4.5 Resümee – Bildungschancen im Kontext von sozialem Status und Milieuzugehörigkeit

Anhand der offengelegten, subjektiven Erfahrungen und Wahrnehmungen sowie der Betrachtung einzelner Bildungsbiographien von in Tübingen lebenden jungen Roma und Ashkali wurden in diesem vierten Kapitel verschiedene Ursachenzusammenhänge für deren Bildungswege erörtert. Der Einfluss von sozialem Status und Milieuzugehörigkeit wurde unter zwei Faktoren sichtbar: Zum einen zeigten sich Hürden und Folgezusammenhänge des aufenthaltsrechtlichen Status für einzelne Bildungswege, die Kinder Geflüchteter im Vergleich zu Kindern der deutschen Gesamtgesellschaft benachteiligen. Zum anderen zeigten sich Benachteiligungen der Befragten aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit, welche auf historische Gründe und fortwährende Diskriminierungserfahrungen beruhen.

Hinsichtlich des ersten Faktors zeichnete sich ab, dass der aufenthaltsrechtliche Status und die damit einhergehenden Rahmenbedingungen des *totalen Raums* von allen befragten Jugendlichen als erhebliche Einschränkung für die Entwicklung ihrer (Aus-)Bildungslaufbahn wahrgenommen und erfahren wurden. Ihre Wahrnehmungen stimmten damit überein, dass sie als geflüchtete Zugewanderte im Vergleich zu gleichaltrigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Jugendlichen aus der Ankunftsgesellschaft tatsächlich schlechtere Bildungschancen besaßen (vgl. Kapitel 2.2.1 und 2.2.2). Vor den gemeinsamen Rahmenbedingungen des totalen Raums wirkten sich Faktoren wie Bildungshintergrund, junges Ankunftsalter und ein ökonomisch und sozialer Herkunft positiv auf die einzelnen Bildungswege aus. Darüber hinaus konnte dem Einfluss individueller Motivation und

Zielsetzung eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden. Die dargelegten Fälle – wie die von Bilsena, Emran, Neno und Nuri, die vergleichsweise zu den anderen betrachteten formalen Bildungswegen junger Roma als erfolgreich eingeordnet werden konnten – veranschaulichten, dass durch entsprechende Motivationen enorme Hürden überwunden werden konnten. Nicht alle schafften es, sich unter den beschriebenen unsicheren Lebensbedingungen ihre Motivation zu bewahren bzw. zu entwickeln. Besonders schwierig war es für diejenigen jungen Roma und Ashkali, wie Vebi und Suad, die nicht unter die Bleiberechtsregelung von 2006 fielen und im Schwebestadium der befristeten Duldungen selten bzw. keine Zukunftsperspektive für sich entwickeln konnten.

In Tübingen versuchte – wie bereits erwähnt – ein Netzwerk von Betreuer*innen in Wohnunterkünften, Schulen und verschiedenen Behörden, das bestehende Ungleichgewicht abzufedern, die jungen Roma zu unterstützen. Von den Roma-Jugendlichen selbst wurde betont, dass persönliche Beziehungen zu Mentor*innen und Vertrauenspersonen aus der deutschen Gesamtgesellschaft einen wichtigen Beitrag zur schulischen und gesellschaftlichen Teilhabe leisten.

Andere Einflussfaktoren waren auf Diskriminierungserfahrungen als ethnische Minderheiten und historische begründete Benachteiligungen im Bildungssystem der Gesamtgesellschaft zurückzuführen (Hofmann und Óhidy 2018). In einem globalen ökonomischen System, in dem Bildung als Humankapital oder Ressource gilt, können die genannten verschiedenen Einflussfaktoren auf formale Bildungswege soziale Benachteiligungen verstärken bzw. zu reproduzierenden Exklusionsrisiken führen (vgl. Kapitel 2.2.1). Das bedeutet, dass für die junge, geflüchtete Roma, die tendenziell einen geringen formalen Bildungshintergrund haben (vgl. auch Kapitel 3.2), zusätzlich schlechte Chancen im formalen Bildungssystem bestehen.

Ein weiterer, auf die Bildungssituation einflussnehmender Faktor, der in der Untersuchung zum Vorschein kam, besteht darin, dass die Institution Schule grundsätzlich mehr auf die dominierende Gesamtgesellschaft zugeschnitten (Mecheril 2004) ist und die sozialen und kulturellen Hintergründe der ethnischen Minderheiten der Roma insgesamt zu wenig thematisiert wurden. Fehlzeiten oder sogar Schulabbrüchen konnten die Folge sein, was den Zugang zum Arbeitsmarkt erschwerte oder unmöglich machte.

Um diesen Hindernissen im Bildungsverlauf von jungen Roma-Flüchtlingen – nicht nur in Tübingen – entgegenzuwirken, wäre hilfreich, dass die formalen Ausbildungsstätten Orte werden, an dem sozialen, kulturelle und geschichtliche Hintergründe der Minderheitenangehörigen thematisiert, unterschiedliche Startbedingungen für die schulische (Aus-)Bildungen wahrgenommen und durch individuelle Unterstützungen ausgeglichen würden. Das würde zusätzlich die Voraussetzung für eine gleichberechtigte Begegnung von Minderheiten und Gesamtgesellschaft geschaffen, die Möglichkeit für gegenseitige Lernprozesse als Bereicherung geöffnet und darauf aufbauend einen Beitrag zur Verbesserung schulischer und gesellschaftlicher Teilhabe geleistet werden. Um diese Ziele zu erreichen, ist es jedoch notwendig, dass Angehörige der ethnischen Minderheiten genauso bereit sind, sich zu öffnen, andere Einblicke in ihre Lebenswelten gewähren und gewisse Regeln im Schulalltag wie etwa Pünktlichkeit oder regelmäßige Anwesenheit einzuhalten. Die Arbeit von Roma als Bildungsmediator*innen könnte für diese Prozesse wertvoll sein. Diese könnten zum einen im Bildungsbereich als wichtiges Bindeglied als Vertrauensperson zwischen Minderheiten und Menschen der Gesamtgesellschaft – konkret zwischen Lehrern, Roma-Eltern und Roma-Kindern und -Jugendlichen – fungieren, Elternzusammenarbeit erleichtern, und zusätzlich eine Vorbild- und Multiplikator*innenfunktion in der eigenen Community einnehmen.

Da einige der dargelegten Bildungsbiographien jugendlicher Roma und Ashkali erfolgreiche Fallbeispiele unter den geflüchteten Roma-Jugendlichen aus dem ehemaligen Jugoslawien beschreiben, wären sie durchaus fähig eine wertvolle Vorbildfunktion für jüngere Roma-Kinder und mit der entsprechenden Ausbildung eine Bildungsmediator*innenrolle einzunehmen (vgl. Scherr und Sachs 2017, EVZ 2016, Kressel 2012). Bildungsmediatoren-Modelle von Roma (meist in Zusammenarbeit mit Nicht-Roma) für Roma sind bereits vor zwei bis drei Jahrzehnten in unterschiedlicher Form in verschiedenen europäischen Ländern entwickelt worden. Größtenteils sind die Roma-Bildungsmediatoren nicht nur im Unterricht tätig, sondern machen auch Hausbesuche in den Familien, um im Austausch mit Eltern zu sein. Auch in Deutschland bestehen verschiedene Modelle für junge Sinti und Roma, die sich bewährt haben (Kressel 2012; Hofmann und Óhidy 2018; RAA e.V 2014). Darüber hinaus könnten in einer Zusammenarbeit von Roma und Nicht-Roma neue, auf die Minderheit eingehende Schulkonzepte entwickelt werden und bereits bestehendes (Unterrichts-)Material eingesetzt werden (Alte Feuerwehrwache 2014).

Ein Projekt möchte ich an dieser Stelle als Beispiel anbringen, das sich seit 2004 insbesondere an geflüchtete Roma-Kinder richtet: *Amaro Kher* in Köln. 2006 besuchte und lobte UN-Sonderbotschafter Munoz das Schulprojekt, welches das Recht auf Bildung für Roma-Kinder realisiere, positive Lernerfahrungen und Sicherheit im Umgang mit Sprache und Lernkultur der Gesamtgesellschaft schaffe (Amaro Kher). Roma und Nicht-Roma betreuen und unterrichten etwa 30 Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren in *Amaro Kher – Unser Haus*, einem Schulprojekt für geflüchtete Roma-Kinder und -Jugendliche. Sie lernen im gemeinsamen Unterricht Deutsch als Zweitsprache, lesen, schreiben und rechnen und werden bedarfsorientiert individuell gefördert und betreut. Darüber hinaus erhalten sie muttersprachlichen Unterricht auf Romanes

und können an Angeboten wie Musikstunden, Tanzkursen sowie Sport- und Freizeitprogrammen teilnehmen. Die Arbeitserfahrungen in *Amaro Kher* zeigten 2007 zum einen zu einer steigenden Schulbegeisterung der Kinder und zum anderen könnten so

„Eltern und Familien [...] überzeugt werden, dass in der Schule erworbene Kenntnisse nicht die eigene Identität, Kultur und Tradition zerstören, sondern neue Wege zeigen, diese unter den gegebenen Bedingungen zu pflegen und zu leben.“⁴⁶

Amaro Kher – Unser Haus ist zwar kein Bildungsmediator*innen-Projekt im klassischen Sinn, da die Mediator*innen überwiegend nicht in den Regelschulen tätig sind, sondern – wie der Name verdeutlicht – in eine eigene Einrichtung. Trotzdem ist es darauf angelegt, die unterschiedlichen Startbedingungen für den Bildungsverlauf der Roma-Kinder und -Jugendlichen auszugleichen, sie auf eine Eingliederung in die Regelschule vorzubereiten und auch anschließend ein Bindeglied zwischen Schulen und Roma-Community darzustellen. Einrichtungen wie *Amaro Kher* tragen nicht nur zur schulischen Teilhabe bei, sondern unterstützen – nach Humboldts Bildungsverständnis – die Selbstwerdung und Persönlichkeitsentwicklung junger Roma (vgl. Kapitel 2.2). Darüber hinaus bilden solche Einrichtungen und Programme Plattformen für Begegnungen zwischen Roma und Nicht-Roma, die einen Prozess des Sich-Aufeinander-Einlassens erst ermöglichen. In diesem Prozess wird gesellschaftliche Teilhabe und Integration (vgl. Kapitel 2.1) im Alltagsleben und direkten Interaktionen ausgehandelt.

⁴⁶ https://www.romev.de/?page_id=31

5. Bewegungen im Rahmen – Roma-Jugendliche im Integrationsprozess

Im zweiten Kapitel des Buches wurde ausführlich dargelegt, dass Bildung ein wichtiger Wegbereiter für individuelle Lebensperspektiven und gesellschaftlicher Teilhabe ist. Einige der befragten Roma-Jugendlichen haben Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe bekommen. Der gesellschaftliche Integrationsprozess dieser jungen Roma und Ashkali war für sie – als geflüchtete Zuwanderer mit einem unsicheren, befristeten Aufenthaltsstatus und als Angehörige ethnischer Minderheiten – neben dem entscheidenden Punkt, ob ihre Integration politisch gewollt war, von weiteren Faktoren abhängig (vgl. Kapitel 2.1). Durch was der Prozess ihrer Eingliederung in Tübingen beeinflusst wurde, wird im Folgenden anhand von subjektiven Wahrnehmungen und Deutungen der jungen Flüchtlingsmigrant*innen dargelegt. Dabei werden zum einen wahrgenommene und bestehende Integrationsmomente aus Sicht der Jugendlichen thematisiert (5.1), zum anderen werden Identifikations- und Abgrenzungsmechanismen als Teil von Integrationsprozessen offengelegt (5.2).

5.1 Integrationsmomente

Eine Grundvoraussetzung für die Entstehung gelungener Integrationsmomente ist die Bereitschaft beider Seiten, der Aufnahmegesellschaft und der Zugewanderten, sich aufeinander einzulassen. Mit anderen Worten sich einzulassen aus Aushandlungsprozesse von Formen des Zusammenlebens, von Hinterfragen von Normen und Werten mit dem Ziel eine gemeinsame Basis von zentralen Normen und Werten zu finden und der Fähigkeit, manches in Ambivalenz und Nicht-Verstehens stehen lassen zu können (Foitzik 2008).

Ein erstes Anzeichen von Integrationsbestrebungen seitens der jungen Roma und Ashkali drückte sich in dem Wunsch aus, in Deutschland bleiben zu wollen. In den verschiedenen Gesprächen mit Roma-Jugendlichen äußerten durchweg alle, dass sie ihre Zukunft in Deutschland bzw. in Tüberg sahen und sich ein Leben in ihrem Herkunftsland oder dem Herkunftsland ihrer Eltern nicht vorstellen konnten. Die von ihnen genannten Gründe legen bei einigen Jugendlichen tief greifende Befürchtungen offen, die von schlechten Erfahrungen von Krieg, Gewalt und Verfolgung herrühren. Rajko bemerkte, dass er – wenn überhaupt – nur „mit einer Knarre“ zurück in den Kosovo fahren würde. Liou sah für sich keine Perspektive, weil „*unser Haus kaputt ist und wir geschlagen werden. Da gibt es nichts.*“ Außerdem, so Djelana, gebe es dort keine Arbeit. Tatsächlich war die Lage für Roma und Ashkali 2007 im Kosovo unsicher, auch nach der Einstufung des Kosovo als sicheres Herkunftsland 2010 sind Roma, Ashkali und Kosovo-Ägypter nach wie von mehrfachen gesellschaftlichen Benachteiligungen betroffen (vgl. Kapitel 3.2). Das legen aktuelle Erfahrungsberichte von Roma und Beobachtungen eines Forschungsaufenthalts von 2010 offen.⁴⁷

Andere Roma-Jugendliche wie Hanife, Bilsena oder Nuri konnten sich dagegen durchaus vorstellen in ihr Herkunftsland zu reisen, um Verwandte zu besuchen, sahen ihre Zukunft jedoch eindeutig in Tüberg, weil sie sich eingelebt haben und dort verorten. Bilsena berichtete in diesem Zusammenhang: „*also für mich jetzt persönlich ist Tüberg meine Heimat, ich weiß nicht. Ich fühle mich ganz wohl hier.*“ Sie komme mit den Menschen gut aus, fühle sich eingebunden und akzeptiert. Lediglich durch die eingeschränkte Bewegungsfreiheit aufgrund ihres Duldungsstatus

⁴⁷ Die Aussage basiert auf Beobachtungen und Gesprächen mit Roma und Ashkali, die ich im Rahmen eines vierwöchigen Forschungsaufenthalts in Serbien und im Kosovo im Sommer 2010 gesammelt habe. Einblicke zur aktuellen Lage zeigen informelle Erfahrungsberichte, die über persönliche Kontakte gesammelt wurden.

fühle sie sich „*wie in einem freien Käfig*“. Dass sie in Tüberg ihr neues Zuhause sah, habe in ihren Augen keinesfalls damit zu tun, sich von ihrem kulturellen Hintergrund abzuwenden:

B.: *Irgendwie behalte ich meine Kultur trotzdem. Aber nur bis zu einer bestimmten Grenze. Also ich kann mir selbst überlegen: ‚O.K. das ist schön, das behalte ich.‘ Und manche Sachen wie das mit den Frauen und Männern, dass Männer ein bisschen mehr können// was erlaubt ist und nicht erlaubt ist. Das sehe ich nicht ein, da sehe ich mich gleich mit dem Mann.*

I.: *Und wie wird darauf reagiert?*

B.: *ja <Pause> da wäre ich zu deutsch. Mit Männern auseinandersetzen, ihnen was sagen, das trauen sich unsere Frauen nicht. [...] Wenn man irgendwelche Feiern gibt, bin ich diejenige, die sich auch mal unter die Männer mischt und ihre Meinung sagt und das finden die Männer komisch. Die können ganz schlecht damit umgehen und sind es nicht gewohnt. Und genau das macht mir Spaß, dass die auch mal lernen, dass [...] Frauen auch mal schlauer sein können.*

Bilsena verband mit ihrer Kultur Parallelen zu patriarchalischen Rollenaufteilungen, die nicht in ihren Lebensentwurf passten und sie dieser aufgrund dessen einem der Deutschen näher sei bzw. sie von anderen Roma sogar als zu Deutsch wahrgenommen wurde. Auf Folgezusammenhänge dieses Abgrenzungsmusters wird in Kapitel 5.2 noch eingegangen.

Emran ging noch einen Schritt weiter als Bilsena und erklärte von sich aus, dass er sich als schon integriert ansehe. Zwar fühle er sich „*sowohl als Romane, als auch deutsch, als auch Ashkali irgendwo*“ und versuche diese Teile von ihm "*unter einen Hut zu bringen*", trotzdem sei er hinsichtlich verschiedener Werte und Weltanschauungen den Deutschen näher. Außerdem träume und

spreche er deutsch, was für ihn als Zeichen einer starken Verortung und Nähe zu Deutschland und einem Deutsch-sein deute:

„Ich bin im Prinzip von außen betrachtet deutsch. Ich hab keine// Ich lebe in einer WG, ich habe keine wesentlichen Merkmale, die darauf hinweisen würden, dass ich ein Ausländer bin, wenn man mich nicht sieht und meinen Namen, meine Identität verfälschen würde. Jeder andere Deutsche hätte meine Identität annehmen können, weil es ihm nicht fremd, das Leben, das ich führe wäre.“

Demnach bedeutete für Emran Integration zunächst, sich nach außen an die Mehrheitsgesellschaft anzupassen. Für andere bliebe jedoch die für ihn parallel bestehende Welt der Roma unsichtbar, in die er besonders bei Geburtstags-, Hochzeits- oder Trauerfeiern eintauche. Beide Welten zu vereinbaren sei für ihn meistens schwer, da er sich *„schon irgendwo entzweit“* fühle. Auf solchen Festen merke er oft, *„einen ganz anderer Umgang [miteinander] [...], wenn man ins Gespräch kommt. Man muss wirklich auf vieles achten, was ihre Werte und Weltanschauung anbelangt.“* Emran bemerkte weiter, dass er *„vielleicht für den einen oder anderen zu viel integriert“* sei, seine Wurzeln ihm nichtsdestotrotz wichtig seien: *„Ich bin ein Produkt meiner Kultur und sie ist ein Produkt von mir!“*

Das Erleben von zwei oder mehreren Welten ist für viele (junge) Migrant*innen Realität. Oft basteln sie sich wie Emran oder Bilsena aus Lebensstilen und Sinnelementen verschiedener soziokultureller Milieus ihre eigenen lebbar konstruierten Konstruktionen zusammen, kreieren dadurch neue Lebensstile basierend auf hybriden Kulturen (Bhabha 2000) oder leben einen „kultivierten Spagat“ zwischen – unter Umständen widersprüchlichen – Lebensbereichen. Heiner Keupp beschreibt letzteres mit dem Konzept einer Patchwork-Identität. Junge Migrant*innen ermöglichen durch eine Patchwork-Identität, sich flexibel an unterschiedliche Situationen und soziokulturelle

Kontexte anzupassen und in den von ihnen wahrgenommenen multiplen Wirklichkeiten zu leben. Nicht selten bestünden einzelne Bereiche aus Ambiguitäten, was die flickenteppichartige Identität Spannungen aussetze (Keupp 1988, S. 432).

Im Gegensatz zu Emran und Bilsena beschrieb Bekir seinen Integrationsprozess im Zusammenhang seiner ethnischen Herkunft. Er sah sich in erster Linie als Migrant und in dieser Position fiel ihm schwer die Frage nach seiner persönlichen Verortung und seinem zu Hause zu beantworten: *„Also// <lacht> Ich weiß nicht. Ich bin acht Jahre dort und acht Jahre hier// Keine Ahnung. Aber jetzt hab ich Freunde hier.“* Über seine soziale Einbindung in der Gesamtgesellschaft durch Freundschaften mit Gleichaltrigen bemerkte Bekir, dass er sich in Tüberg eingelebt habe und bleiben wolle. Wie er haben andere Roma-Jugendliche sich über Freundschaften in Tüberg verortet und eingelebt und teilten gemeinsame Interessen mit ihren Freunden: Sie spielten gerne Fußball, hörten und tanzten auf HipHop-Musik. Freundschaften unter den Roma-Jugendlichen kamen jedoch nach Beobachtungen während des Forschungszeitraums häufiger vor. Das hing vermutlich damit zusammen, dass sie in den Wohnunterkünften früh Freundschaften untereinander schließen konnten und aufgrund ihrer Migrationsgeschichte gemeinsame Erfahrungen teilten. Nuri erinnerte sich in diesem Zusammenhang an die positiven Seiten des Lebens in der Wohnunterkunft zurück: *„Für uns Kinder war Heim ein tolles Erlebnis. Wir waren Kinder. Wir hatten damit unser soziales Umfeld aufgebaut, gestärkt. Wir sind aufeinander zugegangen und haben Freunde gefunden. Das war aber nur in Tüberg so.“*

Neben den dargelegten Integrationsmomenten von Emran, Bilsena und Bekir, äußerten sich nicht sichtbare Integrationsbestrebungen der Jugendlichen in dem Wunsch, sich die gleichen Dinge wie Jugendliche aus der deutschen Gesamtgesellschaft leisten zu können. Bilsena berichtete in diesem Zusammenhang, dass sie neben ihrer Ausbildung jobbe, um *„sich was leisten zu können“*

und „*shoppen zu gehen*“. Auch Hanife betonte, dass sie aus diesen Gründen gerne arbeiten würde, dies aufgrund ihrer Schulzeiten und der schwierigen Arbeitsfindung zur Zeit jedoch nicht möglich sei. Sabina erklärte zudem, dass sie zusammen mit ihrer Mutter arbeiten gehe, um ihre Familie finanziell zu unterstützen. Diese Intention hatte auch Nuri, als er mit 17 Jahren noch die Schule besuchte und sein eigenes Geld verdienen wollte: „*Ich war in meiner Familie der Älteste und wollte ihr helfen*“, außerdem wollte auch er etwas Geld haben, um mit seinen Freunden „*um die Häuser zu ziehen*“. Dass ihm der Nebenjob, den er über ein Praktikum bekam, in seiner Familie und seinem Freundeskreis Ansehen verschaffte, deutete darauf, dass unter den Befragten häufig ein klassisches Geschlechterrollenbild vorherrschte: die Aufgabe des Geldverdieners und des Versorgers wird dem Mann zugeschrieben. Innerhalb der Familien wird diese Rolle nicht nur dem Vater, sondern oft auch dem ältesten Sohn zuteil.

Wie aus Sicht der Jugendlichen Integrationsmomente entstehen können, wurde in den Gesprächen ausdrücklich mit einer Veränderung der Lebenssituation im Duldungsstatus verbunden. Die eingeschränkte Bewegungsfreiheit und die Wohnsituation werden dabei von vielen Befragten besonders hervorgehoben. Leben in einer Unterkunft für Geflüchtete bedeute "*immer Unruhe*", so Vebi und Alaudin, man könne nachts nicht schlafen und sich bei den Hausaufgaben nicht konzentrieren. Außerdem sei man räumlich von den Stadtbewohner*innen getrennt, was eine Integration erschwere. Emran und Neno betonten in diesem Zusammenhang beide, dass sie es als Glück empfanden, in einer Wohnung auf dem Land nahe Tüberg aufgewachsen zu sein. Dort, so Emran, hatten er und seine Familie die Möglichkeit Kontakte zu Nachbarn zu knüpfen und sich in das bestehende Dorfleben zu integrieren.

Auf die Frage, was für die Integration derjenigen Roma und Ashkali, die unter die Bleiberechtsregelung von 2006 fielen, wichtig wäre, erklärte Nuri:

N.: *Das Wichtigste ist, wenn sie sich integrieren wollen, ist erst mal die Familie raus aus dem Heim in eine ganz normale Wohnung, weg von den Asylanten. Das ist der erste Schritt.*

I.: *Warum ist das so wichtig?*

N.: *Weil sie dann keine andere Wahl haben als sich dann zu integrieren, wenn sie in einer Wohnung leben, wo alle zusammenleben, Deutsche, Türken, Italiener. <Pause> Man hat auch ein Stück Freiheit. Der Schlüssel ist so wichtig, der beinhaltet so viel. So viel Freiheit, so viel Luxus, so viel Geborgenheit, es ist eine eigene Wohnung. [...] Der zweite Schritt ist für mich die Männer// [...] Bei den Vätern fängt alles an, das ist wichtig für die Integration.*

I.: *Wieso?*

B.: *<kurze Pause> Wie kann ich das sagen. Je wohler sie sich hier fühlen und je schneller sie sich einleben, desto leichter haben es die Kinder, ihre Ziele in die Tat umzusetzen und sich zu integrieren. Die Väter erlauben dann viel mehr oder verstehen es vielmehr, wie diese Umgangsform hier ist, wie sie leben, was sie hier machen. Man soll// die Väter werden dann viel lockerer. Sie sehen dann ‚Hey, Moment mal, der Sohn von dem Nachbar ist genauso und die Tochter von dem anderen Nachbar trifft sich mit meinem Sohn und trifft sich mit seinem Sohn‘. Und dann merkt er, dass das hier normal ist.*

Aus Nuris Aussage wurde deutlich, dass er Integration als gegenseitigen Prozess sieht. Seiner Meinung nach liege der entscheidende Knackpunkt für einen Integrationsprozess der Roma in der Offenheit der Väter, sich bestimmten Normen und Verhaltensweisen der Ankunftsgesellschaft zu öffnen und einlassen zu können. Dadurch würde sich der Weg zur Integration für die

ganze Familie erleichtern. Diese Ansicht teilte Frau O. und hatte zudem den Eindruck, dass in Tüberg bereits ein neues Gefüge in Roma-Familien entstehe. Da die Roma-Kinder hier aufwuchsen, hier zur Schule gingen, könnten sie sich schneller einleben und sich mit den Normen und Werten der Gesamtgesellschaft identifizieren. Außerdem seien sie „*sprachlich oft fitter als ihre Eltern*“. Die Summierung dieser Faktoren begünstige die Entstehung eines Ungleichgewichts der klassischen Rollenverteilung und verursache aufgrund dessen nicht selten Konflikte innerhalb der Familien. Dies führe zu intergenerationellen Aushandlungsprozessen und Veränderungen in den Familien.

Die Darlegungen in Kapitel 5.1 beschreiben, dass einzelne Integrationsmomente – neben schulischer Integrationsprozesse (vgl. Kapitel 4) – junger Roma und Ashkali in Tüberg durch Identifikationen mit Normen und Werten der Ankunftsgesellschaft, durch interethnische Freundschaften sowie durch Bestrebungen Roma-Jugendlicher sich ökonomisch anzupassen, sichtbar werden. Für die Entstehung von Integrationsmomenten, wie sie unter anderem Nuri benannte, ist eine Offenheit seitens der Ankunftsgesellschaft und der Minderheiten bedeutend.

5.2 Identifikations- und Abgrenzungsmomente im Integrationsprozess

Im Laufe des Forschungs- und Auswertungsprozesses zeichnete sich ab, dass in den alltäglichen Interaktionen innerhalb der ethnischen Gruppen und zwischen den geflüchteten Migrant*innen und der Ankunftsgesellschaft unterschiedliche Momente von Abgrenzungen entstanden. Nach Frederik Barth knüpfen Grenzziehungen an bestehenden Unterschieden an, bei ihrer Betonung spielt jedoch weniger die Grenze an sich, als vielmehr die Bedeutung, die den Differenzen durch die Gruppen gegeben wird, eine Rolle (Barth 1969, S. 10). Soziale Grenzen werden

zwischen verschiedenen Gruppen durch alltägliche Interaktionen konstruiert und reproduziert. Diesbezüglich stellte sich heraus, dass tradierte, stigmatisierende Bilder über Roma eine Rolle für Abgrenzungen zwischen Menschen der Ankunftsgesellschaft und der Minderheiten spielten.

Sichtbar wurde dies beispielsweise an einer diskriminierenden Erfahrung, die Bilsena in ihrer ersten Ausbildungsstätte erlebte. Sie erzählte, sie sei von Kolleg*innen gemobbt und körperlich angegangen worden. Sie sei beschimpft worden, wenn Roma, die ab und an einen Termin in ihrer Ausbildungsstätte hatten, nicht zu dem vereinbarten Termin erschienen.

„Dann war ich schuld und es wurde gesagt: ‚Ja, das ist typisch, das sind deine Leute.‘ Ich meine, ich habe die Leute ja vorher auch nicht gekannt. Das waren für mich auch neue Leute und ich kann ja nichts dafür, wenn die ihre Termine nicht einhalten. Das war belastend.“

Bilsenas Arbeitskolleg*innen, grenzten sich, wie sich in diesem Gesprächsauszug zeigt, durch eine stigmatisierende Fremdzuschreibung ab und schrieben Bilsena sowie allen anderen Angehörigen der ethnischen Minderheiten pauschal eine vermeintlich typische Unzuverlässigkeit zu (vgl. Jonuz 2009). Bilsena distanzierte sich von dieser ihr zugeschriebenen Eigenschaft, fühlte sich jedoch gleichzeitig in die Position gedrängt, zu einer von außen als minderwertig angesehenen Gruppe zu gehören. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Bilsena lange nichts über ihre ethnische Herkunft wusste und zuvor selbst ein negatives Bild von Roma hatte:

„Weil ich hätte mir immer vorgestellt// Roma, das sind ja Zigeuner und, da erfährt man nicht so was Gutes. Ja, und dann habe ich ganz gute Erfahrung gemacht. Also zuerst als ich gehört habe, ich bin Roma, dachte ich, nein, das kann doch nicht sein. Vor allem, wenn man das hört, Roma, die sind ganz

schlimm. Und dann war ich erstmal traurig. Natürlich habe ich das nicht gesagt. Und dann habe ich gute Erfahrungen gemacht und gemerkt, die sind ganz liebe Menschen. Jetzt habe ich ein positives Bild. [...] Ja, jetzt ist es wichtig. Ich finde es total lustig, irgendwie so. <lacht> [...] Und ja, man kann ja nicht die alle// deswegen alle in einen Topf schmeißen, sondern man muss sich die Menschen einzeln angucken.“

Durch die Nachricht, selbst eine Romni zu sein, wurde Bilsena mit den von ihr verinnerlichten tradierten Bildern über Roma konfrontiert. An diesem Beispiel kam der konstruierte Charakter von Abgrenzungsmechanismen durch Eigen- und Fremdzuschreibung deutlich zum Vorschein (vgl. Kapitel 2.1.1). Erst durch positive Erfahrungen mit anderen Roma konnte sich Bilsena von ihren verinnerlichten, weit verbreiteten Stigmatisierungen lösen und sich mit ihrer ethnischen Herkunft identifizieren.

Neno distanzierte sich ebenfalls von den in der Gesamtgesellschaft verfestigten „Zigeuner“-Bildern. Er lehnte sowohl negative und kriminalisierende Bilder ab als auch romanisierende, die von freien Lebensweisen schwärmen:

„Ich weiß nicht, was daran romantisch sein soll. Wenn ich sehe wie die meisten hier in den Wohnheimen leben, finde ich das schrecklich und gar nicht romantisch! Man soll der Realität lieber ins Auge schauen.“

In der Forschungsphase wurde deutlich, dass sich einige Roma-Jugendliche nicht – wie Neno durch Wut und Empörung – gegen stigmatisierende Klischees wehrten, sondern ihnen mit Ironie entgegentraten, um sich von diesen Bildern zu distanzieren. Letzteres lässt sich beispielhaft an der erwähnten Aussage „Schnell hängt eure Wäsche ab, die Zigeuner kommen!“ erläutern. Der

Spruch wurde von einem Roma-Jugendlichen in einem informellen Gespräch mit anderen Roma eingeworfen und anschließend von zwei weiteren anwesenden Roma-Jugendlichen kommentiert. Daraus wurde ersichtlich, dass dieser Spruch zum einen als diskriminierende Stigmatisierung verstanden wurde, sondern zum Konterkarieren einer Situation strategisch eingesetzt wurde. Der ironische Umgang mit stereotypisierten Bildern ermöglichte dem Sprecher, sich auf eine andere Ebene als seine anwesenden Freunde zu stellen, sich von ihnen zu distanzieren und gleichzeitig die ursprüngliche Bedeutung des Spruches nicht ernst zu nehmen.

In anderen Gesprächen zeigte sich, dass Selbstzuschreibungen und Benennung ethnischer Zugehörigkeiten in bestimmten Kontexten als vereinfachtes Erklärungsmuster für Handlungen und Ansichten eingesetzt wurde. Dies soll an zwei Beispielen erläutert werden:

Um das erste Beispiel zu verstehen, soll an dieser Stelle kurz auf den Kontext eingegangen werden. Im Rahmen von Vorbereitungen für eine öffentliche interkulturelle Veranstaltung von Jugendlichen entstanden verschiedene Gruppen, unter anderem eine Tanzgruppe, die eine Aufführung konzipieren und einstudieren wollte. Einige Roma-Jugendliche sprachen sich dafür aus traditionelle Tänze vorzuführen, um den Tüberger*innen diese näher zu bringen. Andere tendierten dazu, stattdessen eine Break-Dance und HipHop-Präsentation zu entwerfen, weil diese Tanz- und Musikrichtung ein Teil ihres Alltags sei. Da überdurchschnittlich viele männliche Jugendliche und junge Männer zu dem Treffen erschienen, wurde diskutiert, welche Mädchen und Frauen gefragt werden könnten, eine Folklore-Gruppe zu bilden. In diesem Zusammenhang kam ich mit Jango⁴⁸ ins Gespräch:

⁴⁸ Jango kommt aus dem Kosovo. Zum Zeitpunkt des Gesprächs war er 21 Jahre alt und geduldet. Er wohnte mit Frau und Kind in einer Wohnung und arbeitete in einer Reinigungsfirma. Er plante seinen Realschulabschluss über den zweiten Bildungsweg nachzuholen.

I.: *Ich habe gehört, dass beim letzten Roma-Fest viele Frauen in einer Folklore-Gruppe mitgetanzt haben. Wo sind sie? Kann man sie nicht fragen, ob sie wieder Lust haben bei der Veranstaltung?*

J.: *Nein, das geht nicht, die sind jetzt verheiratet.*

Ich will auch nicht, dass meine Frau alleine tanzen geht.

I.: *Ihr könntet doch zusammen in der Gruppe tanzen. Das ist doch kein Problem.*

J.: *Nein, das geht nicht.*

I.: *Wieso nicht?*

J.: *Das verstehst du nicht, dass ist bei uns Roma halt so.*

Jango bediente sich in dem Gespräch einem einfachen Erklärungsmuster, dass zwischen ihm und mir als Teil der Gesamtbevölkerung eine Grenze zog, hinter die Nicht-Roma keinen Blick werfen könnten. Er erklärte, dass unterschiedliche Geschlechterrollenverteilungen in beiden Gruppen bestünden und führte dies auf seine Kultur und ethnische Herkunft zurück.

Das zweite Beispiel, das einfache Erklärungsmuster und deren Bedeutung offenlegte, ereignete sich an einem Hüttenvorbereitungstreffen im Rahmen von ehrenamtlicher Jugendarbeit. Jonas, ein den Roma-Jugendlichen bisher unbekannter Jugend-Betreuer, wollte sich in diesem Treffen vorstellen und bekannt geben, welchen Workshop er an dem geplanten Wochenende anbieten würde. Etwa neun Roma-Jugendliche waren anwesend und Faton⁴⁹ redete und lachte stetig dazwischen als die organisatorischen Abläufe geklärt werden sollten. Als Faton von einem anderen Rom gebeten wurde zuzuhören, weil Jonas sonst einen schlechten Eindruck bekäme, drehte er sich zu Jonas und

⁴⁹ Faton kommt aus dem Kosovo, ist 15 Jahre alt und ist seit 2001 in Deutschland. Mit ihm wurden informelle Gespräche zwischen Januar und Mai 2007 geführt. In diesem Zeitraum war er 15 Jahre alt, geduldet, wohnte in einer Unterkunft für Geflüchtete und besuchte die Schule.

fragte in etwa folgendem Wortlaut: „*Und, willst du noch was mit uns Zigeunern zu tun haben?*“ An Fatons Reaktion wird deutlich, dass er sich in diesem Moment in erster Linie nicht mit der Rolle des vorfreudigen und quatschenden Jugendlichen identifizierte, sondern vielmehr erwartete, dass er aufgrund seines Verhaltens der stigmatisierten Gruppe der Roma zugeordnet werden könnte. Er kennt verbreitete Vorurteile über Roma, geht mit seiner Frage in die Offensive, verwendet bewusst die stigmatisierende Bezeichnung "Zigeuner" und greift selbst auf das von außen an ihn herangetragene Erklärungsmuster zurück. Es liegt nahe, dass Faton mit seiner Nachfrage Jonas testen wollte, um seine Position und Einstellung gegenüber Roma zu erfahren.

Interessanterweise ergab das ausgewertete Material, dass es neben den beschriebenen Identifikations- und Abgrenzungsmomenten auch innerhalb der ethnischen Gruppen zu kontextbedingten Grenzziehungen kam: Zum einen waren diese auf soziale Hintergründe, zum anderen auf unterschiedliche aufenthaltsrechtliche Status der Roma-Jugendlichen zurückzuführen. Letzteres äußerte sich bildlich bei einem Fußballturnier, das im Rahmen der Jugendarbeit stattfand und zwischen den selbstbenannten Teams *Duldungsgang* und *Aufenthaltsstatus* ausgetragen wurde. Dadurch thematisierten sie auf ironische Art und Weise den Unterschied zwischen einem Duldungsstatus, der mit Unsicherheiten in ihrem alltäglichen Leben verbunden ist, und einem Aufenthaltsstatus, der Teilhabe und eine Form von Mitgliedschaft in der Gesamtgesellschaft bedeutet (vgl. Kapitel 2.1.1). Während des freundschaftlichen Spiels rief ein junger Rom des Teams „*Aufenthaltsstatus*“ einem anderen Spieler von dem Team „*Duldungsgang*“ lachend und scherzhaft zu: „*Du kannst ja noch nicht mal dreißig Kilometer von hier weg.*“ Es ist anzunehmen, dass mit dem Zuruf ausgedrückt werden sollte, dass das Team *Aufenthaltsstatus* das bessere sei und das gegnerische Team chancenlos verlieren werde. Der soziale Status, gemessen an Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe wurde symbolhaft auf

Fähigkeiten und Kompetenzen der Fußballspieler übertragen.

Erfahrungen von Neno und Bilsena legten gruppeninterne Abgrenzungen sowohl aufgrund ihres sozialen Hintergrunds als auch ihres Aufenthaltsstatus offen. Sie wurden von anderen Roma-Jugendlichen als „*Deutsche*“ oder „*zu deutsch*“ bezeichnet. Sie führen diese Zuschreibungen selbst darauf zurück, dass beide sich mit dem Leben in der Ankunfts-gesellschaft arrangieren und ihren Leben entsprechend gestalteten, zum anderen dass sie nicht in einer Unterkunft für Geflüchtete lebten und sozial sowie finanziell besser gestellt seien. Ein weiteres Beispiel veranschaulicht die Konnotation von "*Deutsch sein*" und materiellem Reichtum:

Faton zu Jonas: *Hast du ein Auto?*

Jonas: *Ja.*

Rajko: *Willst du es verkaufen?*

Jonas: *Nein.*

Faton: *Was fährst du für ein Auto?*

Jonas: *Einen Polo.*

Faton: *<lacht> Aha, der Deutsche [gemeint ist Jonas] fährt einen Polo und der Zigeuner [gemeint ist ein anwesender Rom] einen Mercedes.*

Das Gespräch zwischen Faton, Rajko und Jonas ergab sich ebenfalls im Rahmen des Hüttenvorbereitungstreffens. Für Faton schien es ungewöhnlich, dass ein Deutscher einen Polo besitzt, während ein "*Zigeuner*" einen Mercedes fährt – ein Auto, das häufig als Statussymbol fungiert. Fatons Lachen deutete darauf, dass aus seiner Sicht die tradierte hierarchische, soziale Stellung des Roma und des Deutschen vertauscht sei.

Für junge Roma wie Bilsena oder Neno, die als „*zu deutsch*“ angesehen wurden und sozial besser gestellt waren, bargen innerethnische Abgrenzungen und Zuschreibungen die Gefahr, weder zur ethnischen Gruppe noch zur Ankunfts-gesellschaft zu gehören. Für Roma, deren größter Rückhalt tendenziell in den

Familien- und Gemeinschaftsstrukturen liegen, kann das zu einer Zerreißprobe werden, da sie bei einer zu starken Annäherung an Normen und Werte der Ankunftsgesellschaft befürchten, Solidarität und Schutz in der Roma-Communitys zu verlieren. Dieses Dilemma kann sich hemmend auf ihre Integrationsprozesse auswirken.

5.3 Resümee – Akteur sein und sichtbar werden

In diesem fünften Kapitel wurden Integrationsmomente sowie Identitäts- und Abgrenzungsmomente thematisiert. Es zeigte sich, dass verschiedene Identifikations- und Abgrenzungsmomente auf innergesellschaftlicher sowie auf innerethnischer Ebene im Alltag der Roma-Jugendlichen auftauchen, reproduziert und strategisch eingesetzt wurden, um Positionierungen und sozialer Status sichtbar zu machen. Diese Momente verdeutlichen, dass Integrationsprozesse junger Roma und Ashkali nicht nur durch politischen Willen und gesetzliche Rahmenbedingungen beeinflusst wurden, sondern auch durch subjektive Wahrnehmungen, Deutungen und Interaktionen, die die Bedeutungen und Aushandlungen von Normen, Werten und Verhaltensweisen im Alltag offenlegen.

Zudem wurden aus Sicht der befragten Roma verschiedene Faktoren aufgezeigt, die für einen Integrationsprozess bedeutend wären. Genannt wurde zum Beispiel die Veränderung der Lebenssituation im Duldungsstatus, die zum Ziel haben müsse, dass sie in einer eigenen Wohnung leben, eine formale (Aus-)Bildung genießen und arbeiten gehen könnten. Nuri nannte darüber hinaus, dass seitens der Roma-Eltern eine Bereitschaft und Offenheit bestehen müsste, sich auf die Ankunftsgesellschaft einzulassen, um auch ihren Kindern den Weg zu ebnen. An den erläuterten Beispielen alltäglicher Interaktionen zeigte sich jedoch, dass innergesellschaftliche und innerethnische Kontakte und

Aushandlungsprozesse durch die Reproduktion von tradierten Bildern erschwert und somit Zugänge gesellschaftlicher Teilhabe gehemmt werden können. Die Reproduktion tradierter Bilder könnte zu weiteren Stigmatisierungen und Diskriminierungen führen. Um solchen Entwicklungen entgegenzuwirken, wäre es hilfreich, die Wahrnehmung der Gesamtgesellschaft, die überwiegend auf Problemgruppen oder Entertainer der ethnischen Minderheit gerichtet ist, auf diejenigen zu lenken, die sich – wie Klaus Bade beschreibt – leise integrieren (vgl. Kapitel 2.1). Das setzte jedoch voraus, dass die sich leise integrierenden Roma zu ihrer ethnischen Herkunft stehen und – um einen Schritt weiter zu gehen – eine Plattform ihre Perspektiven darzulegen haben bzw. sich selbst eine zu schaffen.

Dadurch könnten sie in die Öffentlichkeit und in einen Dialog mit der Ankunftsgesellschaft treten, selbst zum Akteur werden und eine Veränderung für Angehörige der ethnischen Minderheiten einleiten. In Tübingen wurden diese Bemühungen in ersten Schritten in die Tat umgesetzt, in dem regelmäßig interkulturelle Jugendarbeit von Roma und Nicht-Roma angeboten wird. Die non-formale Jugendarbeit zielt darauf ab, Jugendlichen die Chance zu geben, eigene Ideen umzusetzen, Verantwortung zu übernehmen und im Sinne von Selbstwirksamkeitserfahrungen das Selbstwertgefühl zu stärken. Diese ehrenamtliche Arbeit könnte einen wichtigen Beitrag zur Veränderung der Lebenssituation geduldeter, jugendlicher Roma führen und eine Plattform für Begegnungen schaffen. Das Ganze steht und fällt jedoch mit dem Engagement interessierter Roma und Nicht-Roma.

6. Rückblick – Erkenntnisgewinnung

Ein „Ergebnis ist wissenschaftlich wertlos, wenn [...] das Verfahren [nicht] genau dokumentiert ist, mit dem es gewonnen wurde“, schreibt Philipp Mayring und legt die Verfahrensdokumentation als ein Gütekriterium qualitativer Forschung fest (Mayring 2002, S. 144). Um den der Arbeit zugrunde liegenden Forschungsprozess transparent und für andere nachvollziehbar zu machen, wird in diesem Kapitel auf den Zugang zum Forschungsfeld (6.1), die Erhebungsverfahren (6.2) und Auswertungsmethodik (6.3) eingegangen. Da die Verwendung von qualitativen Forschungsdesigns den Einfluss der forschenden Person auf den Erkenntnisgewinnungsprozess berücksichtigt, ist es notwendig, dass er/sie seine/ihre Reflexion über den Forschungsverlauf als Teil der Erkenntnis sieht (Mayring 2002, S. 31). Dies wird auch in den folgenden Ausführungen beachtet.

6.1 Zugang zum Forschungsfeld

Die ersten Eindrücke über die Lebenssituation von geflüchteten Roma im Alter von 6 bis 14 Jahren aus Gebieten des ehemaligen Jugoslawien konnte ich als ehrenamtliche Hausaufgabenbetreuerin in einer Unterkunft für Geflüchtete im Schuljahr 2006/07 sammeln. Diese Erfahrung verstärkte mein Interesse an der Lebens- und Bildungssituation der Migrant*innengruppe, das bereits während meines Studiums geweckt wurde.

Kontakt zu jugendlichen Roma konnte im Herbst 2006 über die Bekanntschaft von Jovan⁵⁰, den ich auf der Tagung zu Sinti und

⁵⁰ Jovan kommt aus dem Kosovo. Zum Zeitpunkt des Gesprächs war er 24 Jahre alt und hatte eine Aufenthaltserlaubnis.

Roma im Bildungsbereich kennenlernte, hergestellt werden. Durch ihn stieß ich auf die Projekte der interkulturellen Jugendarbeit, welche den Zugang zur Lebenswelt der Jugendlichen öffnete.

Um die Chance zu erhöhen, möglichst viele Roma-Jugendliche in die qualitative Befragung einzubeziehen zu können, wurde die Altersspanne der Zielgruppe deckungsgleich auf die 14 bis 25-jährigen Roma-Jugendlichen, die Teil der interkulturellen Jugendarbeit waren, festgelegt. Ein Großteil von ihnen kam als Geflüchtete zwischen 1999 und 2001 nach Tübingen, lediglich ein kleiner Teil migrierte schon Anfang der 1990er Jahre nach Deutschland. Eine Gemeinsamkeit war ihre Ankunft im schulpflichtigen Alter als Kind oder Teenager. Somit standen ihre Migrations- und Integrationsprozesse im Kontext altersbedingter Persönlichkeitsentwicklungen, für die gesellschaftliche und kulturelle Orientierungen an Peers und Vorbildern starke Bedeutung zugeschrieben werden.

Trotz meines ehrenamtlichen Engagements in der Jugendarbeit, gestaltete es sich schwierig, Zugang zu den Roma-Jugendlichen zu finden, ihr Vertrauen zu gewinnen und für eine Auswertung relevante Informationen zu gewinnen. Es gelang mir sechs Gespräche zu führen. Mit Hilfe von Schulsozialarbeiter*innen und Betreuer*innen für Geflüchtete sollten weitere Kontakte zu Roma-Jugendlichen hergestellt werden. Da an den Angeboten der interkulturellen Jugendarbeit überdurchschnittlich viele männliche Jugendliche und junge Männer teilnahmen und sich eine kleinere Gruppe von Mädchen meist separat traf, ermöglichten die über die Sozialarbeiter*innen entstandenen Kontakte, zusätzlich vier Mädchen und zwei junge Männer befragen zu können. Es muss jedoch angemerkt werden, dass nur zwei der vier Interviews einen tieferen Einblick in die subjektive Sinnwelt der weiblichen Befragten offenlegte. Die weiteren Gespräche wurden auf ausdrücklichen Wunsch hin nicht mit der entsprechenden Person alleine, sondern zusammen mit deren Freundinnen geführt, was zur Folge hatte, dass verstärkt eine gemeinsame Sichtweise zu Tage trat.

Diese Interviews zeigen zudem häufig eine vorzeigbare, reflektierte und sondierte Version des Erlebten, zugeschnitten auf den Zuhörer bzw. die fragende Person.

Über die befragten Roma als gatekeeper und durch ein Schneeballverfahren an weitere Interviewpartner zu kommen, war selten möglich. Die Erfahrung nur schwer Zugang zu Angehörigen der Minderheit zu bekommen, teilen andere jedoch nicht alle Forscher*innen, die sich mit Roma beschäftigen. Das liegt nicht zuletzt darin begründet, dass die Wissenschaft „in der Vergangenheit durch ideologisch motivierte Forschungsarbeiten zu verzerrten Bildern von Roma beigetragen [hat], die zum Teil bis heute nachwirken“ (Matter 2006, S. 19). Jovan, der zu politisch engagierten Roma-Akteuren gezählt werden kann, versuchte mein Untersuchungsvorhaben zu unterstützen und sah in mir keinen Gegner, sondern vielmehr eine Verbündete (Matter 2006, S. 21). Trotz seiner Bemühungen, Jugendliche zu ermutigen, mit mir ein Gespräch zu führen, kamen über Jovan als gatekeeper nur vereinzelt Interviewsituationen zustande.

Da nach Auffassung von Utz Jeggle alles Material ist, auch die Verweigerung, kann auch dies in die Auswertung miteinfließen (Jeggle 1995, S. 58). Die Verweigerung oder Vorsicht ein Gespräch zu führen, könnte in Verbindung mit dem aufenthaltsrechtlichen Status gebracht werden. Dieser Status kann, wie aus den Ausführungen der vorliegenden Arbeit hervorgeht, einen unsicheren Schwebestand hervorrufen. Einige Roma-Jugendlichen, die mit einem geduldeten oder befristeten Status in Tübingen leben, reagierten zur Bewältigung ihrer Lebenssituation und der wahrgenommenen Perspektivlosigkeit mit einer Verdrängungsstrategie. Sich einer Gesprächssituation auszusetzen, um aus ihrem Leben zu erzählen, würde dieser Strategie widersprechen.

Des Weiteren empfinden Roma als geflüchtete Migrant*innen Befragungssituationen häufig als unangenehm, weil sie dadurch an die Aufnahme-prozedur in den Erstaufnahmestellen für Geflüchtete erinnert würden. Nach ihrer Ankunft in Deutschland

werden sie in einer ausführlichen Befragung nach ihren Einreisegründen befragt. Es scheint nahe zu liegen, dass viele ein Interviewgespräch meiden oder – sollte kein Vertrauensverhältnis bestehen – befürchten etwas preiszugeben, das ihren Aufenthalt gefährden könnte. In verschiedenen, geführten Gesprächen ist dieser Zusammenhang sichtbar geworden. Es zeigte sich, dass die Roma-Jugendlichen, welche mittlerweile einen sicheren Status oder gute Aussichten haben, in Deutschland bleiben zu können, viel offener und freier von sich erzählten. Die Offenheit derjenigen, die zu einem längeren Gespräch bereit waren, könnten auf folgende Faktoren zurückgeführt werden: ein verhältnismäßig geringer Altersabstand zu den Befragten, ein durch die Jugendarbeit entstandenes Vertrauensverhältnis, geringe Sprachbarrieren sich auf Deutsch als Zweitsprache ausdrücken zu können sowie meine Rolle als Frau in der Forscherposition.

Aufgrund besagter Hürden Gespräche zu führen, die durch individuelle und sprachliche Barrieren sowie durch variierende Gesprächsbereitschaft und Redegewandtheit gekennzeichnet waren, stellte ich im Lauf des Forschungsprozesses fest, dass die empirische Erhebung eine unterschiedliche Materialdichte hervorbringen würde die nur einen kleinen Ausschnitt der subjektiven Wirklichkeit der jungen Roma und Ashkali widerspiegeln könne. Aufgrund dessen entschied ich mich zusätzlich Gespräche mit Sozialarbeiter*innen und Lehrer*innen zu führen, um verschiedene Perspektiven zur Thematik abgleichen zu können. Eine flexible Herangehensweise und Kombination von Erhebungs- und Auswertungsmethoden war demnach nötig, um „gehaltvolle Ergebnisse“ zu erhalten (Mayring 2002, S. 133f). Die Anwendung qualitativer Untersuchungsmethodik, der eine Flexibilität und Offenheit zugrunde liegt, ermöglichte zudem jenseits deduktiver Überlegungen zu Erkenntnissen zu gelangen. Dies gewährte unter anderem zusätzliche Einblicke in verschiedene innerethnische und innergesellschaftliche Abgrenzungsmomente (vgl. Kapitel 3.1 und 5.2).

6.2 Erhebungsverfahren

Im empirischen Forschungszeitraum wurde neben qualitativen Interviews, informellen Einzel- und Gruppengesprächen, teilnehmender Beobachtung anhand verschiedener Literatur, Studien und Dokumente der Stadt Tübingen versucht, eine umfangreiche personenunabhängige, historische und regionale Hintergrunddarstellung der befragten Personen herauszuarbeiten. Die Kombination verschiedener Methoden und Erhebungsverfahren sollte die Komplexität des Alltags und der subjektiven Perspektiven der Befragten kontextualisieren und Interpretationen sozialen Handelns ermöglichen (Schmidt-Lauber 2001, S. 169). Die Forschungsmethoden und das Material sind somit als ein gebündeltes System zu verstehen, das mit verschiedenen empirischen Daten arbeitete.

Im Fokus der Erhebung und Auswertung standen die qualitativ-narrativen Interviews, die im Sinne der Kulturwissenschaften dazu dienen sollten, „die Welt mit den Augen der Untersuchten zu sehen, [...] die Sichtweisen der Betroffenen kennen und verstehen zu lernen“ und nicht dazu „über Roma zu sprechen“ (Matter 2006, S. 23). Neben insgesamt 12 Gesprächen mit jungen Roma und Ashkali wurden 14 verschiedenen Akteure befragt, die mit zugewanderten Roma in Tübingen zusammenarbeiteten. Ziel war es als Ergänzung einzelne Außenperspektiven aus der Gesellschaft über die Lebens- und Bildungssituation der in Tübingen lebenden Roma und Ashkali aus dem ehemaligen Jugoslawien zu erhalten. Die geführten Gespräche zu den Außenperspektiven wurden in Form von selektiven Protokollen festgehalten, nur teilweise transkribiert und lediglich an wenigen Stellen direkt in diese Arbeit eingebracht.

Die Resonanz von Lehrer*innen, die zu der Thematik befragt werden sollten, fiel leider gering aus. Lediglich ein Lehrer und drei Schulsozialarbeiter*innen – von drei Schulen, die ich kontaktierte, nahmen sich für ein Gespräch Zeit. Die geringe Rückmeldung

scheint dabei nicht auf ein grundsätzliches Desinteresse, sondern vielmehr die zeitliche Ressource der Lehrer und eine Vielzahl von anderen Studentenprojekten, die an Schulen stattfinden, zurückführbar zu sein.

Mit Roma-Jugendlichen kam es zu mehreren informellen Gesprächen und – wie bereits erwähnt – zu zwölf Interviewsituationen in der Länge von 20-60 Minuten, wobei lediglich fünf Einzelinterviews einen größeren Einblick in die Innensichten der Betroffenen zuließen. Die anderen Interviews zeigten verstärkt das Merkmal einer Frage-Antwort-Situation auf, was eine Darlegung ihrer subjektiven Wirklichkeit nur begrenzt ermöglichte. Dies hing durchaus mit der Interviewsituation selbst zusammen. In der Regel fanden die Interviews bei den Betroffenen zu Hause statt. In manchen Fällen waren Geschwister oder die Mutter anwesend, was in die Auswertung der Gespräche miteinfließen musste.

Bei der Interviewführung legte ich mich auf eine Kombination zwischen offener narrativer und leitfadenorientierter Variante fest. Es zeichnete sich bereits nach dem zu Beginn gegebenen Erzählstimuli ab, welcher Interviewpartner das Gespräch selbst mitgestaltete und verstärkt biographische Teile seines Lebens einbrachte. Der Erzählstimuli lautete: „Ich interessiere mich für die Lebenssituation von Roma in Tübingen. Es wäre toll, wenn du mir etwas von dir und deinem Leben hier erzählen könntest.“ Falls sich darauf kein Gespräch entwickelte, wurde die Frage angeschlossen: „Wer bist du?“ und anhand eines offenen, leitfadenorientierten Fragenkatalogs fortgefahren. Mit weiteren Fragen, die unter anderem die Bedeutung der Schule thematisierten, wurde in den Gesprächen auf für die Untersuchung relevante Bereiche eingegangen.

Die Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät festgehalten und anschließend wörtlich transkribiert. Da die unterschiedliche Ausdrucksweise in der deutschen Sprache einen Aspekt in ihrem Integrationsprozess widerspiegelt, wurden grammatikalische Fehler nicht korrigiert. In der Transkription wird die

Selbstkorrektur sowie der Abbruch eines Wortes oder Satzes mit dem Zeichen '/' hervorgehoben. Die zeitlichen Überschneidungen des Gesprochenen mehrerer Personen wurden mit dem Zeichen '#' gekennzeichnet. Darüber hinaus wurde bei längeren Sprechpausen <kurze Pause> eingefügt und auch Emotionen wie <lacht> oder <seufzt> kenntlich gemacht, um die jeweilige Stimmung deutlich werden zu lassen.

Teilnehmende Beobachtung fand bei Besuchen in Unterkünften für Geflüchtete und im Rahmen der interkulturellen Jugendarbeit statt, was in der Regel ein Treffen pro Woche im Zeitraum eines Jahres entsprach. Zusätzlich fuhr ich im Rahmen der Jugendarbeit zwei Mal auf ein Hüttenwochenende mit. Die Erfahrungen wurden in Tagebucheinträgen festgehalten, flossen jedoch in geringem Maß in die Analyse ein.

Dass sowohl Interviews wie teilnehmende Beobachtungen keine Abbildung von Wirklichkeit sind, sondern vielmehr als Konstruktionen betrachtet werden müssen, die den Zugang zu subjektiven Erfahrungen sowie den Sinn- und Lebenswelten von Individuen schaffen, wurde in der Auswertung berücksichtigt (Flick 2000, S.14).

6.3 Auswertungsmethoden

Das gewonnene Material wurde zunächst nach dem von Glaser, Strauss und Corbin entwickelte Verfahren des „Theoretischen Kodierens“ ausgewertet (Strauss 1991, S. 90ff). Im Rahmen dieser Analyse wurden wesentliche thematische Felder hervorgehoben und gekennzeichnet. Dazu wurden Aussagen in Sinneinheiten gegliedert und zu Begriffen zusammengefasst. Das ermöglichte zum einen das Erlangen eines tiefergehenden Verständnisses für das Material und zum anderen die Herausarbeitung von Auswertungskategorien. Die Kategorien wurden anschließend miteinander verglichen und dienten somit als Grundlage, um

Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Gesprächen herauszuarbeiten. Die Fragestellungen an das Material lauteten unter anderem: Welche Bedeutung wird Bildung zugeschrieben? Welche Schlüsselfaktoren beeinflussen den Bildungsweg der jungen Roma und Ashkali in Tüberg (aus ihrer Perspektive)? Welchen Einfluss haben ihre Lebensbedingungen auf die Wahrnehmung ihrer Zukunftsperspektive? Idealerweise sollten verschiedene Wahrnehmungs- und Deutungsmuster hervorgehoben und Typiken herausgearbeitet werden. Dies ist mir aufgrund der unterschiedlichen Materialdichte nur teilweise gelungen.

Um das gewonnene Material zusätzlich in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können, wurden die besagten fünf Interviews in Anlehnung an die Einzelfallanalyse aufbereitet (Mayring 2002, S. 41ff). Diese Vorgehensweise ermöglichte auf die Besonderheiten der einzelnen Fälle einzugehen, und diese in ihrer Komplexität, den Zusammenhängen ihrer Funktions- und Lebensbereiche sowie den historischen und lebensgeschichtlichen Hintergrund zu erfassen (Mayring 2002, S. 42). Dabei wurde der grobe Ablaufplan, der sich durch 1. Fragestellung, 2. Falldefinition, 3. Materialsammlung, 4. Aufbereitung und 5. Falleinordnung auszeichnet, in einer variierenden Form eingesetzt, da die Materialsammlung zu diesem Zeitpunkt bereits abgeschlossen war. Demnach wurden im ersten Schritt die Fragen aufgeworfen, welche Gründe und Wahrnehmungen den Verlauf von Bildungskarrieren der Betroffenen beeinflussten und welche Aspekte und Deutungen sich positiv auf ihren Integrationsprozess auswirkten. Im Anschluss wurde in Abgrenzung zu den mir bekannten anderen Fällen eine Falldefinition erstellt. In diesem Zusammenhang wurden Bilsena, Emran, Jovan, Neno und Nuri aufgrund ihrer Bildungsbiographie als Roma mit erfolgreichen Bildungsbiographien eingestuft. Eine Herausarbeitung einzelner Kategorien, in Abhängigkeit der Fragestellung, ermöglichte anschließend, dass schrittweise Erklärungen an das vielfältige andere Material herangetragen

werden und diese in einen Zusammenhang gesetzt werden konnten (Mayring 2002, S. 43). Anschließend wurden die verschiedenen Ergebnisse in den Kontext der mir bekannten Literatur und den zuvor dargelegten theoretischen Hintergrund eingeordnet.

7. Ausblick – Blicke schulen und Narrative wahrnehmen

Das vorliegende Buch gewährt – 1. durch die ausführlichen, theoretischen Auseinandersetzungen mit der untersuchten Thematik und 2. die Darlegung empirisch gewonnener, individueller Wahrnehmungen und Deutungen der Betroffenen – einen Einblick in Bildungs- und Lebenssituation junger Roma in Tübingen. Die dargelegten subjektiven Sinnwelten einzelner Roma-Jugendlichen legen offen, dass sowohl ihre ethnische Herkunft als auch ihr Leben im Duldungsstatus ihren Alltag prägen. Sie selbst betonen, dass ihre Lebenssituation hauptsächlich als Geflüchtete in Deutschland und ihren Duldungsstatus bestimmt werde bzw. wurde. Mit diesem Status blieben ihnen Zugänge zum z.B. Bildungsbereich und Arbeitsmarkt verschlossen oder seien nur begrenzt möglich. Durch die Bleiberechtsregelung der Innenministerkonferenz vom 17. 11. 2006, hatten einige der Befragten und ihre Familien die Möglichkeit sich Voraussetzungen für eine Zukunft in Deutschland aufzubauen. Sie waren motiviert, sich eine Wohnung und Arbeit zu suchen und achteten darauf formale Bildungsabschlüsse zu erlangen. Fehlende Kenntnisse zu Bildungswegen, gesetzliche Rahmenbedingungen und Diskriminierungserfahrungen im (Aus-)Bildungssystem, die mit ihrer ethnischen Zugehörigkeit in Verbindung stehen, wurden von einigen Befragten als Hürden genannt, realistische Zukunftsperspektiven zu entwickeln und zu verfolgen. Andere berichteten von gegenteiligen Erfahrungen und sahen die von

ihnen besuchten Schule als Schutzraum und begegneten dort Menschen, die sie unterstützen eigene Ziele zu entwickeln und umzusetzen.

Für erfolgreiche Bildungsbiografien, die zu gesellschaftlicher Teilhabe führen, kristallisierten sich folgende Faktoren heraus: der soziokulturelle Hintergrund, die Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse für die Befragten selbst und für ihre Eltern, intrinsische Motivation und Durchhaltevermögen sowie die Unterstützung von Menschen der deutschen Gesamtgesellschaft. Diese fungierten als wichtige Berater*innen, Mentor*innen und gatekeeper für gesellschaftliche Zugänge. Interessant ist, dass alle Mentor*innen und junge Roma sich über alltägliche Kontakte gefunden haben und erst durch beidseitiges Interesse eine vertrauensvolle Beziehung entstehen konnte. Vertrauen kann als wesentliche Voraussetzung für gewinnbringende Begleitung der Bildungswege durch Mentor*innen hervorgehoben werden. Dieses zu erlangen ist aufgrund historischer und fortwährenden Stigmatisierungen und Diskriminierungserfahrungen der Roma nicht immer einfach.

Neben formaler Bildung, welche Zugänge zu gesellschaftlicher Teilhabe entscheidend beeinflusst (vgl. Kapitel 2.2.1), spielten Zuschreibungen und Selbstpositionierungen in alltäglichen Begegnungen für Integrationsprozesse in der Ankunfts-gesellschaft eine Rolle (vgl. Kapitel 5). Stereotypen, Stigmatisierungen und Kulturalisierungen bestanden sowohl bei Roma als auch bei Nicht-Roma. Ausgrenzend oder negativ wirkten sich diese in den jeweiligen Fällen nur für die befragten Roma aus. Ein Hinweis, dass Bildungsarbeit wichtig ist, Narrative der Roma wahrgenommen und Geschichtsschreibung aus ihrer Perspektive gehört werden sollte. Empfehlungen wie sie die EVZ herausgegeben hat und die ersten Pioniere von z.B. Roma-Bildungsberater*innen bereits seit über 20 Jahre in ihre Arbeit integrieren, als Vorbilder für jüngere Generationen fungieren und für Alltagsrealitäten und Lebensweisen der Roma sensibilisieren (EVZ 2015; Kressel 2012).

Bildungsarbeit – gleich welcher Form – ist stets als Lernprozesse für alle Seiten zu verstehen. Aushandlungsprozesse scheinen nach den qualitativen Forschungsergebnisse dann erfolgreich zu sein, wenn zum einen das Interesse von Einzelnen der deutschen Gesamtgesellschaft an den befragten Roma bestand, zum anderen sie selbst Akteur*innen sein und ihre Geschichten darlegen konnten. In vertrauensvollen, wertschätzenden Beziehungen war es zudem möglich mit Differenzen zu spielen oder stehen zu lassen und unterschiedliche Positionen auszuhalten – sofern diese nicht zu sehr vom gesetzlichen Rahmen und des Aufenthaltsstatus beeinflusst wurden (vgl. Foitzik 2008).

Auffallend war, dass die Potentiale der Roma – wie z.B. Mehrsprachigkeit – wenig Beachtung fanden oder angesprochen wurden. Blicke diesbezüglich zu schulen wäre wünschenswert, um Potentiale gezielt zu fördern. Positiv würde sich das sowohl für diejenigen mit einer unbefristeten und diejenigen mit einer befristeten Aufenthaltserlaubnis auswirken. Während die einen dies für eine Zukunftsperspektive auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland nutzen könnten, wäre es für letztere die Unterstützung für eine Teilhabe in der Ankunfts- oder – im Falle einer Rückführung – in der Herkunftsgesellschaft. Denn geduldete Roma leben in einem Schwebestadium, der Lebensperspektiven insbesondere junger Menschen belastet (vgl. Kapitel 4.2). Sie hatten sich oft schneller als ihre Eltern in Tübingen eingelebt und sahen keine Perspektive in ihrem Herkunftsland. Sie wünschen sich konkrete Perspektiven, auf die sie sich einstellen könnten, denn sie würden weder auf das Hierbleiben noch auf das Zurückkehren vorbereitet.

Roma sind Teil europäischer Gesellschaften ihnen Zugänge zu sozialer Teilhabe zu schaffen ist eine bildungs- und gesellschaftspolitische Verantwortung, die aus historischer und gegenwärtiger Perspektive begründet ist (EVZ 2016). Roma sollten Raum bekommen selbst Akteur zu werden und gemeinsam mit Nicht-Roma Wege finden, gesellschaftliches Zusammenleben auszuhandeln. Es ist anzunehmen, dass

zunehmende rechtspopulistische Bewegungen eine Hürde für Roma (mit erfolgreichen Bildungswegen) darstellen, aktiv zu sein, dadurch sichtbar und gegebenenfalls Diskriminierungen ausgesetzt werden. Es bedarf Mut! Und es spricht einiges dafür, Gesicht zu zeigen, die Chance zu ergreifen Diskurse mitzuprägen und für europäische Werte und Menschenrechte einzustehen und zu streiten.

Danksagung

Bildungsbiografien werden geformt von eigenen Zielen, Zufällen und Menschen, die diesen Weg begleiten. Meinen Weg haben bisher mehrere Menschen begleitet, allen möchte ich an dieser Stelle ausdrücklich danken: Meinen Mentor*innen, die mich unterstützen und bestärkten mit wachen Augen zu beobachten und mir vorlebten, dass Wissenschaft eine gesellschaftliche Relevanz zukommt; meinen Kolleg*innen für den kritischen Austausch zu verschiedenen gesellschaftspolitischen Themen; allen meinen Alltagsgefährten*innen und Freund*innen, die in schwierigen Zeiten der letzten Jahre bedingungslos an meiner Seite standen, mich bestärkten neue Wege zu beschreiten und stets ehrliche Worte fanden.

Dank gilt auch meiner Familie, insbesondere: meinen Eltern und meinem Bruder, die mir ein inneres Zuhause gaben; meiner Oma, die auf ihre einfühlsame und pragmatische Art auch heute noch schafft, mich zu erden und auf den Boden der Tatsachen zu holen; meinem Sohn, der mich lehrt, die Welt immer wieder neu zu begreifen, mutig zu sein, für Rechte und Gerechtigkeit zu kämpfen. Last but not least – Ein aufrichtiger Dank gilt an all denjenigen, die mir Vertrauen schenkten und bereit waren, über sich zu sprechen und ihre Lebens- und Bildungserfahrungen zu teilen.

Literatur

Adler, Herbert Ricky (1995): Von der Dieselstraße nach Auschwitz – ein Frankfurter Sinto berichtet, in: Bromberger, Barbara, Jutta Freyberg, Hans von Mausbach (Hrsg.): “Wir hatten andere Träume.” Kinder und Jugendliche unter der NS-Diktatur. Studienkreis Deutscher Widerstand. Frankfurt a.M.: VAS, S. 76-77.

Allendinger, Jutta und Leibfried, Stephan: Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 21-22 (2003), S. 12-18.

Alte Feuerwache e.V. – Jugendbildungsstätte Kaubstraße (2014) (Hrsg.): Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus. Für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Münster: Unrast Verlag. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage.

„Amaro Kher – Unser Haus“, Bildungseinrichtung und Kulturzentrum für Roma in Köln. Projektbeschreibung unter: www.amaro-kher.de/ (Zugriff: 12.12.2018)

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS Hrsg.) (2014): Zwischen Gleichgültigkeit und Ablehnung. Bevölkerungseinstellungen gegenüber Sinti und Roma. unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Bevoelkerungseinstellungen_gegenueber_Sinti_und_Roma_20140829.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff: 12.12.2018)

Armut und Gesundheit e.V. unter: http://home.main-rheiner.de/armut.gesundheit/armut_gesundheit.html (Zugriff: 12.12.2018)

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld. unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> (Zugriff: 12.12.2018)

Bade, Klaus J.: Integration und Politik – aus der Geschichte lernen? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 40/41 (2006), S. 3-6.

Bade, Klaus J. (2007): Versäumte Integrationschancen und nachholende Integrationspolitik. In: Ders. und Hiesserich, Hans-Georg (Hrsg.): Nachholende Integrationspolitik und Gestaltungsperspektiven der Integrationspraxis. Mit einem Beitrag von Bundesinnenminister Wolfgang Schäuble (= Beiträge der Akademie für Migration und Integration, Heft 11). Göttingen, S. 21-95.

Barth, Fredrik (1969): Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference. London und Oslo. 1969.

Barz, Heiner; Cerci, Meral; Demir, Zeynep (2013): Bildung, Milieu und Migration. Kurzfassung der Zwischenergebnisse (12/2013). Düsseldorf. unter: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Barz_et_al_Zwischenergebnisse_Studie_Bildung_Milieu_Migration.pdf (Zugriff: 12.12.2018)

Baumgartner, Gerhard: Die Schwarzen Europas: Behandelt wie Untermenschen. Sinti und Roma: Die größte Minderheit wird europaweit ausgegrenzt. In: Bedrohte Völker, 225. Zeitschrift der Gesellschaft für bedrohte Völker international, 3 (2004), S. 2-4.

Bausinger, Hermann (1986): Kulturelle Identität – Schlagwort und Wirklichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Inländer – Ausländer. Arbeitsmigration und kulturelle Identität. Tübingen, S. 141-159.

Bausinger, Hermann (2000): Sinn und Unsinn der Typisierung. In: Ders. Typisch deutsch. Wie deutsch sind die Deutschen? München, S. 9-36.

Berger, Peter L. und Luckmann, Thomas (2001): Die Wirklichkeit der Alltagswelt. In: Ders.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 18. Aufl. Frankfurt am Main, S. 21-30.

Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Bohn, Cornelia (2006): Inklusion, Exklusion und die Person. Konstanz.

Pierre Bourdieu (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean-Claude (1971): Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart (Orig. 1964).

Brüggemann, Christian und Friedman, Eben: The Decade of Roma Inclusion: Origins, Actors, and Legacies, in: European Education, 49:1 (2017), S. 1-9.

Brüggemann, Christian und Nikolai, Rita: Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, in: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (2016): Netzwerk Bildung. Berlin, unter: <https://library.fes.de/pdf->

files/studienfoerderung/12406.pdf (Zugriff: 12.12.2018)

Brüggemann, Christian; Hornberg, Sabine und Jonuz, Elisabeta (2013): Heterogenität und Benachteiligung – die Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland, in: Hornberg, Sabine and Brüggemann, Christian (eds.): Die Bildungssituation von Sinti und Roma in Europa. Münster: Waxmann Verlag, S. 91-120.

Bundesjugendkuratorium (Hrsg.) (2001): Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. Bonn.

Bundesministerium des Inneren (BMI Hrsg.) (2007): Zusammenstellung der Ergebnisse des zweiten Monitoringzyklus über die Umsetzung des Rahmenübereinkommens des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten in Deutschland. Als pdf-Datei unter: http://www.bmi.bund.de/nn_164168/Internet/Content/Themen/Minderheiten/DatenundFakten/RahmenuebereinkommendesEuroparateszumId19263de.html (Zugriff: 12.12.2018)

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2018): Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz – AufenthG), vom 30.07.2004, zuletzt geändert am 12.07.2018. unter: http://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/AufenthG.pdf (Zugriff am 12.12.2018)

Butterwegge, Christoph: Das Thema Migration in den deutschen Massenmedien. Medienbericht- erstattung – Abbau oder Verstärkung von Vorurteilen? In: Zuwanderung und Integration, 4 (2006), S. 254-259.

Cöster, Anna Caroline (2009): Ehrenmord in Deutschland. Marburg.

Danova, S. (Hrsg.) (2008): Decade Watch: Roma Activists Assess the Progress of the Decade of Roma Inclusion, 2007 Update. Budapest: Createch Ltd.

Dragotescu, Corina (2007): Das Schicksal der rumänischen Roma-Kinder, veröffentlicht am 21.8.2007 unter: www.eurotopics.net (Zugriff: 12.12.2018)

Djurić, Rajko (1996): Ohne Heim – Ohne Grab. Die Geschichte der Roma und Sinti. Berlin.

Dobeneck, Florian von (2005): Was ist Integration? – Versuch einer Definition. In: Ders. Integration der Freiburger Sinti, S. 15-21. unveröffentlichte Magisterarbeit.

Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Hrsg. von Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.

dpa/AP/KANN (2007): Bildung ist Integration. Kanzlerin Merkel für Förderung von Ausländerkindern. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 239, vom 17.10.2007, S. 5.

Elias, Norbert und Scotson, John L. (1990): Etablierte und Aussenseiter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

End, Markus; Herold, Kathrin and Robel, Yvonne (Hrsg.) (2009): Antiziganistische Zustände. Zur Kritik eines allgegenwärtigen Ressentiments. Münster: Unrast Verlag.

Esser, Hartmut: Ist das Konzept der Assimilation überholt? In: Geographische Revue. Jg. 5/ Heft 2 (2003), S. 5-22.

European Roma Right Center (ERRC) (2005): In the Aftermath of Ethnic Cleansing. Continued Persecution of Roma, Ashkalis, Egyptians and Others Perceived as “Gypsies” in Kosovo. The Memorandum was presented at a hearing at the European Parliament on 27 June 2005. Veröffentlicht unter: www.errc.org/cikk.php?cikk=2460&archiv=1 (Zugriff: 12.12.2018)

European Union Agency for Fundamental Rights (2007): Report on Racism and Xenophobia in the Member States of the EU. Als pdf-Datei unter: http://fra.europa.eu/fra/material/pub/racism/report_racism_0807_en.pdf (Zugriff: 12.12.2018)

European Union Agency for Fundamental Rights (2016): Zweite Erhebung der Europäischen Union zu Minderheiten und Diskriminierung Roma – Ausgewählte Ergebnisse, unter: <https://fra.europa.eu/en/publication/2016/eumidis-ii-roma-selected-findings> (Zugriff: 12.12.2018)

Europäische Union (2011): EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020. Brüssel. https://osteuropa.lpb-bw.de/fileadmin/osteuropa/pdf/EU_Romastrategie.pdf

Europäische Union (2016): Vertrag über die europäische Union. Konsolidierte Fassung vom 7.06.2016, in: Amtsblatt der Europäischen Union, unter: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0004.01/DOC_2&format=PDF (Zugriff: 12.12.2018)

EVZ – Stiftung “Erinnerung, Verantwortung und Zukunft” (2016): Gemeinsam für eine bessere Bildung. Empfehlungen zur gleichberechtigten Bildungsteilhabe von Sinti und Roma in Deutschland. Berlin.

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst und Steineke, Ines (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Dies. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 13-29.

Foitzik, Andreas (2008): „Vergiss..., vergiss nie, ...“ Jugendhilfe im Einwanderungsland - ein Handbuch. Ergebnisse aus dem Projekt djela. Diakonische Jugendhilfe im Einwanderungsland. Diakonisches Werk Württemberg.

Forum der Europäer (2006): "Zigeuner: Europas Stiefkinder." –. Die Sendung wurde am 25.3.2006 auf Arte ausgestrahlt.

Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses (franz. 1975). Frankfurt am Main.

Fuchs-Heinritz, Werner u.a. (Hrsg.) (1995): Lexikon zur Soziologie. 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Opladen, S. 104.

Fuchs-Heinritz, Werner und König, Alexandra (2005): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz.

Georges, Karl Ernst (1962): Ausführliches Lateinisch-Deutsches Wörterbuch. 11. Aufl. 2. Band. Basel.

Goffmann, Eving (1975): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insas- sen. Frankfurt am Main.

Gomolla, Mechtild und Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.

Greverus, Ina-Maria (1978): Kultur und Alltagswelt. München.

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland.
<https://www.bundestag.de/grundgesetz>

Gulbins, Annerose (2005): Geschichte und Funktion des dreigliedrigen Schulsystems. In: BdWi und fzs (Hrsg.): Chancengleichheit qua Geburt? Bildungsbeteiligung in Zeiten der Privatisierung sozialer Risiken (= BdWi-Studienheft, 3). Marburg, S. 14-16.

Hallenberg, Bernd (Hrsg.) (2018): Migranten, Meinungen, Milieus. Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in Deutschland – Identität, Teilhabe und ihr Leben vor Ort. vhw (= Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung e. V.) Migrantenmilieu-Survey 2018. Dortmund. unter:
https://www.vhw.de/fileadmin/user_upload/07_presse/PDFs/ab_2015/vhw_Migrantenmilieu-Survey_2018.pdf (Zugriff: 12.12.2018)

Heckmann, Friedrich (1992): Ethnos, Demos und Nation. Woher stammt die Intoleranz des Nationalstaates gegenüber ethnischen Minderheiten? In: Seewann, Gerhard (Hrsg.): Minderheitenfragen in Südosteuropa. The Minority Question in Historical Perspective 1900-1990. Untersuchungen zur Gegenwartskunde Südosteuropas, Band 27. München, S. 9-36.

Heidenreich, Martin (2003): Die Debatte um die Wissensgesellschaft. In: Bösch, Stefan und Schulz-Schaeffner, Ingo (Hrsg.): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Opladen, S. 25-54.

Heinschink, Mozes F. and Cech, Petra (2013): Die Sprachen der Roma - Grundzüge der Romani Čhib und Perspektiven für den Unterricht, in: Hornberg, Sabine und Brüggemann, Christian

(Hrsg.): Die Bildungssituation von Sinti und Roma in Europa. Münster: Waxmann Verlag, 2013, S. 53-87.

Hof, Christiane (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Hofmann, Natascha (2011): Überlegungen zum Migrations- und Integrationsprozess junger Roma, in: Matter, M. und Cöster, A. C. (Hrsg.): Fremdheit und Migration. Kulturwissenschaftliche Perspektiven für Europa. Marburg. S. 97-116.

Hofmann, Natascha and Óhidy, Andrea: Mentoring-, Counselling- and Mediator Models to improve the Educational Situation of Sinti and Roma in Germany, in: International Dialogues on Education: Past and Present IDE – Online Journal Vol. 5.1 (2018), unter: <https://www.ide-journal.org/article/2018-volume-5-number-1-mentoring-counselling-and-mediator-models-to-improve-the-educational-situation-of-sinti-and-roma-in-germany/> (Zugriff: 12.12.2018)

Holz, Gerda (2003): Kinderarmut verschärft Bildungsmisere. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 21-22, S. 3-5.

Holzbrecher, Alfred und Over, Ulf (Hrsg.) (2015): Handbuch interkulturelle Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.

Hundsatz, Andras (1982): Soziale Situation der Sinti in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart.

International Steering Committee (2005): Decade of Roma Inclusion 2005–2015: Terms of Reference. Bucharest.

Jäger, Margret (1998): Von deutschen Einzeltätern und ausländischen Banden. Medien und Straftaten. Mit Vorschlägen zur Vermeidung Diskriminierender Berichterstattung. Diss. 1998 Duisburg.

Jeggle, Utz: Volkskunde. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.) (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim, S. 56-60.

Jonuz, Elisabetha und Schuch, Jane: Widerstand ist möglich – Selbst- und Fremdkonstruktionen erfolgreicher Romnja und Sintezza entlang der Differenzkategorien class, race und gender, in: Zeitschrift für Pädagogik Vol. 63 Issue 6 (2017), S. 726-751.

Jonuz, Elisabeta (2009): Stigma: Ethnizität. Opladen: Budrich Verlag.

Kaschuba, Wolfgang (1995): Kulturalismus: Vom Verschwinden des Sozialen im gesellschaftlichen Diskurs. In: Kaschuba, Wolfgang (Hrsg.): Kulturen – Identitäten – Diskurse. Perspektive Europäischer Ethnologie. Zeithorizonte Band 1. Berlin, S. 11-30.

Kaschuba, Wolfgang (1999): Verortungen: Schicht und Gesellschaft. In: Einführungen in die Europäische Ethnologie. München, S. 147-155.

Keupp, Heiner (1988): Auf dem Weg zur Patchwork-Identität? In: Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis, 4/1988, S. 425-438.

Kocic Rakocevic, Natascha und Miljevic, Anelka (2003): Roma and Education between Wishes and Possibilities. Belgrade.

Kölner Express (2002): Klau-Kids von Köln. 22.8.2002.

Köpfer, Andreas (2012): Inclusion. Inklusion-Lexikon. Köln. unter: http://www.inklusion-lexikon.de/Inclusion_Koepfer.php (Stand: 12.12.2018)

Krause, Mareile (1989): Verfolgung durch Erziehung. Eine Untersuchung über die jahrhundertelange Kontinuität staatlicher Erziehungsmaßnahmen im Dienste der Vernichtung kultureller Identität von Roma und Sinti. Ammesbek bei Hamburg.

Kressel, Tilman (2015): Roma und Sinti Bildungsberater an Hamburger Schulen. Eine Bestandsaufnahme. Hamburg.

Kristen, Cornelia: Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 21-22 (2003), S. 26-32.

Langenfeld, Christine (2001): Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenen Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. Tübingen.

Lauterbach, Wolfgang; Lange, Andreas und Becker, Rolf (2003): Armut und Bildungschancen. Auswirkungen von Niedrigeinkommen auf den Schulerfolg am Beispiel des Übergangs von der Grundschule auf weiterführende Schulstufen. In: Butterwegge, Christoph und Klundt, Michael (Hrsg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demographischen Wandel. 2. Aufl. Opladen, S. 153-170.

Lewes, Berenice (2000): Flüchtlinge in Schule und Ausbildung. Auswirkungen rechtlicher Regelungen auf die Bildungschancen minderjähriger unbegleiteter Flüchtlinge – eine Fallanalyse. Hamburg.

Liégeois, Jean-Pierre (1999): Die schulische Betreuung ethnischer Minderheiten. Das Beispiel der Sinti und Roma. Berlin.

Lüthke, Karsten: Perspektiven bei der Rückkehr in das Kosovo, insbesondere für Angehörige ethnischer Minderheiten. Unveröffentlichter Bericht, liegt der Autorin vor.

Luhmann, Niklas (2005): Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft (= Soziologische Aufklärung, 4). 3. Aufl. Wiesbaden.

Matter, Max (1995): Das Eigene und das Fremde. Gedanken zur Volkskunde als Europäische Ethnologie. In: Kuntz, Andreas (Hrsg.): Lokale und biographische Erfahrungen. Studien zur Volkskunde. Münster, S. 271-283.

Matter, Max (1988): Warum sind wir uns so fremd geworden? Aspekte des Kulturkontakts und -konflikts im Prozeß der Arbeitsmigration. In: Greverus, Ina-Maria; Köstlin, Konrad und Schilling, Heinz (Hrsg.): Kulturkontakt, Kulturkonflikt. Zur Erfahrung des Fremden. 26. Deutscher Volkskundekongreß in Frankfurt vom 28. September bis 2. Oktober 1987 (= Kulturanthropologie-Notizen, 28). Frankfurt am Main, S. 231-241.

Matter, Max (2005): Zur Lage der Roma im östlichen Europa. In: Matter, Max (Hrsg.): Die Situation der Roma und Sinti nach der EU-Osterweiterung (= Beiträge der Akademie für Migration und Integration, 9). Göttingen, S. 11-28.

Matter, Max (2006): Roma – missachtete Minderheit Europas. Ein Plädoyer für eine Beachtung in Lehre und Forschung in unserem Fach. In: Zeitschrift für Volkskunde Jg. 102/2006, S. 17-42.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. überarb. Aufl. Weinheim und Basel.

Mecheril, Paul (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Meinhardt, Rolf (1997): Zur Lage der Flüchtlingskinder in Deutschland – eine Problemskizze. In: Ders. (Hrsg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern. Dokumentation einer Tagung vom 30.11. bis 3.12.1995 im Internationalen Haus Sonnenberg St. Andreasberg (= Schriftreihe des Instituts für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IMBK) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 1). Oldenburg, S. 11-19.

Mengersen, Oliver von (2012): Sinti und Roma in der Schule – die Meinung von Lehrerinnen und Lehrern, in: Zentralrat Deutscher Sinti und Roma: Gleichberechtigte Teilhabe für Sinti und Roma in Deutschland. Heidelberg, S. 77-114.

Merten, Roland (2003): Psychosoziale Folgen von Armut im Kindes- und Jugendalter. In: Butterwegge, Christoph und Klundt, Michael (Hrsg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demographischen Wandel. 2. Aufl. Opladen, S. 137-151.

Meschede, Laura (2017): Wie aus einem Nachbarschaftsstreit ein Skandal wird. In einem Magdeburger Stadtteil gibt es große Aufregung um neue Nachbarn aus Rumänien. Bürgermeister und Lokalzeitung sprechen von Ghetto, Sozialbetrug, Lärm und Müll, in: ZEIT vom 23. September 2017. unter: <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2017-09/roma-magdeburg-neue-neustadt-migration> (Zugriff: 12.12.2018)

Mihok, Brigitte (2001): Zurück nach nirgendwo. Bosnische Roma-Flüchtlinge in Berlin. Berlin.

Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung, Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. hrsg. vom Deutschen Institut für Menschenrechte. Berlin.

Munoz, Vernor (2006): Bericht zur Bundespressekonferenz vom 21.2.2006, S. 1-6. Unter: promovieren.gew.de/Binaries/Binary15928/20060221_Bundespressekonzferenz_Munoz_deutsch.pdf (Zugriff: 12.12.2018)

Neumann, Ursula (2007): Das Recht auf Bildung für Migranten- und Flüchtlingskinder. In: Overwien, Bernd und Pregel, Annedore (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen und Farmington Hills, S. 237-244.

Newsletter – Migration und Bevölkerung, 10 (Dezember 2006). Unter: www.migration-info.de/migration_und_bevoelkerung/artikel/061001.htm (Zugriff: 12.12.2018).

Niedobitek, Matthias (2009): Der Ostrava-Fall des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte. Konventions- und gemeinschaftsrechtliche Überlegungen zur Diskriminierung von Roma-Kindern im Bildungswesen, in *Europa ethnica* 66 1/2.

Óhidy, Andrea (2009): Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik. Adaptation des Lifelong Learning-Konzepts der Europäischen Union in Deutschland und Ungarn. Berlin: Springer-Verlag.

Open Society Institute Budapest (2003): Monitoring des Minderheitenschutzes in der Europäischen Union. Die Lage der Sinti und Roma in Deutschland. Göttingen.

Oertel, Barbara: Bulgarien: Rechtsextreme blasen zur Zigeunerjagd. In: Taz vom 27.8.2007.

Overwien, Bernd und Prengel, Annedore (Hrsg.) (2007): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinigten Nationen in Deutschland. Opladen und Farmington Hills.

Püllen, Karl u.a. (Hrsg.) (1964): Wilhelm von Humboldt. Bildung des Menschen in Schule und Universität (= Grundlagen und Grundfragen der Erziehung, 4). Heidelberg.

Prykhid, Viktoria und Kaniewski, Dmytro (2018): Roma in der Ukraine im Visier rechter Gruppen, in: dw - mde for minds vom 28.06.2018, unter: <https://www.dw.com/de/roma-in-der-ukraine-im-visier-rechter-gruppen/a-44442788> (Zugriff: 12.12.2018)

RAA e.V. (2014) (Hrsg.): Bildungsaufbruch! Für die gleichberechtigte Teilhabe von Sinti und Roma in Deutschland. Ein Verbundprojekt von RAA Berlin / RomnoKher / Madhouse. Berlin.

Randjelovic, Isidora (2007): Diskriminierung von zugewanderten Roma im Bildungssystem. In: Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Sinti und Roma. Bürger/-innen unseres Landes. Berlin, S. 26-33.

Rauschenbach, Thomas (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Hrsg. von Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Berlin.

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

Reinhold, Gerd (Hrsg.) (1997): Soziologie-Lexikon. 3., überarb. und erw. Aufl. München u.a., S. 299-300.

Rhalib, Jawad (2006): El Ejido - la loi du profit. Dokumentarfilm.

Ries, Johannes (2011): Verfremdungen der Roma/Zigeuner, in: Matter, Max and Cöster, Anna Caroline (Hrsg.): Fremdheit und Migration. Kulturwissenschaftliche Perspektiven für Europa. Marburg: Tectum, S.77-96.

Rühmkorf, Christian (2007): EU-Gerichtshof für Menschenrechte: Roma-Kinder durch Sonderschul-Empfehlung diskriminiert, veröffentlicht am 14.11.2007 unter: <http://romove.radio.cz/de/artikel/21693> (Zugriff: 12.12.2018)

Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (2004): Migration und Integration – Erfahrung nutzen, Neues wagen. Kurzfassung des Jahresgutachtens 2004, S. 10. Als pdf-Datei unter: www.bamf.de/clin_011/nn_441806/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Downloads/ZuwaenderungsratGutachten/gutachten-2004-zuwanderungsrat-kurz.html?nnn=true (Zugriff: 12.12.2018)

Sarrazin, Thilo (2010): Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen. München.

Scherer, Stefan (2014): Beschwerden über Müll und aggressives Betteln durch Roma in Hasperbach, in: Westfalenpost vom 23. April 2014. unter: <https://www.wp.de/staedte/ennepetal-gevelsberg-schwelm/beschwerden-ueber-muell-und-aggressives-betteln-durch-roma-in-hasperbach-id9271450.html> (Zugriff: 12.12.2018)

Scherr, Albert and Sachs, Lena (2017): Bildungsbiografien von Sinti und Roma. Erfolgreiche Bildungsverläufe unter schwierigen Bedingungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Schmalz-Jacobsen, Cornelia und Hansen, Georg (Hrsg.) (1997): Kleines Lexikon der ethnischen Minderheiten in Deutschland. München.

Schmidt-Lauber, Brigitta (2001): Das qualitative Interview oder: Die Kunst des Reden-Lassens. In: Göttsch, Silke und Lehmann, Albrecht (Hrsg.): Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie. Berlin, S. 165-186.

Schroeder, Joachim (2003): Dimensionen des „totalen Raums“. In: Neumann u.a. (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster u.a., S. 379-398.

Siegert, Manuel (2006): Integrationsmonitoring – State of the Art in Internationaler Perspektive. Überarbeitete Fassung vom 23.2.2006. Studie im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. Bamberg 2006. Als pdf-Datei unter: http://www.bamf.de/clin_011/nn_441838/DE/Migration/Forschung/Ergebnisse/Expertisen/expertisen-node.html?nnn=true (Zugriff: 12.12.2018)

Solms, Wilhelm: Schützt uns vor „Zigeuner“-Bildern. Warum Sinti & Roma keine „Zigeuner“ sind, in: Heft der Flüchtlingsräte (Hrsg.): Antiziganismus, (2010) unter: <https://www.fluechtlingsrat-mv.de/wp-content/uploads/2010/04/heft-der-fluechtlingsraete-2010.pdf> (Zugriff: 12.12.2018)

Spiegel Magazin (2005): Das Spiel mit den Armen. Wie der Sozialstaat zur Selbstbedienung einlädt. = Titelbericht des Spiegel Nr. 43/2005.

Stagl, Justin: Grade der Fremdheit. In: Münkler, Herfried (Hrsg.) (1997): Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit. Studien und Materialien der Interdisziplinären Arbeitsgruppe Die Herausforderung durch das Fremde der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Berlin, S. 85-114.

Staro Sajmiste (2010): Eine multimedia Dokumentation seit 2010 über Geschichte und Gegenwart von Staro Sajmiste in Belgrad, unter: <http://www.starosajmiste.info/de/> (Zugriff: 12.12.2018)

Statistisches Bundesamt (2017): Statistik zur Anzahl der Bevölkerung mit Migrationshintergrund. unter: www.statistik-portal.de (Zugriff: 1.10.2007)

Stichweh, Rudolf (1997): Soziologie der Indifferenz. In: Münkler, Herfried (Hrsg.): Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit. Berlin, S. 45-64.

Stichweh, Rudolf (2005): Inklusion/Exklusion, funktionale Differenzierung und die Theorie der Weltgesellschaft. In: Stichweh, Rudolf Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie. Bielefeld, S. 45-66.

Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse in der empirischen soziologischen Forschung. Übergänge, Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt. Band 10. München, S. 90-123.

Strauß, Daniel (Hrsg.) (2011): Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma, unter: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/2011_Strauss_Studie_Sinti_Bildung.pdf (Zugriff 12.12.2018)

Surdu, Mihai und Friedman, Eben (2013): The Roma Education Fund, in: Hornberg, Sabine und Brüggemann, Christian (Hrsg.): Die Bildungssituation von Sinti und Roma in Europa. Münster: Waxmann Verlag, S. 35-51.

Thanei, Christoph (2004): Roma-Siedlungen. Dritte Welt mitten in Europa. In: Stern vom 6.4.2004.

Trautner, Hanns Martin (1991): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Bd. 2. Theorien und Befunde. Göttingen und Zürich.

UNICEF (Hrsg.) (2007): Breaking the Cycle of Exclusion: Roma Children in South East Europe. Serbien 2007.

Waldenfels, Bernhard (1997): Phänomenologie des Eigenen und des Fremden. In: Münkler, Herfried (Hrsg.): Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit. Berlin, S. 65-83.

Walzer, Michael (1998): Über Toleranz. Von der Zivilisierung der Differenz. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Otto Kallscheuer. Hamburg.

Wippermann, Wolfgang im Interview am 2.1.2007 in FAZIT Deutschlandradio Kultur. Nachzulesen unter: www.dradio.de/dkultur/sendungen/fazit/578748/ (Zugriff: 12.12.2018)

Zentrum für Antisemitismusforschung (2007): Zur Lage von Kindern aus Roma-Familien in Deutschland. Zusammenfassung der Ergebnisse einer Studie des Zentrums für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin. Im Auftrag von UNICEF, Berlin.