

Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit

Bachelor-Thesis

***Zur aktuellen Schulsituation von
Sinti-Schülern und -Schülerinnen:
Möglichkeiten und Grenzen in der Umsetzung
von Schulförderung am Beispiel des
„Hamburger Modells“***

Vorgelegt von:
Jana Tietje
1988833



Abgabedatum:
26. Februar 2013

Betreuende Prüferin: Prof. Dr. Olga Burkova
Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Jens Weidner

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
1.1 Problemaufriss	3
1.1 Inhalt und Aufbau der Bachelor-Thesis	4
1.2 Begriffsbestimmung Sinti und Roma	4
2. Zur Geschichte der Sinti	6
2.1 Ursprung und Wanderbewegung der Sinti	6
2.2 Die Einwanderung der Sinti in Deutschland und die Anfänge der Vertreibung..	7
2.3 Die Sinti im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert.....	10
2.4 Vernichtung der Sinti im Nationalsozialismus.....	11
2.5 Lebensbedingungen der Sinti in der Nachkriegszeit	13
2.6 Lebensbedingungen der Sinti seit den siebziger und achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts	15
2.7 Gegenwärtige soziale und wirtschaftliche Situation der Sinti in Deutschland und Hamburg	16
3. Kultur und Lebensweise der Sinti	19
3.1 Normen-und Tabusystem.....	20
3.2 Beruf und Arbeit	22
3.3 Sprache	22
3.4 Religion	30
3.5 Familie und Zusammenleben	31
3.6 Erziehung	33
4. Zur aktuellen Schulsituation der Sinti.....	22
4.1 Aktuelle Schulsituation und schulische Problemfelder in Deutschland	23
4.2 Ursachen für die schulischen Problemfelder	25
4.2.1 Historische Gründe	26
4.2.2 Kulturelle und familiäre Einflüsse	26
4.2.4 Schule und Unterricht.....	28

4.2.3 Diskriminierung in der Schule.....	29
5. Formen der Schulförderung in Deutschland	34
5.1 Das Mediationprogramm der RAA Berlin e.V.	35
5.2 „KOSSI“ - Kooperationsprojekt Schule-Sinti des Staubinger Caritasverbands e.V. 37	
5.3 Handlungskonzept zur Unterstützung des Schulbesuchs von Roma und Sinti – „Das Hamburger Modell“	39
5.4 Zusammenfassung der Schulförderungen - Perspektiven und Strategien zur Verbesserung der aktuellen Schulsituation von Sinti-Schüler_innen.....	42
6. Grenzen und Möglichkeiten in der Umsetzung des „Hamburger Modells“ - Auswertung der qualitativen Befragung.....	44
6.1 Methodik der Datenerhebung und Datenauswertung	44
6.1.1 Interviewleitfaden	45
6.1.2 Auswahl der Befragten	46
6.1.3 Datenauswertung	47
6.2 Darstellung und Auswertung der Forschungsergebnisse	47
6.2.1 Kennzeichen der aktuellen Schulsituation.....	48
6.2.2 Chancen und Möglichkeiten in der Umsetzung des „Hamburger Modells“	50
6.2.3 Grenzen und Probleme in der Umsetzung des „Hamburger Modells“	52
6.2.4 Handlungsempfehlungen	55
7. Bewertende Zusammenfassung.....	56
Literaturverzeichnis	I
Anhang	VI
Anhang 1 Interviewleitfaden	VI
Anhang 2 Transskript mit Bärbel Dey (REBUS-Mitarbeiterin Wilhelmsburg) und Heinz Weiß (Bildungsberater Wilhelmsburg).....	VII
Anhang 3 Transskript Interview mit Dr. Mareile Krause (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg)	XVII

1. Einleitung

Die vorliegende Bachelor-Thesis beschäftigt sich mit der Geschichte, Kultur und Lebensweise sowie mit der gegenwärtigen Situation der Sinti. Der Schwerpunkt der Arbeit bildet dabei die Ergründung der aktuellen Schulsituation der Sinti und die Umsetzung von Schulförderung für diese Gruppe. Auf welche Möglichkeiten und Grenzen man in der Umsetzung solcher Schulförderung stoßen kann, wird anhand einer qualitativen Erhebung zum „Hamburger Modell“ untersucht.

1.1 Problemaufriss

Historisch-gesellschaftliche Bedingungen und Strukturen drängen Sinti bis heute an den Rand der Gesellschaft. Des Weiteren ist die Schulsituation der Sinti von vielfältigen Problemfeldern gekennzeichnet. So berichtet Frau Dr. Mareile Krause von Problemen wie der nicht altersgemäßen Einschulung, unregelmäßiger Schulbesuch und häufiges Fehlen sowie frühzeitige Schulabbrüche von Sinti- Schüler_innen¹ (vgl. Krause, 2012, 2). Betroffene Lehrende, Schulsozialarbeiter_innen, aber auch Eltern und Behörden wissen oftmals nicht, mit dieser Problematik umzugehen, dabei hängt „die Zukunft der Sinti wesentlich von der schulischen Betreuung ihrer Kinder“ ab (Liégeois, 1999, 23).

Trotz dieser gravierenden Problematiken, ist diese Thematik vielen Menschen in Deutschland unbekannt und kaum wissenschaftlich aufgearbeitet. Genauso gibt es nur wenige Untersuchungen über adäquate Schulförderungen für Sinti-Schüler_innen. Von daher hat diese Arbeit das Ziel, über die Sinti und deren aktuellen Schulsituation zu informieren und aufmerksam zu machen, sowie eine Schulförderung für Sinti auf ihre Möglichkeiten und Grenzen hin zu überprüfen. Darüber hinaus sollen Optionen zur Verbesserungen der Situation und Handlungsempfehlungen abgegeben werden.

¹ Die hier vorliegende Bachelor-Thesis arbeitet mit der Gender Gap. Gender Gap (Geschlechter Zwischenraum) auch Gender_Gap oder Gap genannt, wird zum Füllen einer Lücke zwischen maskuliner und femininer Endung bezeichnet. Dieser wird bei Wörtern eingefügt, die eine Information über das soziale Geschlecht (engl. Gender) beinhalten (zum Beispiel Schüler_innen oder Schulsozialarbeiter_innen). Es ist als Weiterentwicklung des Binnen-I zu verstehen, stammt aus der Queer-Theorie und dient der Einbeziehung aller sozialen Geschlechter. Auch die abseits der hegemonialen gesellschaftlichen Zweigeschlechtlichkeit. Die Intention des Gender Gap ist es, durch den Zwischenraum einen Hinweis auf diejenigen Menschen zu geben, welche nicht in das ausschließliche Frau-Mann-Schema hineinpassen, beziehungsweise nicht hineinpassen wollen, wie etwa Intersexuelle, Transgender, Transsexuelle (vgl. Fischer & Wolf, 2009, 1-3).

1.1 Inhalt und Aufbau der Bachelor-Thesis

Im ersten Teil der Arbeit werden die aktuelle Schulsituation der Sinti und verschiedene Möglichkeiten zur Schulförderungen von Sinti-Schüler_innen dargestellt und analysiert. Um diese zu verstehen und umfassend zu behandeln, ist es zunächst notwendig, sich mit der Geschichte, Kultur und Lebensweise der Sinti zu beschäftigen. Es wird daher ein Überblick der Geschichte der Sinti, ihrer ursprünglichen Herkunft, ihren Wanderungswellen und deren Lebenssituation vor und im Nationalismus, sowie in den Nachkriegsjahren geschaffen, bevor die gegenwärtige soziale und wirtschaftliche Situation in Deutschland dargestellt wird. Anschließend wird ihre Kultur und Lebensweise und die Bedeutung der Werte und Normen, Sprache, Religion, Familie und Zusammenleben sowie Erziehung erläutert. Im Anschluss findet eine Analyse der gegenwärtigen Schulsituation der Sinti in Deutschland statt. Es werden die schulischen Problemfelder der Sinti und deren Ursachen und Hintergründe dargelegt. Ziel ist es hier, herauszufinden, womit die aktuelle Schulsituation der Sinti gekennzeichnet ist. Zum Abschluss des ersten Teils werden verschiedene Formen von Schulförderungen vorgestellt, welche zur Überwindung der Problemfelder beitragen sollen.

Eine Maßnahme zur Überwindung der aktuellen Schulsituation der Sinti in Hamburg ist das „Hamburger Modell“, welches in der zweiten Hälfte der Arbeit anhand einer Auswertung von leitfadengestützten qualitativen Expert_innen-Interviews ergründet wird. Es soll des Weiteren geklärt werden, wie viel oder wie wenig solch eine Maßnahme zur Überwindung der vorherrschenden Problemfelder der Sinti beitragen kann, auf welche möglichen Chancen und Grenzen man in der Umsetzung stößt, und welche weiteren Handlungsempfehlungen und Verbesserungsvorschläge die Expert_innen haben.

Zum Abschluss der Arbeit werden die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst und bewertet.

1.2 Begriffsbestimmung Sinti und Roma

„Roma“, „Sinti“, „Zigeuner“- Dies sind die drei gängigsten Bezeichnungen in der Literatur und Geschichte für die Angehörigen einer bestimmten gesellschaftlichen Minderheit. Tatsächlich lässt sich die Gruppe nicht unter einem Sammelbegriff

zusammenfassen, da es viele verschiedene Untergruppen gibt, mit zum Teil eigener Geschichte, Traditionen und Dialekten (vgl. UNICEF, 2007, 3).

Im Folgenden werden die drei gängigsten Bezeichnungen für die Volksgruppe, welche auch in dieser Arbeit anzutreffen sind, näher erläutert.

Der Begriff „Zigeuner“ ist eine Fremdbezeichnung der Mehrheitsgesellschaft für die Minderheit der Sinti und Roma und wird heutzutage von den meisten der Angehörigen aufgrund der negativen Verwendung und Zuschreibung durch die Mehrheitsbevölkerung in der Vergangenheit abgelehnt und als diskriminierend empfunden. Fälschlicherweise wurde der Begriff „Zigeuner“ von „ziehender Gauner“ abgeleitet und somit negativ konnotiert. Im Nationalsozialismus wurden Menschen als „Zigeuner“ wegen ihrer „Rassenzugehörigkeit“ verfolgt und ermordet. Der Begriff ist also historisch belastet (vgl. Mihok & Widmann, 2009, 57).

Aus diesen Gründen wird der Begriff „Zigeuner“ in dieser Arbeit nur verwendet, wenn dieser im historischen Zusammenhang steht, da die verwendete, oft sehr alte Literatur „Zigeuner“ damals als Sammelbegriff für die Minderheit Sinti und Roma nutzte. Der Begriff „Zigeuner“ wird dann allerdings von der Autorin mit Anführungszeichen versehen.

Der Sammelbegriff Sinti und Roma ist die Eigenbezeichnung der Angehörigen dieser Minderheit und gilt heute als offizielle und politisch korrekte Bezeichnung für die gesamte Volksgruppe (vgl. ebd.; vgl. Krausnick & Strauß, 2011, 101).

Roma (Rom, Romni) bedeutet Mensch oder Mann. Außerhalb Deutschlands wird Roma als Begriff für die Gesamtheit aller Sinti und Roma verwendet. Im deutschen Sprachraum wird der Begriff Roma für alle Angehörigen der Minderheit verwendet, welche im europäischen Raum leben oder in der zweiten Hälfte des 19. und 20. Jahrhundert aus Südost- und Mitteleuropa nach Deutschland kamen. Die Verbände schätzen die Population auf mehrere 10.000 Angehörige im deutschsprachigen Raum. Weltweit wird die Zahl der größten internationalen Minderheit auf 12 Millionen geschätzt, 8 Millionen leben davon allein in Europa (vgl. UNICEF, 2007, 3; Krausnick & Strauß, 2011, 93).

Sinti (Sinto, Sinteza) trafen vor 600 Jahren im 15. Jahrhundert in Deutschland ein. Ihr Name leitet sich vermutlich von der indischen Provinz Sindh (heute Pakistan) oder dem Fluss Sindhu ab. Der Zentralrat Deutscher Sinti und Roma schätzt die Zahl der in Deutschland lebenden Sinti und Roma heute auf 70.000 Angehörige. Die Sinti verfügen in Deutschland über den Status der nationalen Minderheit (vgl. Krausnick & Strauß, 2011, 101; vgl. UNICEF, 2007, 3).

Da sich diese Arbeit mit der aktuellen Schulsituation der Sinti befasst, wird hauptsächlich der Begriff Sinti genutzt. Hier ist dann die Volksgruppe gemeint, die im 15. Jahrhundert nach Deutschland eingewandert ist und seitdem dort ansässig ist. Der Begriff Sinti und Roma wird lediglich dann verwendet, wenn sich die Literatur auf die Gesamtheit der im deutschsprachigen Raum lebenden Minderheit bezieht und somit beide Untergruppen gemeint sind.

2. Zur Geschichte der Sinti

Im folgenden Kapitel, wird ein Überblick über die Geschichte der Sinti gegeben. Dies ist relevant, da die schulischen Problemfelder auch auf geschichtliche Ereignisse zurückzuführen sind. Die Geschichte der Sinti ist eine Geschichte der Stigmatisierung, Ausgrenzung, Diskriminierung und Verfolgung der Minderheit (vgl. Meyer, 2012, 51). Die aktuelle Schulsituation der Sinti kann also nicht isoliert sondern muss im historischen Zusammenhang betrachtet werden. Zusätzlich führt die Auseinandersetzung mit der Geschichte eines Volkes zu mehr Verständnis für seine Kultur.

2.1 Ursprung und Wanderbewegung der Sinti

Aufgrund von einer mangelnden Geschichtsdokumentation seitens der Sinti, kann die Geschichte dieser nicht eindeutig belegt werden. Wissen über die Herkunft und Wanderbewegungen der Sinti wurden hauptsächlich aus historischen und sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen gewonnen (vgl. Reemtsma, 1996, 17; zit. n. Meyer, 2012, 19).

So kann die Sprache der Sinti, das Romanes, heute Rückschlüsse zur Herkunft der Sinti und Roma ermöglichen. Dank der heutigen Sprachforschung lässt sich sagen,

dass ein großer Teil des Grundwortschatzes des Romanes eine direkte Verwandtschaft mit den Dialekten des Hindi in Nordindien aufweist, und somit die indische Herkunft der Sinti und Roma als erwiesen angesehen werden kann (vgl. Djuric, 2002,41; vgl. Krausnick & Strauß, 2011, 30). Die Sinti haben somit ihren Ursprung im nordwestlichen Vorderindien, dem Punjab (vgl. Köpf, 1994, 28).

Die Wanderbewegungen aus Indien in Richtung Europa begannen im vierten Jahrhundert. Es lassen sich kein genauer Zeitpunkt und keine genauen Ursachen für den Aufbruch festlegen.

Die Forscher sind sich an dieser Stelle uneinig (vgl. Krausnick & Strauß, 2011,30). Allerdings sind sich die Forscher einig, dass sich die Wanderbewegungen in fünf Phasen unterteilen lassen und die Abwanderung aus ihrer indischen Heimat in mehreren Wellen erfolgte. In der ersten Phase verließen kleine Gruppen von Sinti und Roma Indien in Richtung Persien. Die Sinti und Roma sind nicht als geschlossene Gruppen ausgewandert (vgl. von Soest, 1979, 24; vgl. Djuric, 2002, S. 41 ff.). Äußere Faktoren, wie kriegerische Ereignisse, Vertreibung und wirtschaftliche Ursachen, waren Motive der ersten Wanderungen (vgl. Djuric, 2002, 41ff.).Die zweite Wanderungsbewegung vollzog sich vom siebten bis zum zehnten Jahrhundert. Diese Wanderbewegung reichte bis Kurdistan und Armenien. Die dritte Wanderung dauerte vom elften bis zwölften Jahrhundert. Aufgrund islamistischer Eroberungen flohen die Sinti und Roma in Richtung Türkei und Griechenland. Die vierte Wanderungsbewegung wurde durch die Kriege Dschingis-Khans im 13. Jahrhundert ausgelöst. Die fünfte Wanderbewegung ist im 14. Jahrhundert anzuordnen. Hier begann letztendlich die europäische Wanderbewegung (vgl. ebd.).

Die Sinti und Roma waren durch ihre Wanderungen den vielfältigsten Einflüssen ausgesetzt. So wurden sie unter anderem von Sprache und Kultur der Gastländer, in denen sie lebten, beeinflusst: „Für die [Sinti und Roma] bedeutete der Aufenthalt in dem jeweiligen Gastland die Übernahme von Lehnworten in den indischen Sprachstamm.“ (von Soest, 1979, 24).

2.2 Die Einwanderung der Sinti in Deutschland und die Anfänge der Vertreibung

Im 14. und 15. Jahrhundert wanderten Sinti und Roma von Osten aus nach Europa. So bildeten sich verschiedene Bevölkerungen von Roma und Sinti in den einzelnen

Ländern und Regionen Europas, wie die „Manusch“ in Frankreich, die „Gitanos“ in Spanien und die „Sinti“ in Deutschland (vgl. Matras, 1992, 9).

In Deutschland wurden die Sinti erstmals im Jahr 1407 registriert. Anfangs wurden sie noch durch die damals vorherrschende Mildtätigkeitsideologie geduldet, zumal sie über Schutz- und Geleitbriefe verfügten und Almosen bekamen. Allerdings wurden die Sinti schnell zunehmend, auch unter Anwendung von Gewalt, vertrieben. Man hielt sie für Tataren, die stahlen und über dunkle Magie verfügten. Zusätzlich wurde ihnen nachgesagt, sie würden für den türkischen Feind spionieren (vgl. von Soest, 1979, 24).

Seit 1450 hat die sich ständig verschlechternde wirtschaftliche, soziale und politische Situation einen enormen Einfluss auf die weitere Geschichte der Sinti. Als Grund für die ersten Verfolgungen und Vertreibungen können, neben der „Fremdartigkeit“ in Aussehen und Lebensweise der Sinti für die damalige Mehrheitsbevölkerung, vor allem die damaligen gewaltigen Umbrüche der Zeitwende angeführt werden. Diese trugen „zu einer umfassenden Gesellschaftskrise bei, in der sich aufgestautes Aggressionspotenzial in der blutigen Verfolgung gesellschaftlicher Randgruppen entlud“, zu der auch die Sinti zählten (Schmuhl, 1994, 27f.; zit. n. Meyer, 2012, 27). Die Sinti wurden also zunehmend als Belastung angesehen: „Man machte sie zum Sündenbock für alle Missstände und Verbrechen, für die sich sonst kein Schuldiger, keine plausible Erklärung finden ließ.“ (Krausnick & Strauß, 2011, 34).

1498 erklärt der deutsche Reichstag die Sinti für vogelfrei. „Kollektive, staatliche legitimierte Verfolgungsmaßnahmen setzten ein, die oftmals den Charakter von Strafexpeditionen annahmen.“ (von Soest, 1979, 25). Die Sinti wurden letztendlich aus Deutschland verwiesen. Durch vom Staat ausgestellte „Zigeuner“-Edikte, durften diese wie das Wild gejagt, gefoltert, ausgepeitscht, verstümmelt, gebrandmarkt, versklavt, verkauft, und getötet werden (vgl. ebd., 35).

In dieser Zeit der Verfolgung war das schnelle Weiterziehen von Ort zu Ort, eine ständige Flucht, die einzige Überlebenschance. Matras erläutert hier, dass auf diesem Weg das Klischee vom „Wandervolk“ entstanden ist, welches in Wirklichkeit ein Mythos ist: „Denn es waren nicht die Roma [und Sinti], die eine Tradition des

Umherziehens mitbrachten; vielmehr waren es die ansässige Bevölkerung und die Behörden, die sie immer zur Flucht trieben.“ (Matras, 1992,8).

Die Geschichte der Sinti und Roma ist seit dieser Zeit geprägt von Verfolgung, Vertreibung und versuchter Ausmerzungen. Die meisten „Anti-Zigeunergesetze“ wurden im Zeitraum von 1650-1750 nach dem 30-jährigen Krieg erlassen (vgl. Vossen, 1983, 50). Trotz dieser intensiven Verfolgungen und Vertreibungen blieben kleine Gruppen von Sinti in einzelnen Regionen Deutschlands. Da sie an vielen Orten nicht geduldet wurden, mussten sie sich in den Wäldern verstecken und als reisende Händler und Handwerker arbeiten. „So wurden die Zufluchtsgebiete für die einzelnen Gruppen doch zur Heimat.“ (Matras, 1992, 9).

Durch die im 18. Jahrhundert einsetzende Industrialisierung und die dadurch beginnende Landflucht, gewannen die Fertigkeiten der Sinti an Wert für die Landbevölkerung. Die Gesetzgebung wurde modifiziert, aber nicht komplett abgeschafft. Sie unterstanden weiterhin einem Sonderrecht, obwohl die meisten Sinti inzwischen deutsche Staatsbürger waren (vgl. von Soest, 1979, 29; vgl. Wippermann, 1992,3.4.1.-1ff. zit. n. Frese, 2011, 24). In dieser Zeit begann man zu begreifen, dass Verfolgung und Vertreibung der „Zigeuner“ nicht die beabsichtigten Wirkungen hervorriefen, vor allem, weil die Fertigkeiten und Dienstleistungen der Sinti, wie Handwerk und Handel, bei der Landbevölkerung immer begehrt wurden. Man versuchte also andere Mittel und Wege zu finden, die „Zigeunerproblematik“ zu begegnen.

Die Kaiserin Maria Theresia von Österreich-Ungarn konzipierte als Erste eine Ansiedlungs- und Assimilierungspolitik, von der sie sich ein Verschwinden der Minorität versprach (vgl. Lindemann, 1991, 12). In ihren Regulationen von 1761 verbot sie das „Nomadisieren“, die eigene Sprache, das Romanes, die Ehen untereinander und die Ausübung der traditionellen Berufe. Eine weitere Bestimmung der Kaiserin war das Wegnehmen und die Fremdunterbringung der „Zigeunerkinder“ bei anderen Familien. Sie führte auch für diese Kinder die Schulpflicht ein. „Die Schule wurde dadurch zu einem Mittel, den Sinti und Roma die eigene Kultur und Sprache zu nehmen und die Kinder ihren Eltern zu entfremden.“ (Lindemann, 1991, 12). In vielen Regionen Deutschlands wurde Maria Theresias Assimilierungspolitik nachgeahmt (vgl. ebd., 13; vgl. Vossen, 1983, S. 55).

2.3 Die Sinti im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert

Im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert wurde mit zunehmendem Druck versucht, die Sinti vom Herumziehen abzuhalten und sie stattdessen sesshaft zu machen. Hier spielte die Schule eine wichtige Funktion: Einen Gewerbeschein erhielten nur diejenigen Sinti, welche einen festen Wohnsitz und das Nachkommen der Schulpflicht ihrer Kinder nachweisen konnten. Aus diesem Grund war ein zunehmender Zuzug von Sinti in die Großstädte zu verzeichnen. Das Ziel war es, die Sinti durch „Sesshaftmachung“ zu zwangsassimilieren. In Hamburg, Frankfurt und Berlin konnte man schnell ausgedehnte Sinti-Siedlungen festgestellt (vgl. von Soest, 1979, 30 f.; vgl. Lindemann, 1991, 13).

Mit der Gründung des deutschen Reiches in 1871 wurde der staatliche Kontrollapparat ausgebaut, die Politik der Assimilierung und Zwanganpassung der Sinti begann. Es wurden viele Gesetze, Verwaltungsvorschriften und Ausführungsbestimmungen geschaffen, um unter anderem die Reisetätigkeit der Sinti und die allgemeine Kriminalität unter der Bevölkerung zu kontrollieren. So wurde beispielsweise eine spezielle „Zigeunerpolizeistelle“ in München gegründet, womit die Sinti ab sofort einer strengen Meldepflicht bei dieser Stelle unterlagen. Alle „Zigeuner“ wurden durch Personalien, Fotos und sogar Fingerabdrücke aufgenommen und erfasst (vgl. ebd.; vgl. Meyer, 2012, 36).

Des Weiteren erlässt die deutsche kriminalpolitische Kommission einen Entschluss, welcher sämtliche Länderregierungen des deutschen Reiches auffordert, einheitlich die „Zigeunerplage“ anzugehen. Die errichtete „Zigeunerpolizeistelle“ wird zur Zentralstelle der „Zigeunerbekämpfung“ im deutschen Reich. Unter diesen Voraussetzungen konnte unter anderem 1926 das „Gesetz zur Bekämpfung von Zigeunern, Landfahrern und Arbeitsscheuen“ vom Bayrischen Innenministerium erlassen werden (vgl. ebd.).

Die gesetzlichen Bestimmungen hatten die Aufgabe, die „Zigeunergruppen“ an Orte zu binden, um somit leichter Kontrollmöglichkeiten über sie zu haben und wanderungsbedingte Kriminalität zu unterdrücken. Hierbei ließ sich aber eine große Problemstellung feststellen:

„[Es] zeigt sich eine Interessenskollision zwischen Staat bzw. Land und der jeweiligen Kommune: Einerseits wird auf die Gesamtheit einer Volksgruppe landesbehördlicher Druck ausgeübt, der sie zur Aufgabe der nomadisierenden Lebensweise bewegen soll, [aber] von den kommunalen Trägern wird aus Angst vor eventuellen Folgekosten im Rahmen der Wohlfahrtspflege versucht, eine Ansiedlung dieser Gruppen zu hintertreiben.“ (von Soest, 1979,31).

Die Sinti konnten von daher kaum sesshaft und angepasst leben, ein Versuch der gesellschaftlichen Eingliederung ist nicht sichtbar. Die Gesetzgebung und die genaueste Erfassung aller Sinti und Roma im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert ebneten den Weg für die lückenlose Erfassung, Verfolgung und Vernichtung der „Zigeuner“ im Nationalsozialismus. Die Geschichte der Ablehnung und Vertreibung der Sinti wurde somit weiter fortgeführt und fand ihren negativen Höhepunkt im Dritten Reich (vgl. ebd., 32).

2.4 Vernichtung der Sinti im Nationalsozialismus

Mit der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten wurde die vorhergehende Politik der „Zigeunerbekämpfung“ in verschärfter Form fortgesetzt. Die geschafften Gesetze und eingeleiteten Maßnahmen vor 1933 gegen die „Zigeuner“ bildeten die Grundlagen für alles Folgende im Nationalsozialismus. Das Dritte Reich perfektionierte die Verfolgung, und ließ sie schließlich im Völkermord an 500.000 Sinti und Roma in ganz Europa, darunter mindestens 15.000 aus Deutschland stammenden Sinti, enden (vgl. Köpf, 1994, 65 f.).

Bereits 1936 wurde eine „Zigeunerverordnung“ erlassen, welche Sinti und Roma als „Plage“ bezeichnete und die Einführung von „Zigeunerlagern“ vorsah. In diesem Zusammenhang stellt Reemtsma fest:

„Die vielerorts ohne Rechtsgrundlage vorgenommene Einrichtung solcher `Zigeunerlager` diente der Trennung der Sinti und Roma von der übrigen Bevölkerung, der Selektion nach rassenbiologischen Kriterien, der Ausbeutung durch Zwangsarbeit und schließlich der Vorbereitung von Deportation.“ (vgl. Reemtsma, 1996, 100 zit. n. Meyer, 2012, 39).

Als weitere einschränkende Maßnahme wurde 1933 das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ eingeführt, welches die Zwangsterilisation von „Zigeunern“ und anderen Bevölkerungsgruppen vorsah. Bereits ein Jahr später wurden die „Nürnberger Rassengesetze“ erlassen, und das „Blutschutzgesetz“, welches die Ehe zwischen Deutschen und „Zigeunern“ untersagte.

Die „Nürnberger Rassengesetze“ stellten einen Wendepunkt in der Behandlung von Sinti und Roma dar: Während man Angehörige dieser Minderheit bis zu diesem Zeitpunkt in erster Linie als ordnungspolitisches Problem eingestuft hatte, wurden diese von nun an zu einem „Rassenproblem“. Aufgrund ihres vermeintlich angeborenen Wandertriebs galten sie nicht länger als sozial integrierbar. Die Sesshaftmachung war nicht länger oberstes Ziel (vgl. Schmuhl, 1996, 90 zit. n. Meyer, 2012,41). Sinti und Roma wurden daher 1936 zum Ziel „rassenhygienischer Forschung“. Die Konsequenz der beginnenden Rassenpolitik war unter anderem die Einführung des Schulverbots für Sinti-Kinder und die Zwangsarbeit ab dem 12. Lebensjahr (vgl. Lindemann, 1991, 14).

Des Weiteren wurden bis 1944 24.000 Gutachten erstellt, welche Sinti und Roma als „Zigeuner“ oder „Zigeunermischlinge“ klassifizierten. Diese wurden dann an die Polizei weitergeleitet und dienten dazu, die erfassten Sinti zu verhaften und zu deportieren (vgl. Matras, 1992, 12-13). Federführend bei dieser pseudowissenschaftlichen Forschung, Klassifizierung und Erfassung der Sinti war das vom Arzt Dr. Robert Ritter geleitete „Rassenhygienische und bevölkerungsbiologische Forschungsinstitut“ (vgl. Meyer, 2012, 54). Ritter betrachtete die Sinti als „kriminelle und asoziale Rasse“, die zum Verschwinden gebracht werden musste. Er unterstellte ihnen, dass sie als Volk kriminelle Eigenschaften hätten, welche sie genetisch vererbten. In einer seiner Arbeiten schrieb er:

„Die Zigeunerfrage kann nur als gelöst betrachtet werden, wenn die Mehrheit der asozialen und nutzlosen [Zigeuner und] Zigeunermischlinge in großen Arbeitslagern untergebracht worden ist und der Fortpflanzung dieser Mischlingsbevölkerung ein Ende bereitet ist. Nur dann werden die zukünftigen Generationen des deutschen Volkes von dieser Last befreit sein“ (Ritter zit. n. Matras, 1992, 11).

Die verfassten Gutachten und Forschungen des Instituts versuchten den Nachweis der rassistischen Minderwertigkeit, der Asozialität und Kriminalität der Sinti zu erbringen. Die objektive Funktion nach Meyer war es, den faschistischen Behörden eine pseudowissenschaftliche Legitimation für die Deportation in Arbeitslager und Konzentrationslager zu ermöglichen (vgl. Meyer, 2012, 54).

Im Mai 1940 kam es zu einer ersten Deportation von 2.500 Sinti nach Polen (vgl. Zimmermann, 1988, 43; zit. n. Meyer, 2012, 46). Im Jahr 1942 brachte der SS-Reichsführer Himmler den „Auschwitz-Erlass“ heraus, auf dessen Grundlage die

letzten noch lebenden Angehörigen der Sinti deportiert werden sollten (vgl. Reemtsma, 1996, 107 zit. n. Meyer, 2012, 54).

In den Konzentrationslagern wurden sie nicht nur Opfer der Massenvernichtung durch Vergasung, sondern auch Opfer von Zwangsarbeit, medizinischen Experimenten und Zwangssterilisationen. Das Ziel dieser zweiten Welle an Zwangssterilisationen war es, die noch lebenden Sinti und Roma unfruchtbar zu machen und auf diese Weise den Völkermord zu vollenden (vgl. von Soest, 1979, 46).

Der nationalsozialistische Völkermord an den Sinti und Roma bedeutete das Todesurteil für insgesamt 500 000 Angehörige der Minderheit in Europa, darunter allein 15.000 in Deutschland lebenden Sinti (vgl. Köpf, 1994, S. 65 f.; vgl. Schmuhl, 1994, 41 zit. n. Meyer, 2012, 50). Andere Schätzungen belaufen sich auf die Vernichtung von ca. 30 Prozent der in Deutschland lebenden Sinti (vgl. Arnold, 1965, 77 zit. n. von Soest, 1979, 45).

Von Soest erläutert hier, dass die Vernichtung der Sinti in der NS-Zeit weitreichende Folgen hatte: Da die Stammesstrukturen weitgehend zerschlagen wurden, setzte die Vereinzelung vieler „Zigeuner“ ein. Dies hat in der Nachkriegszeit und im weiteren Verlauf der Geschichte bis heute „andauernden, weitgehenden Einfluss auf die innere Struktur und Organisation der Stammesverbände, sowie auf die Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Umfeld.“ (von Soest, 1979, 45).

2.5 Lebensbedingungen der Sinti in der Nachkriegszeit

Nach dem Ende des zweiten Weltkriegs begegnete die Mehrheitsbevölkerung den überlebenden Sinti der NS-Zeit nach wie vor mit Misstrauen. Es entwickelte sich bis in die achtziger Jahre hinein kein Unrechtsbewusstsein gegenüber der Sinti, weder bezüglich der Verfolgung, noch der Vernichtung. So wurden sie immer noch mit den alten Vorurteilen konfrontiert: Sie galten nach wie vor als „kulturell minderwertig, als kriminell veranlagt [und] als nicht integrationsfähige Nomaden.“ (Lindemann, 1991, 15). Eine Unterstützung zur Neueingliederung und Wiedergutmachung nach der NS-Zeit wurde ihnen aus diesem Grund zunächst verweigert. Es wurde diesbezüglich das Argument angebracht, dass es sich bei ihrer Deportation in die Konzentrationslager nicht um rassistische Gründe gehandelt habe, sondern um

kriminal-präventive Sicherungsmaßnahmen. Diese Ablehnung einer Entschädigung wurde 1956 selbst vom Bundesgerichtshof bestätigt (vgl. Matras, 1992, 13).

Zusammenfassend kann die soziale und wirtschaftliche Situation der Sinti in den Nachkriegsjahren als äußerst kritisch und durch Armut und Ausgrenzung gekennzeichnet, eingestuft werden (vgl. Meyer, 2012, 131). Die Überlebenden mussten, neben physischen und psychischen Schäden, vor allem mit dem Verlust von zahlreichen Familienangehörigen und der damit einhergehenden Zerstörung der für sie zentralen sozialen Organisationsform² zurechtkommen (vgl. Reemtsma, 1996,125; zit. n. Meyer, 2012, 119).

Des Weiteren war ihre Rückkehr aus den Konzentrationslagern in die Städte und Dörfer nicht erwünscht und wurde weitestgehend verhindert. Die Kommunen isolierten die Sinti auf „abgelegenen Wohnwagenstellplätzen ohne Strom, Wasser und sonstiger Anbindung an das städtische Leben“ (UNICEF, 2007, 4).

Die schlechte wirtschaftliche Situation wurde vor allem, durch den Bedeutungsverlust der traditionellen Berufe der Sinti, wie Musizieren, Schrotthandel oder Kleinhandel und durch die immer zunehmende ökonomische Modernisierung hervorgerufen (vgl. Meyer, 2012, 121; vgl. von Soest, 1979,49 f.).

Neben dem wirtschaftlichen Strukturwandel war es der verstärkt ausgeübte behördliche und administrative Druck, welcher den Sinti und Roma zunehmend die Ausübung ihrer Gewerbe erschwerte. Dies geschah vor allem durch die „Bayerische Landfahrerverordnung“ von 1953, die inhaltlich an das „Arbeitsscheuengesetz“ von 1926 anknüpfte, ein Hindernis in der Ausübung des mobilen Gewerbes darstellte und erst in den siebziger Jahren aufgehoben wurde (Meyer, 2012, 123).

Durch das Verbot des Schulbesuchs während des Nationalsozialismus, war wenig Bildung und viel Analphabetismus unter den Sinti, welches ihnen zusätzlich erschwerte, einen Beruf in der Mehrheitsgesellschaft zu ergreifen. Die daraus resultierende mangelnde Einbindung in die gängigen Strukturen machte es leicht, in den Sinti „Parasiten und Arbeitsscheue“ zu sehen. Schlussendlich blieb ihnen, auch aufgrund des diskriminierenden Verhaltens der Mehrheitsbevölkerung, oftmals als

² Siehe hierzu Kapitel 3.5 „Familie und Zusammenleben“, S. 24

einzigste Einkommensquelle nur die Fürsorgeleistungen des Staates (vgl. Meyer, 2012, 124).

Resultierend ist festzuhalten, dass große Teile der Sinti kaum an der Nachkriegsentwicklung des Wohlstands, der sozialen Sicherheit und dem Bildungssystem teilnehmen konnten. Die soziale Situation der Sinti blieb von Ausgrenzungen seitens der Mehrheitsbevölkerung, aber auch der behördlichen Institutionen, geprägt (vgl. UNICEF, 2007, 4; vgl. Meyer, 2012, 132). Deutlich wird die Haltung der damaligen Mehrheitsgesellschaft gegenüber der Sinti in einem Zitat nach Otto Pankok:

„Hitler versank, der Rassenhass ist geblieben. Wer das nicht glaubt, dem empfehle ich, einmal mit einem Zigeuner durch die Stadt zu spazieren.“
(Pankok, 1958,10; zit. n. Meyer, 2012, 132).

2.6 Lebensbedingungen der Sinti seit den siebziger und achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts

Ab den siebziger Jahren vollzog sich ein Kurswechsel in den meisten deutschen Städten bezüglich der Politik gegenüber den Sinti. Dies ist vor allem auf die Professionalisierung der Sozialen Arbeit, aber auch auf die Entstehung von Selbstorganisationen und Bürgerrechtsbewegungen der Sinti zurückzuführen. Sie gründeten Vereine und Verbände, um ihre Interessen gegenüber der Öffentlichkeit und den Behörden zu vertreten. Vor allem die Gründung des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma 1982, aber auch die Anerkennung der Bundesregierung des Völkermords an der Minderheit während des Nationalsozialismus im selben Jahr, initiierten eine Aufarbeitung und ein zunehmendes Bewusstsein für die sozialen Probleme der Sinti (vgl. Meyer, 2012, 173; Matras, 1992, 13; UNICEF, 2007, 5).

Es wurden sozialwissenschaftliche Studien³ über die soziale Situation der Sinti geführt, sie erhielten ihre in der NS-Zeit eingezogene deutsche Staatsangehörigkeit zurück, und es entstanden nicht zuletzt auf Basis der Ergebnisse der Studien, Schul- und Berufsbildungsmaßnahmen sowie lokale Wohnungsbauprojekte für die Minderheit.

³ Vgl. hierzu Hundsalz, Soziale Situation der Sinti in der BRD, Stuttgart, 1982; Hundsalz, Stand der Forschung über Zigeuner und Landfahrer, Stuttgart 1978; Fresse, Murko & Wurzbacher, Hilfen für Zigeuner und Landfahrer, Stuttgart, 1980.

Die Versorgung mit Wohnraum, der Zugang zum Gesundheitssystem und zu grundlegender Schulbildung haben sich seither für viele Sinti stark verbessert. Aber „der Aufholprozess in den Bildungsinstitutionen [...] blieb in vielen Fällen hinter dem Tempo gesamtgesellschaftlicher Veränderungen zurück.“ (UNICEF,2007, 6).

2.7 Gegenwärtige soziale und wirtschaftliche Situation der Sinti in Deutschland und Hamburg

Mittlerweile leben Sinti seit 600 Jahren in Deutschland. Die anteilige Bevölkerungsanzahl beläuft sich auf schätzungsweise 70.000 – 100.000 Staatsbürger (vgl. Frese, 2011, 15; Krausnick & Strauß, 2011, 101).

Trotz der positiven Tendenzen in den 70er Jahren, wie die öffentliche Wahrnehmung und Anerkennung des Völkermords und die Wiedergutmachungspraxis, ist die Situation der Sinti gegenwärtig in Hamburg⁴, so wie in ganz Deutschland immer noch kritisch und in wirtschaftlicher als auch sozialer Hinsicht als problematisch einzustufen. Armut, schwierige ökonomische Situation und schlechte Wohnverhältnisse sowie eine ungenügende Gesundheitsversorgung prägen das Leben der Sinti (vgl. Meyer, 2012, 204f.).

Positiv einzustufen ist das „Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten“, welches die Bundesregierung 1998 unterzeichnete und somit deutsche Sinti und Roma als nationale Minderheit anerkannte. Mit diesem Rahmenübereinkommen verpflichtet sich die Bundesrepublik, die in Deutschland lebenden Angehörigen von Minderheiten vor Diskriminierung zu schützen, ihre Sprache zu bewahren und ihre Grundrechte zu gewährleisten. Es soll des Weiteren ihre Teilnahme am wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Leben gefördert und eine zwangsweise Assimilierung unterbunden werden (vgl. Arbeitskreis Sinti/Roma und Kirchen, 2003, 17). Inwieweit die in diesem Vertrag vereinbarten Grundsätze tatsächlich umgesetzt wurden, wird im Bericht des EU Accession Monitoring Program des Open Society Institute⁵ und in der Stellungnahme des Beratenden Ausschusses

⁴ Da nicht genügend aktuelle Literatur für die wirtschaftliche und soziale Situation in Hamburg vorliegt, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Situation der Sinti in der Stadt Hamburg nur marginal bis gar nicht von der Gesamtsituation der Sinti in Deutschland unterscheidet.

⁵ Das EU Accession Monitoring Program (EUMAP) wurde im Jahr 2000 begonnen und erstellten 2002 Berichte zum Minderheitenschutz und dessen politischer Umsetzung in 5 EU-Mitgliedsstaaten (Frankreich, Deutschland, Italien, Spanien und das Vereinigte Königreich Großbritannien und Nordirland). Es wurde ein umfassender Überblick über die Gesetzgebung und Einrichtungen für den Minderheitenschutz erstellt. Im Fall der Bundesrepublik Deutschland wurde die Lage der Sinti und Roma analysiert.

für das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten⁶ beurteilt. Hierdurch können auch Rückschlüsse auf die soziale und wirtschaftliche Situation der Sinti gezogen werden (vgl. Meyer, 2012, 190).

So kommt der Beratende Ausschuss beispielsweise zum Entschluss, dass die Umsetzung des Rahmenübereinkommens in Bezug auf die Sinti noch nicht im vollen Umfang erfolgreich ist:

„Es bestehen anhaltende Probleme hinsichtlich der ablehnenden oder feindseligen Einstellungen gegenüber Angehörigen der Minderheit der Roma/Sinti, und es sind erhebliche Anstrengungen erforderlich, um die effektive Teilhabe dieser Minderheit insbesondere am kulturellen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben zu gewährleisten.“ (Beratender Ausschuss für das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten, 2002, 2).

Für Angehörige der Minderheit ist es weitaus schwerer einen Arbeitsplatz zu finden. Da es keine genauen statistischen Daten für die Arbeitslosenquoten unterteilt nach ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht oder Alter gibt, kommt es hier nur zu Schätzungen einer Quote auf 70-90 Prozent. Diese fällt so hoch aus, da Vertreter der Minderheit als Begründung zum einen den niedrigen Bildungsgrad⁷, aber auch zum anderen die anhaltende Diskriminierung seitens öffentlicher und privater Arbeitgeber auf dem Arbeitsmarkt anmerken (vgl. Open Society Institute, 2002, 111; vgl. Beratender Ausschuss, 2002, 10).

Einen niedrigen Bildungsgrad stellt auch Daniel Strauß in seiner Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma fest. Die Befragung ergab, dass 13 Prozent gar keine Schule besuchten, 44 Prozent die Schule ohne Abschluss verließen und eine berufliche Ausbildung lediglich 18,8 Prozent der Befragten absolvierten (vgl. Strauß, 2011, 32). Dementsprechend hoch ist auch der Analphabetismus einzuschätzen:

„Es gibt einen hohen Anteil an Analphabeten [unter den Sinti], etwa 80–90 Prozent, das ist eines der größten Probleme. Dadurch sind weder eine reguläre Ausbildung noch ein Schulabschluss möglich. Um dieses Bildungsdefizit aufzubrechen, braucht es vor allem niedrigschwellige Bildungsangebote.“ (Greizer zit. n. Hönig, 2012, 5).

⁶ Inwiefern die vereinbarten Grundsätze im Rahmen des „Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten“ in der BRD umgesetzt wurde, überprüfte 2001 eine Delegation des Beratenden Ausschusses für das Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheit und veröffentlichte diese 2002.

⁷ Siehe hierzu auch Kapitel 4 „Zur aktuellen Schulsituation der Sinti“, S.26

Somit stellen Bildungsdefizite und mangelnde schulische Qualifikation vielfach ein Hindernis auf dem Arbeitsmarkt dar. Meyer merkt an, dass hier geeignete Maßnahmen zur Beseitigung der vorhandenen Missstände im Bildungsbereich der erwachsenen Sinti und Roma fehlen (vgl. Meyer, 2012, 197).

Darüber hinaus bemängelt der Beratende Ausschuss die Berichterstattung über Sinti und Roma in den Medien, da diese dazu beitragen, dass Stereotype bekräftigt werden (vgl. Beratender Ausschuss, 2002, 10).

Die Wohnsituation von Sinti in Deutschland ist laut dem Open Society Institute sehr unterschiedlich. Einige Familien leben in ähnlichen Verhältnissen wie die übrige Bevölkerung. Grundsätzlich ist aber davon auszugehen, dass die Lebensbedingungen der Minderheit unterdurchschnittlich sind (vgl. Open Society Institute, 2002, 114). „Ursachen sind Armut, Abhängigkeit von sozialen Hilfen, langjährige Vernachlässigung von Seiten der Behörden und Diskriminierung beim Zugang zum privaten Wohnungsbau“ (ebd.).

Das schwerwiegendste Problem scheint aber zu sein, dass sich das Bild der Mehrheitsbevölkerung gegenüber den Sinti und Roma nicht positiv verändert hat. Sinti und Roma erfahren bis heute Rassismus und Diskriminierung. Die Verfolgungen haben sich weitestgehend gemäßigt, dennoch wird der Minderheit immer noch Misstrauen, Intoleranz und Abneigung entgegengebracht. Nach einer Umfrage des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma, bejahten 76 Prozent der Befragten die Frage, ob sie sich schon mal bei der Arbeit, von Nachbarn oder Gaststätten diskriminiert fühlten (vgl. Zentralrat Deutscher Sinti und Roma, 2006).

Antiziganismus, ist der Fachbegriff für diese „Zigeunerfeindlichkeit“. Er wurde in Analogie zum Begriff „Antisemitismus“ gebildet. Im Unterschied zum Antisemitismus ist der Antiziganismus bis heute in allen Schichten gesellschaftsfähig (vgl. Preller, 2008, 27):

„Antiziganismus wird im Alltagsleben durch den Gebrauch von diffamierenden Vorurteilen und von Klischees in den Medien spürbar, durch den Mangel an objektiver und umfassender Darstellung von Sinti und Roma in Geschichts- und Schulbüchern, und durch den Ausschluss der Sinti und Roma von Bildung, Arbeit und aus der Gesellschaft im Ganzen.“(Open Society Institute, 2002, 88).

In Hamburg leben insgesamt zwischen 6.000 und 8.000 Roma und Sinti. Davon sind circa 3.500 Sinti, deren Familien seit vielen Generationen in der Stadt und Umgebung leben. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang das

Siedlungsprojekt von 1982 für Sinti. In Georgswerder hatten sich 1945 einige Sinti-Familien angesiedelt, die durch die Verfolgung im Nationalsozialismus ihre Wohnungen verloren hatten. In Zusammenarbeit mit den betroffenen Familien errichtete der Hamburger Senat in den achtziger Jahren für die Sinti eine Muster-Siedlung von Mietwohnungen. Dort entstanden 21 Doppelhäuser mit 45 Wohnungen, die kreisförmig angeordnet sind (vgl. Matras, 1982, 31f.).

3. Kultur und Lebensweise der Sinti

Das folgende Kapitel versucht, die wichtigsten Aspekte der kulturellen Identität der Sinti herauszuarbeiten. Dies ist relevant, da die Kultur der Sinti sehr abweichend gegenüber der Kultur der Mehrheitsbevölkerung ist und in der Vergangenheit nicht toleriert wurde. Durch Verfolgung, Vernichtung und Assimilierung versuchte man, die Kultur und Lebensweise der Sinti zu beseitigen (vgl. Djuric, 2002, 287).

Bis heute wurde „die Diskrepanz zwischen den Wertvorstellungen, Normen und Traditionen der Mehrheitsbevölkerung und denen der Sinti“ nicht überwunden (Frese, 2011,16). Trotz Verfolgungen, Versuche der Assimilierung und der Einwirkung von anderen Kulturen durch die Wanderungsbewegungen der Sinti, konnten sie bis heute den Kern ihrer Kultur bewahren: Das Leben der Roma und Sinti hat gezeigt, dass man die eigenen Werte, die Sprache und Religion ohne einen Staat und ohne Territorien erhalten kann. (vgl. Djuric, 2002, 289).

Nach Djuric haben die Sinti ihre kulturellen Wurzeln in der indischen Kultur. Zentralen Platz nehmen dabei die Werte Glück, Liebe und Freiheit ein. Den Sinn der menschlichen Existenz sehen sie nicht im „Haben“, sondern im „Sein“ (vgl. ebd.).

Wie bereits erwähnt, gibt es nicht die eine Gruppe von Sinti und Roma, sondern sie unterteilen sich in viele Untergruppen, mit zum Teil eigener Geschichte, Traditionen und Dialekten. So unterscheiden sich die Roma und Sinti auch durch ihre kulturelle Identität und Lebensstile. Tatsächlich unterscheiden sich die Lebensstile innerhalb der Minderheit so stark wie diejenigen innerhalb der Bevölkerungsmehrheit (vgl. Mihok & Widmann, 2009, 57). Dies ist vor allem auf die verschiedenen Einflüsse während ihrer Wanderung nach Europa und Aufhalten in den einzelnen Ländern

zurückzuführen. Diese haben zu unterschiedlichen Vorstellungen und kulturellen Einflüssen in der Minderheit der Sinti und Roma geführt (vgl. Vossen, 1983, 243).

Die nachfolgend aufgegriffenen Aspekte der Kultur der Sinti treffen demnach ggf. nicht auf alle in Deutschland lebenden Sinti gleichermaßen zu. Dennoch ist eine eigenständige kulturelle Identität feststellbar, die bei der Betrachtung der aktuellen Schulsituation nicht außer Acht gelassen werden darf (vgl. Liégeois, 1999, 51).

3.1 Normen-und Tabusystem

Die Sinti leben innerhalb des familiären Systems nach strengen Regeln, und ihre Lebensweise und ihr Zusammenleben richtet sich nach einem ausgeprägten Normen-und Tabusystem, welches mündlich überliefert wird. Dies bezieht sich im Einzelnen vor allem auf die Bereiche der Reinlichkeits- und Hygienebestimmungen, dem Bereich des menschlichen Zusammenlebens, und der Ausübung von bestimmten Berufen (vgl. Hundsalz, 1978, 34).

Bei Verstößen gegen Tabus, werden Sinti „unrein“. Also meiden sie Handlungen und Dinge, die „unrein“ machen. Diese Vorschriften zur Reinlichkeit durchziehen mehrere Ebenen:

- Vorschriften, die im Zusammenhang mit Funktionen des weiblichen Körpers und Organismus stehen
 - Vorschriften, die eine weitgehende soziale Trennung zwischen Mann und Frau regeln
 - Vorschriften, die im Zusammenhang mit der Nahrungsaufnahme und Hygiene stehen
 - Vorschriften, die den Tod betreffen
- (vgl. Hundsalz, 1978, 36ff).

Eine Sintezza beispielsweise gilt als „unrein“, wenn sie ihre monatliche Menstruation bekommt oder ein Kind gebärt. Die Reinlichkeitsregeln gelten für ein Mädchen sobald sie ihre Menstruation bekommt. Zusätzlich muss sie ab sofort die Beine mit einem langen Rock bedecken (vgl. Vossen, 1983, 245ff.).

Jeder, der eine Frau während der Menstruation oder einer Geburt berührt, wird selbst „unrein“. Aus diesen Gründen halten sich Mann und Frau nach der Geburt mehrere

Wochen voneinander entfernt. Des Weiteren wird zwischen dem oberen, als sauber angesehenen Teil des weiblichen Körpers und dem unteren, als „unreinen“ angesehenen Teil des weiblichen Körpers unterschieden. Es dürfen Dinge, die für den oberen Teil des Körpers verwendet werden, wie Seife oder Handtücher, nicht für den unteren Teil des Körpers benutzt werden. Zusätzlich werden beispielsweise die Kleidung des Mannes und der Frau getrennt voneinander gewaschen.

Die soziale Trennung zwischen Mann und Frau resultiert vor allem aus der Vorschrift, die im Zusammenhang mit Funktionen des weiblichen Körpers und Organismus stehen. Diese machen es für einen Mann erforderlich, sich in bestimmten Situationen von ihr fernzuhalten. Zusätzlich wirkt sich hier die soziale Struktur der Sinti aus, die eine klare Aufgabenteilung zwischen Frau und Mann fordert (vgl. Hundsalz, 1983, 38).

Bei der Nahrungsaufnahme muss ebenfalls darauf geachtet werden, dass nichts Verunreinigtes gegessen wird. So werden z.B. Hund, Katze, Schwein und Hase als unrein angesehen und dürfen nicht verzehrt werden. Des Weiteren muss die Nahrung in Schüsseln zubereitet werden, die nicht zur Körperreinigung vorgesehen waren (vgl. Vossen, 1983, 252ff.).

Die Vorschrift, die den Tod betrifft, besagt, dass alle Dinge, die mit einem Verstorbenen in Verbindung gebracht werden können, vermieden werden müssen. Außerdem sollen Schwerkranke und Sterbende nach Möglichkeit nicht der Obhut von Krankenpfleger_innen und Ärzt_innen überlassen werden, da diese durch den häufigen Kontakt mit Krankheiten auch als „unrein“ gelten. Dennoch wird von den Sinti heute alles versucht, um das Leben eines Angehörigen mit den Mitteln der modernen Medizin zu erhalten, nur das Sterben selbst soll im Kreise seiner Familie stattfinden (vgl. ebd., 221).

Die Ausübung von Berufen, die in Kontakt mit Blut und Krankheiten stehen, wird vermieden, da diese ebenso als „unrein“ gelten. Generell vermeiden traditionsbewusste Sinti in unselbständiger Beschäftigung zu arbeiten, da dieses ein Stück Aufgabe der eigenen Kultur bedeuten würde (vgl. ebd., 245ff.).

3.2 Beruf und Arbeit

Die starren Stände- und Zunftvorschriften des Mittelalters hielten Sinti jahrhundertlang von „ordentlichen“ Berufen fern, sodass sie sich in den verbleibenden Nischen als Wanderhandwerker, Wanderarbeiter, Händler, Hausierer und Künstler ihren Lebensunterhalt suchen mussten. Diese Berufsfelder blieben zum Teil bis heute erhalten (vgl. Krausnick & Strauß, 2011, 15).

Laut Liégeois sind die klassischen Tätigkeitsfelder von Sinti die „Metallbearbeitung, Sammlung und Verkauf bestimmter Materialien, Musik, Zirkus, Schaustellerei, Pferdezucht und –handel, Hausierhandel, Verkauf auf Märkten, Herstellung und Verkauf verschiedener Waren, Landarbeit, Wahrsagen als Ergänzung auch Betteln“ (Liégeois, 1999, 65).

Heutzutage gehen viele Sinti ähnlichen Berufen wie die Mehrheitsbevölkerung nach. Nach Köpf sind dies meistens Berufe, die das Reisen bedarf, wie zum Beispiel Kaufleute, Antiquitätenhändler, Musiker oder Künstler (vgl. Köpf, 1994, 19). Nach Schätzungen des Open Society Institute sind aber dennoch viele Sinti, aufgrund der schlechten Bildungssituation und anhaltenden Diskriminierungen, oftmals von Sozialleistungen abhängig. Laut Schätzungen der Minderheit der Sinti selbst, sind 60 bis 90 Prozent von Ihnen arbeitslos (vgl. Open Society Institute, 2002, 111). Hinzu kommt die Problematik, dass Sinti durch kulturelle Tabus, manche Berufe nicht nachgehen können. Viele Arbeitsmaßnahmen und die Gesetzgebung berücksichtigen diese Gegebenheit nicht und schüren oftmals die vorherrschende Meinung und Vorstellung der Mehrheitsbevölkerung, dass Sinti ein `parasitäres´ Volk sind, das auf Kosten des Staates und Kommunen lebt, ohne selbst etwas zu leisten (vgl. Open Society Institute, 2002, 111; vgl. Liégeois, 1999, 69).

4. Zur aktuellen Schulsituation der Sinti

Wie die vorangegangenen Kapitel gezeigt haben, hatten und haben Geschichte, Kultur und Tradition einen großen Einfluss auf die Sinti und deren Umgang mit ihrer schulischen Bildung. Wie sich die aktuelle Schulsituation der Sinti in Deutschland derzeit darstellt, inwiefern diese aufgrund von Traditionen, Geschichte und anderen Einflüssen geprägt ist, und welche Problematiken im Schulzusammenhang auftreten, soll in diesem Kapitel angeführt werden.

In diesem Kapitel muss beachtet werden, dass aktuelle offizielle Daten und Statistiken von Seiten der Bundes- und Länderregierungen, die die gegenwärtige Schulsituation der Sinti beschreiben, fehlen. Obwohl geschätzte oder gar konkrete Zahlen hilfreich wären, um den Förderbedarf der Sinti-Schüler_innen offenzulegen, wird hier immer von offizieller Seite angemerkt, dass die Minderheit eine derartige Erhebung, differenziert nach Ethnien, ablehnen würde, aufgrund des Datenmissbrauchs im Nationalsozialismus (vgl. Thomas, 2000, 137). Deshalb kann an dieser Stelle nur auf kleinere Studien, Erhebungen und Befragungen zurückgegriffen werden, welche keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit und Repräsentativität für Gesamtdeutschland haben (vgl. Strauß 2011, 15).

4.1 Aktuelle Schulsituation und schulische Problemfelder in Deutschland

Neben der schlechten wirtschaftlichen und sozialen Situation der Sinti ist die Situation der Schulausbildung am problematischsten. Nach Liégeois ist die bisherige Schulsituation und Beschulung der Sinti-Schüler_innen für alle Beteiligten, egal ob für Lehrende, Eltern, Schüler_innen oder Behörden, erfolglos geblieben (vgl. Liégeois, 1999, 43). Das Open Society Institute bestätigt diese Annahme und stellt des Weiteren fest, dass Kinder von Sinti und Roma beim Zugang zu Bildung ernsthaft benachteiligt sind (vgl. Open Society Institute, 2002, 97).

Es wird trotz fehlender offizieller Statistiken von einer desolaten Schulsituation und einer Benachteiligung der Sinti berichtet. Die Schulsituation ist von verschiedenen Problemfeldern gekennzeichnet:

Sinti-Schüler_innen sind an Sonderschulen übermäßig oft vertreten, verlassen zu einem unverhältnismäßig hohen Anteil vorzeitig die Schule, und erreichen kaum eine höhere Schulbildung, wie einen Realschulabschluss oder das Abitur (vgl. Open Society Institute, 2002, 96).

Die Studie „Zur aktuellen Bildungssituation der Sinti und Roma in Deutschland“ von Daniel Strauß aus dem Jahr 2011 bestätigt die Annahme der frühzeitigen Schulabgänge und der fehlenden höheren Schulbildung. Diese ergab, dass 13 Prozent der befragten Roma und Sinti keine Schule besuchten, und 44 Prozent die Schule ohne Abschluss verließen. Dies sind besonders im Vergleich zur

Gesamtbevölkerung (1 Prozent ohne Schulabschluss, 7,5 Prozent ohne Hauptschulabschluss) auffallend viele (vgl. Strauß, 2011, 11). Hinsichtlich der Schulform ist auffällig, dass lediglich 11,5 Prozent der Befragten die Realschule und sogar nur 2,3 Prozent der Befragten das Gymnasium besuchten, und somit nur sehr wenige eine höhere Schulbildung erreichten (vgl. ebd., 31). Auch die Studie von Frese, welche die Schulsituation der Sinti in Bad Hersfeld ergründet, zeigt, dass Sinti-Schülerinnen ihre Schulkarriere im Vergleich zu Nicht-Sinti Schüler_innen deutlich erfolgloser abschlossen. Lediglich 14,3 Prozent der Sinti erzielten einen Abschluss an einer Sonderschule. Nicht-Sinti erreichten im Gegensatz dazu mit 81,8 Prozent einen Schulabschluss (Frese, 2011, 58f.).

Das Problemfeld der Überpräsenz der Sinti an Sonder- und Förderschulen besteht schon seit Mitte der 1980er Jahre. Damals besuchten in Hamburg 70 Prozent der Sinti- und Roma-Schüler_innen Sonderschulen (vgl. Open Society Institute, 2002, 98). Diese Ergebnisse sind heute in dieser Form nicht mehr anzutreffen, dennoch ist aktuell eine Überpräsenz der Sinti-Schüler_innen an den Sonderschulen erkennbar: Strauß stellt fest, dass 10,7 Prozent der Befragten eine Förderschule besuchen oder besuchten. Im Vergleich besuchten oder besuchen nur 4,9 Prozent aller Schüler_innen der Mehrheitsbevölkerung eine Förderschule (Strauß, 2011, 11). Frese stellt in seiner Studie ähnliche Ergebnisse fest. 39,5 Prozent der in Bad Hersfeld lebenden Sinti besuchen oder besuchten die Förderschule. Im Vergleich dazu haben lediglich 1,04 Prozent der Nicht-Sinti die Förderschule besucht (vgl. Frese, 2011, 56).

Das Open Society Institute spricht an dieser Stelle von einem Automatismus bei der Überweisung der Sinti-Schüler_innen auf eine Sonderschule, der sich verfestigt hat: Diejenigen Kinder, die als „Störung des normalen Schulbetriebs“ wahrgenommen werden oder schwächere Deutschkenntnisse oder einen anderen kulturellen oder sozialen Hintergrund aufweisen, werden mit Kindern, die langsamer lernen, aus dem Regelschulbetrieb „herausgesiebt“ und somit zu Sonderschüler_innen gemacht (vgl. Open Society Institute, 2002, 97).

Liégeois zufolge, akzeptieren die Eltern die Zuweisung ihrer Kinder in Sonderschulen, da sie vermuten, dass sie dort besser behandelt, vielleicht sogar

besser geschützt werden als an der Regelschule (vgl. Liégeois, 1999, 96). Das Problem dabei ist, dass die Kinder, die eine Sonderschule besuchen, nur geringe Chancen auf eine Reintegration in eine Regelschule haben. Sie werden nicht auf eine weitergehende oder höhere Ausbildung vorbereitet, was ihnen den Zugang zu besseren Arbeitsmöglichkeiten blockiert (vgl. Open Society Institute 2003, 97).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Schulsituation der Sinti wesentlich schlechter ist als die der Mehrheitsbevölkerung (vgl. Strauß, 2011; vgl. Thomas, 2000, 16).

Allerdings muss auch erwähnt werden, dass es eine Reihe von positiven Schulentwicklungen von Sinti-Schüler_innen gibt und die genannten schulischen Problemfelder mit unterschiedlicher Ausprägung auf die einzelnen Sinti-Schüler_innen zutreffen.

Die Studie von Strauß „Zur aktuellen Bildungssituation von deutschen Roma und Sinti“ zeigt, dass sich die Situation in den letzten 30 Jahren verbessert hat, wachsende Bereitschaft unter den Roma und Sinti für einen „Bildungsaufbruch“ besteht, sich die Situation aber dennoch dramatisch schlecht darstellt (vgl. Strauß, 2011, 2; 43).

Zu dieser Situation tragen unterschiedliche Faktoren bei, die im Folgenden näher erläutert werden.

4.2 Ursachen für die schulischen Problemfelder

Nach dem Open Society Institute begründen ein Mangel an vorschulischer Erziehung, ungenügende Kenntnis der deutschen Sprache sowie schlechte Lebensbedingungen, resultierend aus einem hohen Armutsniveau, die oben aufgeführten schulischen Problemfelder. Aus der Sicht von Vertretern der Sinti ist die Diskriminierung durch Lehrende ebenfalls ein entscheidender Faktor, der zur ungenügenden Schulsituation der Sinti beiträgt (vgl. Open Society Institute, 2002, 96).

Wenn man die genannten Problemfelder nur beklagt, ohne die Hauptursachen für diese Problemfelder zu erwähnen, so könnte man diese nach Thomas als „mangelnde Anpassungsfähigkeit“, „fehlende Leistungsmotivation“ oder „Desinteresse an Schule“ interpretieren. Diese Interpretation der

„Bildungsunwilligkeit“ der Sinti geschieht auch oftmals noch in Literatur sowie bei Lehrenden und Schulleitungen (vgl. Thomas, 2000, 138).

Gründe wie „unzureichende Sprachkenntnisse, Analphabetismus der Eltern [...] oder fehlende kulturbezogene Lernangebote [...] oder unzureichend ausgebildete Lehrkräfte“ werden dabei nicht berücksichtigt (Thomas, 2000, 138f.).

Aus diesem Grund soll im Folgenden versucht werden, tatsächliche Gründe und Ursachen für die schulischen Problemfelder der Schulsituation darzustellen.

4.2.1 Historische Gründe

Das Verhältnis von Sinti und Schule ist im historischen Zusammenhang zu sehen. Wie in Kapitel 1 bereits beschrieben, durften Sinti sich nirgends lange aufhalten und waren zum Umherwandern gezwungen, gleichzeitig jedoch wurde versucht dies zu unterbinden, indem nur Gewerbescheine für diejenigen ausgestellt wurden, deren Kinder die Schule besuchten. Die Schule wiederum sollte keine reisenden Sinti-Kinder aufnehmen, und bei Schulpflichtverletzungen drohte den Eltern eine Wegnahme des Kindes. Schulen waren somit Teil des Systems zur Unterdrückung von Sinti. Dies hat zu einer Distanz zwischen Sinti und Schule beigetragen. Sinti-Eltern fällt es daher heute noch schwer, ihre Kinder einer staatliche Institution, wie der Schule, anzuvertrauen (vgl. Frese, 2011, 43).

Die Distanz der Eltern gilt somit der staatlich verantwortlichen Bildungsinstanz „Schule“, und nicht der Schulbildung an sich (vgl. Thomas, 2000, 139). Die Distanz darf nicht als „Ablehnung von Bildung interpretiert werden, sondern sollte als kollektiv historische Erfahrung akzeptiert werden“ (ebd.). Des Weiteren müssen die Befürchtungen der Eltern, die von der Generation der Überlebenden des Nationalsozialismus an die Eltern und Enkelkinder weitergegeben wurden, ernst genommen werden, auch wenn diese nicht mit der realen Situation in der Schule übereinstimmen (vgl. Preller, 2008, 46).

4.2.2 Kulturelle und familiäre Einflüsse

Gründe für einen frühen Schulabbruch von Sinti-Schüler_innen sind oftmals kulturelle und familiäre Einflüsse oder hohe Fehlzeiten an der Schule. Dabei ist zu beachten, dass in der Kultur der Sinti die zentrale Bildungsinstanz die Familie

darstellt⁸. Aus Sicht der Eltern können sie ihren Kindern „alles Notwendige vermitteln und bedürfen selbst keiner staatlichen Institution, die sich in unerwünschter Weise in ihr Leben einmischt“ (Erich, 2000, 194ff.).

Die Kultur und Lebensweise der Sinti hat somit keinerlei Bezug und wenige Anknüpfungspunkte zum deutschen Schulsystem. Sie stoßen in der Schule vielfach auf unvertraute kulturelle Praxen, so zum Beispiel auf die strenge Zeiteinteilung, wie sie viele Sinti-Kinder nicht gewohnt sind, weil sie zuhause diesbezüglich wenig reglementiert werden (vgl. Hornberg, 2000, 22).

Viele Sinti-Eltern fürchten den Einfluss der Schule, da die dort vermittelten Werte und Normen nicht mit ihren korrespondieren. Nach Lindemann ist die Befürchtung vieler Eltern, dass die „deutsche Schule“ die Kinder von ihrer eigenen Kultur und Tradition entfremdet (vgl. Hornberg, 2000, 23; vgl. Lindemann, 2002, 75).

Des Weiteren beeinträchtigt die aktuelle Schulsituation die mangelnden Schuleingangsvoraussetzungen der Sinti-Schüler_innen. Ihnen fehlen die nötigen Deutschkenntnisse, weil für die meisten Sinti-Schüler_innen die Muttersprache das Romanes ist, die deutsche Sprachen nur die Zweitsprache. So wird von Ihnen in den ersten Lebensjahren bis zur Einschulung ausschließlich Romanes gesprochen, so dass bei der Einschulung ein Sprachdefizit von sechs Jahren vorliegt (vgl. Frese, 2011, 189; von Soest, 1979, 53). „Dies bedeutet, dass sie [in der Schule] nicht nur Lesen, Schreiben und Rechnen lernen müssen, sondern parallel dazu auch die Sprache der sie umgebenden Gesellschaft.“ (Hornberg, 2000, 22). Hier kommt erschwerend hinzu, dass die Eltern ihre Kinder in der Regel nicht ausreichend bei Hausaufgaben oder Ähnlichem unterstützen können, da sie selbst oftmals mit den gestellten Aufgaben überfordert sind (vgl. Frese, 2011, 190). Hier zeigt sich, dass der schulische Erfolg der Sinti-Schüler_innen mit dem Schulerfolg und Bildungsgrad der Eltern eng verbunden ist. So gaben 45,6 Prozent der Befragten Sinti-Schüler_innen der Bildungsstudie von Strauß an, dass sie in der Familie keine Hilfe bei den Hausaufgaben erhalten oder erhielten. Als Begründung wurde von Ihnen oftmals die fehlende bzw. ungenügende Schulbildung, Analphabetismus oder das Schulverbot während der NS-Zeit ihrer Eltern angeführt. Die Bildungsdefizite in der Elterngeneration sind somit ein entscheidender Ursachenfaktor der aktuellen Schulsituation (vgl. Strauß, 2011, 39).

⁸ Siehe hierzu Kapitel 3.5 „Familie“ und 3.6 „Erziehung“, S. 24ff.

Die Lebensentwürfe und die Familiensituation der Sinti sind eine weitere Ursache für den schulischen Misserfolg. Mit Eintritt der Pubertät werden die Jugendlichen wie Erwachsene behandelt und sind für sich selbst verantwortlich. Diese Selbstverantwortlichkeit führt oftmals zu frühzeitigen Schulabbrüchen, da die Jugendlichen von nun an für ihre Schulkarrieren selbst verantwortlich sind und die Relevanz einer schulischen Bildung nicht erkennen. In ihrer Wahrnehmung brauchen sie keine schulische Bildung zum Erreichen ihrer von der Tradition geprägten Lebenspläne (vgl. Frese, 2011, 178; 190).

4.2.4 Schule und Unterricht

Viele Sinti-Schüler_innen fühlen sich von einem Schulsystem, in dessen Mittelpunkt Leistungen und Prüfungen stehen, bedroht und verängstigt, denn die Organisation, Ziele und Lehrinhalte der Schule haben praktisch keinerlei Bezug zur Kultur der Sinti. Diese „Fremdheit“ ist ebenfalls ursächlich für das Fernbleiben von der Schule (vgl. Preller, 2008, 48).

Es bedarf somit eines ständigen Kontaktes und der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern, um Einsicht und Verständnis für die Notwendigkeit und Wichtigkeit des Schulbesuchs zu vermitteln, denn die Kinder können die Schule nur dann (erfolgreich) besuchen, wenn ihnen dies von den Eltern ermöglicht wird. Dieser enge Elternkontakt geschieht aber seitens der Schule oftmals unzureichend. Die schlechte Schulsituation führen dazu, dass Lehrende resignieren, dementsprechend agieren und nur noch eine mangelnde Unterstützung für Sinti anbieten (vgl. Frese, 2011, 190).

Des Weiteren bedarf es einer Eingewöhnung der Sinti-Schüler_innen in das schulische Leben. Die Gewöhnung der Sinti-Schüler_innen an den Schulalltag ist laut Liégeois ein schwieriger und entscheidender Vorgang (vgl. Liégeois, 1999, 221). Erst wenn sich der Schüler oder die Schülerin in der Schule eingelebt hat, sind sie zum Lernen und zum intellektuellen Fortschritt überhaupt in der Lage (vgl. ebd.). Wenn ein Schüler oder eine Schülerin sich an der Schule unwohl fühlt, erbringt er oder sie dort meist keine gute Leistung (vgl. Frese, 2011, 186). Diese Eingewöhnung in Schule kann am einfachsten geschehen, indem in der Schule „kultureller Pluralismus“ erlaubt ist, und die unterschiedlichen Kulturen zum Unterrichtsinhalt

werden (vgl. Liégeois, 1999, 222). Hier bedarf es der „Aus- und Weiterbildung von Lehrern [...] und die Erarbeitung von angepasstem und geeignetem Unterrichtsmaterial [...].“ (Liégeois, 2000, 80).

Indem die Geschichte, Kultur und Lebensweise der Sinti zum Unterrichtsinhalt wird, wird eine Identifikation der Sinti-Schüler_innen mit dem Unterricht ermöglicht, und gleichzeitig wird eine verbesserte Aufklärung über diese Minderheit gegeben. Diskriminierung und Vorurteile gegenüber Sinti wird somit ebenfalls entgegengewirkt (vgl. Hornberg, 2000, 23; vgl. Meyer, 2012,199).

4.2.3 Diskriminierung in der Schule

Dadurch, dass die Kultur und Lebensweise der Sinti wenig bekannt ist und im Unterricht kaum thematisiert wird, treffen Sinti-Schüler_innen in Schule oftmals auf Vorurteile und Diskriminierung. Die Ablehnung und Diskriminierung der Mehrheitsbevölkerung gegenüber Sinti wird in der empirischen Untersuchung von Wurr und Träbing-Butzmann über „Zigeunerbilder“ bei Nicht-Sinti Schüler_innen und Lehrenden deutlich (vgl. Wurr & Träbing-Butzmann, 1998, 96 ff.).

Bei den befragten Schüler_innen trafen sie dabei vermehrt auf eine negative Grundhaltung gegenüber Sinti. 64 Prozent der Befragten äußerten sich eher abwertend gegenüber Sinti. Dabei ist zu beachten, dass es lediglich 2 Prozent sind, die tatsächlich schlechte Erfahrungen gemacht haben bzw. nennen konnten (vgl. Wurr & Träbing-Butzmann, 1998, 101f.). In ihren empirischen Untersuchungen trafen sie bei den Lehrenden auf eine „desinteressierte“ oder „distanziert-offene“ Haltung gegenüber Sinti. Etwa 20 Prozent der befragten Lehrenden lehnte eine intensivere Auseinandersetzung mit der Kultur der Sinti ab. Sie sind nicht bereit, besondere soziale und kulturelle Umstände zu berücksichtigen (vgl. ebd. 153 f.). Etwa 70 Prozent der befragten Lehrenden konnte man einer „distanziert-offenen“ Haltung zuordnen. Diese haben grundlegend ein gewisses Interesse an dem Thema, aber dennoch nur rudimentäre Kenntnisse über Kultur und Lebensweise und zeigen sich überwiegend distanziert (ebd., 154).

Die Studie zur aktuellen Bildungssituation von deutschen Roma und Sinti von Strauß bestätigt das Ergebnis von Träbing-Butzmann und Wurr. 81,2 Prozent der Befragten Sinti erlebten oder erleben manchmal bis sehr häufig Diskriminierung im schulischen

Zusammenhang. Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass Diskriminierung nicht immer massiv und offenkundig ausgedrückt wird, sondern manchmal subtil, scheinbar banal und in Nuancen stattfindet (vgl. Strauß, 2011, 44 f.).

Durch die Ergebnisse der Untersuchungen wird die Ablehnung und Diskriminierung gegenüber Sinti-Schüler_innen und deren Kultur und Lebensweise deutlich. Dies führt bei den Sinti-Schüler_innen zu einer Blockade, da die Verhaltensweisen, die sie in der familiären Umgebung gelernt haben, in der Schule verpönt sind und die Sinti-Schüler_innen zum Außenseiter machen (vgl. Liégeois, 2000, 49). „Das Kind gewinnt den Eindruck in einer illegitimen Kultur zu leben; es ist völlig verwirrt und verunsichert“ (ebd.). Die Diskriminierung der Kultur und Lebensweise der Sinti-Schüler_innen und das unzureichende Aufgreifen und Thematisieren dieser Diskriminierung seitens der Lehrenden tragen somit zur ungenügenden Schulsituation bei (vgl. Liégeois, 2000, 79; vgl. Hundsalz, 1982, 66).

3.3 Sprache

Die Sprache der Sinti ist das Romanes. Die Wurzeln der Sprache liegen wie in Kapitel 2.1 erwähnt im indischen Sanskrit. Während ihrer Wanderungen Richtung Europa haben die Gruppen der Sinti und Roma Sprachelemente aus den jeweiligen Sprachen der Gastländer übernommen, sodass sich unterschiedliche Dialekte entwickeln konnten (vgl. Krausnick & Strauß, 2011, 94).

In europäischen Kulturen gilt die Schrift als Grundlage kultureller Identität. Sinti hingegen hatten lange Zeit lediglich eine mündliche Kultur mittels der sie ihre Mythen und Legenden, ihren Glauben und ihr Normen- und Tabusystem sowie ihre Sprache weitergaben. Aus diesem Grund ist auch heute noch die Meinung weit verbreitet, dass Analphabetismus zu der Kultur der Sinti gehört, da sie lange Zeit keine Schrift zu ihrer Sprache hatten (vgl. ebd.).

3.4 Religion

Eine „eigene“ Religion haben Sinti und Roma nicht. Ihr Glaube passt sich der Religion des Landes an, indem sie leben oder dessen Staatsangehörigkeit sie

haben. So sind die in Deutschland lebenden Sinti christlichen Glaubens und gehören oftmals der Freikirche an (vgl. Köpf, 1994, 15).

Djuric ergänzt an dieser Stelle, dass Sinti religiöse Elemente ihrer indischen Herkunft bis heute bewahrt haben und oftmals nur aus Zwang ihren Glauben ablegten und sich dem Christentum annahmen (vgl. Djuric, 2002, 294). Vossen ist ähnlicher Auffassung und erläutert weiterhin, dass sich, trotz der vielfältigen religiösen Einflüsse auf die Minderheit, noch in einigen Bereichen das religiöse Denken und die Umrisse der indischen Herkunft erkennbar sind (vgl. Vossen, 1983, 218).

Diese lassen sich in der Ahnenverehrung, in dem Glauben an ein höchstes gutes Wesen und an die dunkle böse Gegenmacht sowie in den Reinheitsvorschriften wiedererkennen (vgl. ebd.).

Dennoch leben Sinti vornehmlich die Religion, deren Konfession sie angehören (vgl. Djuric, 2002, 320).

3.5 Familie und Zusammenleben

Die Familie spielt bei den Sinti eine zentrale Rolle. Sie übernimmt wichtige Funktionen wie die soziale und materielle Absicherung und ist somit die zentrale soziale Organisationseinheit.

Die kleinste soziale Einheit ist die Großfamilie oder auch erweiterte Familie und bezeichnet die in einem Haushalt zusammenwohnende Gemeinschaft von zumeist drei Generationen (Großeltern, Eltern und unverheiratete Kinder) (vgl. Vossen, 1983, 204). Der Zusammenhalt der Großfamilie ist sehr stark. Neben der Großfamilie ist der „Clan“ für die Sinti und ihr soziales Leben am bedeutsamsten. Der „Clan“ bezeichnet mehrere verschiedene Großfamilien, die sich von einem gemeinsamen Vorfahren ableiten lassen. Die Großfamilien leben traditionsgemäß gern möglichst nah beieinander, im gleichen Viertel oder Häuserblocks. Die Einbettung und Bindung des Einzelnen innerhalb der Großfamilie ist sehr hoch (vgl. Vossen, 1983, 204/212; vgl. Krausnick & Strauß, 2011, 25; vgl. Hundsalz, 1982, 117).

Familiärer Zusammenhalt hat sich in der Geschichte oftmals als überlebenswichtig bewiesen, weshalb dieser Zusammenhalt bis heute geblieben und ganzer Stolz der

Sinti ist. Innerhalb des Familiensystems leben die Sinti nach strengen Regeln⁹, wer diese verletzt kann von der Gruppe ausgeschlossen werden (vgl. Köpf, 1994,10). Der Wunsch nach generationsübergreifendem Zusammenleben der Sinti innerhalb der Großfamilien wird immer schwerer umsetzbar. Dies liegt vor allem an den oftmals schwierigen Berufs- und Wohnverhältnissen der Sinti. Somit wird es immer schwerer, den Zusammenhalt der Großfamilie zu bewahren (vgl. Krausnick & Strauß, 2011, 26).

Besonders Kinder und ältere Menschen sind bei den Sinti hoch geschätzt. Kinderreichtum gilt als großer Wert und Inbegriff des Glücks und erhöht das Ansehen innerhalb der Minderheit. Die Kinder werden innerhalb der Familie erzogen und gebildet. Die ursprüngliche Tradition der Sinti kennt keine Schule (vgl. ebd., 9).

Die alten Menschen werden bei den Sinti ebenso besonders hoch geschätzt. Es wird von ihnen erwartet, dass sie die Traditionen und Erfahrungen verkörpern und nach ihnen leben (vgl. Hundsalz, 1978, 51). Je älter man ist, desto geehrter ist man und desto mehr Einfluss wird der Person innerhalb der Großfamilie und „Clan“ eingestanden. Aufgrund der autoritären Sozialorganisation fungieren sie oftmals in der Rolle des „Rechtsprechers“. Sie werden auch im hohen Alter von dem sozialen Netz der traditionellen Großfamilie getragen und zuhause gepflegt. Der Respekt vor den Alten geht einher mit dem Respekt vor einem menschenwürdigen Sterben¹⁰ (vgl. Köpf, 1994, 13).

Eine andere einflussreiche Institution bei Sinti ist die „Kris“, das traditionelle Rechtssystem der Sinti, welches einen Zusammenschluss führender Mitglieder von Sinti-Gruppen darstellt. Das Wort Kris kommt aus dem Griechischen und bedeutet Gericht, Urteil. In diesem System werden Streitfälle innerhalb der Familie und dem Clan nachgegangen und beurteilt. Ziel der Kris ist es immer, einen Meinungskonsens und ein Urteil herbeizuführen (vgl. Djuric, 2002, 327ff.).

Nach Köpf ist bei den Sinti der Mann das Oberhaupt der Familie, die Frau ist ihm untergeordnet. Zusätzlich herrscht eine klare Aufgabentrennung zwischen Mann und Frau in der Familie. Insbesondere die Aufgabe der Erziehung unterliegt der Frau. Der

⁹ Siehe Kapitel 3.1 „Normen und Tabusystem“, S. 20

¹⁰ Siehe hierzu Kapitel 3.1 „Normen und Tabusystem“, S. 20

Vater fungiert als Autoritätsperson, greift aber nicht aktiv in die Erziehung ein (vgl. Köpf, 1994, 11; vgl. Hundsalz, 1978, 60f.)

3.6 Erziehung

Die Erziehung der Kinder gehört bei den Sinti in das System Familie. Die Sozialisation der Kinder ist auf eine freie Entfaltung der Persönlichkeit, Autonomie, Verantwortung und die Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls gerichtet. In der Großfamilie wird kollektiv erzogen. Die Eltern stellen dabei die Autoritätspersonen dar, welche die Kinder fördern und sie zur Eigeninitiative ermuntern. Entscheidungen werden allerdings mit den Kindern gemeinsam getroffen (vgl. Liégeois, 1999, 70ff.).

Die Elemente Freizeit, Arbeit und Erziehung werden nicht als getrennt voneinander erlebt, und es findet keine Separation der einzelnen Lebensbereiche statt. Die Kinder werden in nahezu allen Bereichen des Lebens der Familie, besonders auch in das der Erwachsenen, miteinbezogen. In einzelnen Situationen erhält das Kind ebenso viel Verantwortung wie ein Erwachsener (vgl. ebd., 1999, 71; vgl. Hundsalz, 1982, 124).

Die Institution Schule existiert in der Tradition der Sinti nicht. Die zentrale Bildungsinstanz stellt die Familie dar, in der den Kindern das Leben gelehrt wird. Eine Aufteilung der elterlichen Erziehungskompetenz in einen privaten und in einen institutionellen Bereich kennen die Sinti in ihrer Kultur nicht und ist für sie unverständlich (vgl. Köpf, 1994, 9; vgl. Lindemann, 2005, 9).

Aus diesem Grund wird die Trennung von der Familie, wenn das Kind zur Schule geht, als einschneidend erlebt und ist mit Furcht besetzt. Das Kind wurde zur Furcht vor der Außenwelt und somit auch zur Furcht vor fremden Personen und Institutionen, wie eben auch die Schule, erzogen (vgl. Liégeois, 1999, 70 ff.). Hier entstehen Diskrepanzen zwischen der familiären und der schulischen Erziehung, was unweigerlich Einfluss auf die Schulsituation der Sinti hat.

5. Formen der Schulförderung in Deutschland

Wie beschrieben, ist die aktuelle Schulsituation der Sinti ungünstig und vor allem durch die schulischen Problemfelder wie geringe oder unregelmäßige Schulbesuche, vorzeitige Schulabbrüche und schlechte bis keine Schulabschlüsse gekennzeichnet.

Es ist also eine Entwicklung von Modellen und Projekten notwendig, um eine Überwindung der vorherrschenden Zustände und schulischen Problemfeldern zu erreichen. Desweiteren muss Schule der Kultur der Sinti gerecht werden und ihren Kindern signalisieren, dass auch sie in der Schule willkommen sind (vgl. Lindemann, 2005, 10).

Hier scheint es nach Lindemann aber einen vorurteilsbelastenden, allgemeinen Konsens zu geben, den er in folgender Formel zusammenfasst: „Sinti und Roma, dass passt nicht zu Schule und Ausbildung. Alle Versuche, dies zu ändern sind daher verlorene Liebesmüh.“ (Lindemann, 1991, 9).

Die Frage ist also, wie die Bildung der Sinti durch die Institution Schule wirkungsvoll gefördert werden kann und was zu tun ist, um die Distanz zwischen Sinti und Schule zu verringern.

Im Gegensatz zu dem obigen Vorurteil, lassen sich viele durchaus erfolgreiche Maßnahmen und Initiativen im Bereich der Schul- und Bildungsförderung in unterschiedlichsten europäischen Ländern, unter anderem auch in Deutschland, nachweisen. Sie dienen dazu, Sinti und Roma auf unterschiedlichen Bildungswegen adäquat zu begleiten, zu unterstützen und ihnen die Teilhabe an Bildungsangeboten zu ermöglichen (vgl. Lindemann, 2005, 9).

In Deutschland ist die Integration der Sinti vor allem durch unterschiedliche Ansätze und Projekte geprägt, die noch keine übergreifende Zusammenarbeit auf nationaler Ebene vorweisen, welche die einzelnen Integrations- und Teilhabebemühungen bündeln würden. Oftmals sind die einzelnen Initiativen mit Lösungen von örtlichen Detailfragen befasst, arbeiten somit meist zusammenhangslos nebeneinanderher, anstatt übergreifend miteinander in Kontakt stehen (vgl. Lindemann, 2005, 11). Allerdings besteht eine Gemeinsamkeit der Projekte. Alle deutschen Projekte müssen sich an den entwickelten Standards für eine bessere interkulturelle

Verständigung auf europäischer Ebene messen lassen. Hierzu gehören u.a. Einbeziehung der Betroffenen, Förderung des Romanes als Muttersprache, Bildung und berufliche Qualifizierung, Unterstützung durch die Politik, Förderung des gegenseitigen Vertrauens (vgl. Lindemann, 2005, 11).

Im Folgenden werden Projekte und Handlungskonzepte aus Berlin, Hamburg und Straubing in ihren Grundzügen vorgestellt, welche sich primär mit der individuellen Schulförderung von Sinti- Schüler_innen beschäftigen.¹¹

Der Rahmen dieser Arbeit lässt es nicht zu, alle Initiativen und Integrationsbemühungen im Bereich der Schulförderung für Sinti und Roma aufzuführen, zudem ist keine detaillierte Evaluierung der vorgestellten Projekte in diesem Rahmen möglich. In einer abschließenden Zusammenfassung wird jedoch auf einige der offenkundigsten Erkenntnisse eingegangen und sie werden in Relation zu den vorgestellten Projekten gesetzt.

5.1 Das Mediationprogramm der RAA Berlin e.V.¹²

Die Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule e.V. (RAA) Berlin ist ein freier gemeinnütziger eingetragener Verein in Berlin, welcher sich in den Bereichen Bildung, Integration und Demokratie engagiert. Die RAA finanziert ihre Arbeit durch öffentliche Mittel und Stiftungsprogramme. Über ihre Arbeit in Berlin hinaus, kooperiert die RAA im Rahmen ihrer Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) mit mehr als 40 Arbeitsstellen in sieben Bundesländern.

Ihre Initiativen dienen unter anderem dem Ziel bessere Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit für Kinder und Jugendliche aus sozialen und kulturellen Minderheiten zu schaffen. Dies soll mit lokaler Projekt- und Netzwerkarbeit modellhaft erreicht werden. Dabei arbeitet die RAA eng mit Fachleuten, Partner_innen und Ratsuchenden aus den Bereichen Schule, Jugendhilfe, Familie, Nachbarschaft, Politik und Verwaltung zusammen (vgl. RAA Berlin, o.J.).

¹¹ Da es nur wenige Projekte im Bereich der Schulförderung gibt, die speziell nur die Sinti als Zielgruppe haben und die Problemlagen sich denen der Roma ähneln, werden auch Beispiele der Schulförderung für Sinti und Roma vorgestellt.

¹² Das Programm der RAA Berlin ist in erster Linie für die Arbeit mit Roma-Schüler_innen konzipiert, da aber Sinti-Schüler_innen ganz ähnliche Erfahrungen in ihrem Schulalltag machen, kann es auch beispielhaft für der Arbeit mit Sinti-Schüler_innen angeführt werden.

Eines der Projekte ist die Roma-Schulmediation, welches 2000 an zwei Berliner Grundschulen startete. 2002 konnte mit Hilfe der Ausbildung von qualifizierten Schul-Mediator_innen durch die Entwicklungspartnerschaft im Rahmen der EU-Gemeinschaftsinitiative EQUAL¹³, das Modell erarbeitet werden. Derzeit sind drei Grundschulen, eine Oberschule und ein Förderzentrum mit Schwerpunkt Lernen Partner des Modellprojekts. Unterstützt von der Regionalen Schulaufsicht Mitte bilden sie mit der RAA den „Schulverbund Roma-Schulmediation“ (vgl. ebd.).

Das Projekt unterstützt die Zusammenarbeit von Schulen mit Roma-Familien. Ausgebildete Roma-Schulmediator_innen betreuen Roma-Kinder und -Jugendliche mit dem Ziel einer nachhaltigen Förderung und Integration in den Regelschulbetrieb.

Durch Hausbesuche, Unterstützung im Unterricht, Gesprächsbegleitung und Konfliktschlichtung sollen die Roma-Mediator_innen dazu beitragen, dass schulische Problemfelder wie die verspätete Einschulung, der unregelmäßige Schulbesuche und die vorzeitigen Schulabgänge seltener werden (vgl. ebd.).

Die Roma Mediator_innen sind als allparteiliche, neutrale Personen gleichermaßen Ansprechpartner_innen und Vermittler_innen für Schüler_innen, Eltern und Lehrende bzw. Schule, welches sich in der konkreten Arbeit widerspiegelt:

„Die Roma-Mediatoren helfen im Bedarfsfall im Fachunterricht und bei den Hausaufgaben. Sie tragen zur seelischen Stabilisierung der Kinder bei, indem sie in spielerischer Form nachmittags unter anderem auch in Romanes unterrichten. Hier bietet sich ein Anknüpfungspunkt, um die Eltern praktisch mit einzubeziehen und sie auf diese Weise zu ermuntern, über die Pflege ihrer Kultur selber auch die eigene Identität zu stabilisieren.“ (Lindemann, 2005, 52).

Neben diesen Kernaufgaben, zählt zum Projekt des Weiteren die Einschulungshilfe, Maßnahmen zur Schulvorbereitung und Alphabetisierung, schulbegleitende Hilfen und Lerngruppen, Hausaufgabenhilfe, interkulturelle Ferienspiele, Jugendbildungsseminare und Unterstützung bei den Übergängen im Schulsystem, sowie beim Übergang Schule-Beruf. Neben Schul- und Bildungsförderung gehören auch verschiedene Beiträge in der Familienhilfe, wie Dolmetscherdienst und Eltern- und Sozialberatung zu ihren Angeboten (vgl. Lindemann, 2005, 50).

¹³ EQUAL Entwicklungspartnerschaft war bis 2007 eine aus dem Europäischen Sozialfonds geförderte Gemeinschaftsinitiative des Bundes, die darauf abzielte, neue Wege zur Bekämpfung von Diskriminierung und Ungleichheiten von Arbeitenden und Arbeitsuchenden auf dem Arbeitsmarkt zu erproben.

„Im Unterschied zu anderen Mediationsprojekten [...] ist die integrative Arbeit in Berlin ausdrücklich am Gemeinwesen orientiert. Dies gilt für die unmittelbare Nachbarschaft und den Umgang mit Behörden und anderen Institutionen wie auch für die Flüchtlingsgemeinde selber.“ (ebd., 53).

Das Interesse an der Roma-Schulmediation ist berlinweit groß. Seit 2006 wird im Rahmen einer speziellen Fachkonferenz Erfahrungsaustausch und Weiterbildungsangebote für Lehrende angeboten. Diese in Kooperation mit dem Landesinstitut Schule und Medien Berlin-Brandenburg einberufene Fachkonferenz „Roma-Schülerinnen und -Schüler“ unterbreitet Pädagog_innen, Lehrende und Erzieher_innen ein Forum, in dem Fortbildungen, Materialentwicklung und Austausch stattfinden kann.

Das Angebot Roma-Schulmediation ist für Berlin trotz der bereits langen Laufzeit und der guten Akzeptanz nach wie vor ein Pilotprojekt, welches keine feste Regelfinanzierung hat. Es baut auf Erfahrungen aus anderen Mediationsprogrammen wie dem aus Hamburg auf. Das Mediationsprojekt wird durch die Jugend- und Familienstiftung Berlin und dem Europäischen Flüchtlingsfonds sowie von der Freudenberg Stiftung und der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin finanziell unterstützt (vgl. RAA, o.J.).

5.2 „KOSSI“ - Kooperationsprojekt Schule-Sinti des Staubinger Caritasverbands e.V.

Der Deutsche Caritasverband ist ein anerkannter katholischer Wohlfahrtsverband und gehört zur freien Wohlfahrtspflege. Dieser entwickelt Konzepte und Modellprojekte für die Entwicklung und Verbesserung bedarfsgerechter sozialer Infrastrukturen und wirkt somit unter anderem in den Bildungs- und Sozialbereich hinein. Die Ortsgruppe des Caritasverbandes der Stadt Straubing und des Landkreises Straubing-Bogen in Niederbayern wurde 1975 gegründet und engagiert sich unter anderem für die sozialpädagogische Arbeit mit Sinti in der Stadt Straubing (vgl. Caritasverband Straubing-Bogen e.V., o.J.).

Aufgrund des Anstiegs der Zahl der dort ansässigen Sinti und deren Abhängigkeit von Unterstützungsleistungen, setzte sich der Caritasverband Straubing-Bogen e.V.

im Rahmen seiner Gemeinwesenarbeit ganz besonders für die Integration der in Straubing lebenden Sinti ein (vgl. Preller, 2008, 67).

Der Caritasverband kooperiert hierbei seit 2007 mit dem sonderpädagogischen Förderzentrum in Straubing, das dauerhaft eine sehr hohe Anzahl von Sinti-Schüler_innen betreut. Diese sollen durch die Anwesenheit von Sinti-Mediatorinnen, in ihren schulischem Erfolg unterstützt werden (vgl. Preller, 2008, 70).

Ziel ist es, die Integration von Sinti-Kindern und Jugendlichen im Raum Straubing in vorschulischen und schulischen Einrichtungen zu fördern und ihnen den Zugang zum Arbeitsmarkt zu erleichtern. Durch Einsatz von Mediatorinnen aus dem eigenen Kulturkreis sollen Integrationshemmnisse und Vorurteile abgebaut, eine wertschätzende Einstellung zu Bildungseinrichtungen geschaffen, die schulischen Leistungen verbessert und der Anteil der Sinti-Kinder und -Jugendlichen am Sonderpädagogischen Förderzentrum langfristig verringert werden.

Bei diesem Projekt ist besonders die Einbindung und Mitwirkung von ausschließlich weiblichen Mediatorinnen positiv hervorzuheben. Oftmals haben aufgrund der kulturellen Besonderheiten Sinti- Mädchen einen speziellen Bedarf an für sie angepasste Angebote in der Förderung. Aufgrund der kulturellen Traditionen und festen Rollenverteilungen, treten aber eher die Männer in berufliche Verhältnisse und Frauen bleiben im Hintergrund (vgl. Lindemann, 2005, 91).

Die Mediatorinnen tragen maßgeblich dazu bei, dass die Elternzusammenarbeit und die Integration der Sinti in das Schulleben verbessert werden. Zusätzlich werden durch die Mediatorinnen andere Blickwinkel und (kultur-) spezifisches Wissen und Handeln im Umgang mit Sinti-Schüler_innen in die Schularbeit eingebracht. Stereotypen und Vorurteile können dadurch abgebaut werden und die Akzeptanz für andere Kulturen wird gestärkt (vgl. Bundesministerium des Inneren, 2011, 2; vgl. Preller, 2008, 76).

„[Die Mediatorinnen] vermitteln zwischen Sinti– Eltern und Schule, sind Ansprechpartner für Eltern und Lehrer in Konfliktsituationen und tragen so zu einer Verbesserung des schulischen Erfolges bei.“ (Caritasverband Straubing-Bogen e.V., o.J.).

Die Mediatorinnen verstehen sich als Sprach- und Kulturvermittler ihrer Minderheit. Es wird ein Gleichgewicht zwischen kultureller Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft und das Bewahren der eigenen Tradition und Kultur angestrebt (vgl. Preller, 2008, 82).

Derzeit sind 5 SinteZZas als Teilzeitmediatorinnen beschäftigt. Das Kooperationsprojekt wurde auf den Bereich der Regelschulen und des Kindergartens ausgeweitet. Die Finanzierung teilen sich der Projektträger Caritas, die Agentur für Arbeit, die Stadt Straubing und der Freistaat Bayern (vgl. Bundesministerium des Inneren, 2011, 2).

5.3 Handlungskonzept zur Unterstützung des Schulbesuchs von Roma und Sinti – „Das Hamburger Modell“

Das Handlungskonzept zur Unterstützung des Schulbesuchs von Roma und Sinti, auch „Hamburger Modell“ genannt, dient der Verbesserung der Schulsituation von Sinti und Roma in Hamburg und setzt an den Problemen in den Schulen, wie zum Beispiel nicht altersgemäße Einschulung, unregelmäßiger Schulbesuch und häufiges Fehlen, Überziehung der Ferienzeiten und ein vorzeitiger Schulabbruch von Sinti und Roma-Jugendlichen, an (vgl. Krause, 2012, 1).

Das „Hamburger Modell“ beinhaltet die Einstellung von Roma und Sinti als Lehrende und Sozialarbeiter_innen, die Fortbildung und Beratung dieser, die Einzelfallhilfe durch REBUS¹⁴ und zusätzliche Honorarkräfte. Zentraler Punkt ist dabei die gleichberechtigte Einbindung von Roma- und Sinti-Erwachsenen in die schulische Arbeit (vgl. ebd., 2).

Von 1980 bis 1993 bestand die Unterstützung des Schulbesuchs von Roma und Sinti durch die Stadt Hamburg hauptsächlich in der Beratung von Familien und Schulen durch Nicht-Sinti. Eine neue Form der Zusammenarbeit zwischen Sinti und Roma und der Schule begann 1993 durch die Einstellung eines Roma-Lehrers und die Einrichtung einer Koordinations- und Beratungsstelle für die Pädagogik mit Roma

¹⁴ Regionale Unterstützungs- und Beratungsstelle (REBUS), unter anderem zuständig bei Schulpflichtsverletzungen in Hamburg.

und Sinti im damaligen Institut für Lehrerfortbildung (heute Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) (vgl. ebd., 2).

Ab 1993 arbeiteten insgesamt acht männliche Roma und Sinti als Roma- und Sinti-Lehrer sowie Schulsozialarbeiter an Hamburger Schulen. Ein Rom ist dabei überregional bei REBUS tätig. Seine Aufgabe ist es, Kollegen und Kolleginnen vor Ort in Einzelfällen zu unterstützen und aufsuchende Familienarbeit zu leisten. Das Aufgabenfeld der Roma- und Sinti-Lehrer und Schulsozialarbeiter bezieht sich in erster Linie auf die Mitarbeit im Unterricht und der muttersprachlichen Förderung der Sinti-Schüler_innen.

Die Arbeitsschwerpunkte bilden dabei die Alphabetisierung, Vermittlung von Geschichte und Kultur der Sinti und Roma und die Gewährung von Verständnishilfen im Regelunterricht. In zweiter Linie sollen sie beratend und unterstützend in der Schulsozialarbeit tätig sein. Hier geht es vor allem um die Beratung und Unterstützung von Lehrenden, Schüler_innen und deren Eltern.

Zusätzlich sollen sie im Rahmen der Schulsozialarbeit der Schulleitung für Dolmetscher- und Übersetzerleistungen, bei Informationsbriefen an die Eltern und Elternabenden sowie Elterngesprächen unterstützend zur Verfügung stehen. Des Weiteren besuchen und informieren sie Sinti- und Roma-Eltern von schulpflichtigen Kindern und beraten diese bei der Schullaufbahnentwicklung.

Darüber hinaus arbeiten sie in Einzelfällen mit REBUS zusammen und sind Ansprechpartner für umliegende Schulen, Kinder- und Jugendeinrichtungen (u.a. Kindertagesstätten) und ortsansässige Familien. Sie wirken somit auch als Interessensvertreter der Roma und Sinti in den Stadtteil hinein (vgl. ebd., 3; vgl. Krause, 2012, 2, 8-9).

Ziel dabei ist es, eine Verbindung zwischen der Schule und den Roma- und Sinti-Eltern herzustellen und sie mit Struktur, Aufgaben, Erziehungszielen, Rahmenplänen und Einrichtungen der Schule vertraut zu machen. Desweiteren sollen sie die Lehrkräfte darin unterstützen, den sozio-kulturellen Hintergrund der Roma und Sinti-Eltern zu verstehen (vgl. Krause, 2012,1).

Neben den Roma- und Sinti- Lehrkräften und Schulsozialarbeiter_innen arbeiten weitere Honorarkräfte mit einzelnen Roma- und Sinti- Schüler_innen oder kleinen Gruppen. Zu ihren Aufgabenfeld gehören die Hausaufgabenhilfe, Alphabetisierung der Kinder und Förderung in Deutsch als Zweitsprache sowie Beratung von Eltern, Lehrkräften und zum Teil auch Schulwegbegleitungen (vgl. Krause, 2012, 4).

Da fast alle in Hamburg tätigen Roma und Sinti keine pädagogische Ausbildung haben, werden sie für ihre Arbeit in der Schule vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (im Folgenden LI) qualifiziert und beraten.

Mit dem Beginn der Zusammenarbeit mit Sinti und Roma, wurde ein Arbeitskreis für deren Unterstützung am damaligen Institut für Lehrerfortbildung aufgebaut. „In einem festen Arbeitskreis, der sich regelmäßig trifft, werden die [Roma und Sinti Schulsozialarbeiter] heute vom LI beraten und erhalten Fortbildung zu Fragen der Unterrichtsgestaltung, Methodik und Didaktik, Schulgesetz, Bildungspläne etc.“ (ebd.).

Zusätzlich werden auf Nachfragen Konferenzen in Schulen zum Thema Sinti und Roma sowie Informationsveranstaltungen für REBUS Mitarbeiter_innen und Lehrende mit Unterstützung des Arbeitskreises und des LI organisiert und durchgeführt. Desweiteren sollen zukünftig Schulungen für die „Schulabsentismusbeauftragten“ von REBUS, zu deren Aufgabengebiet auch die Schulpflichtsverletzungen bei Roma und Sinti gehören, stattfinden, um das Vorgehen bei solchen Verletzungen abzustimmen, welches wie folgt aussieht:

Wenn es um Schulbesuchsprobleme und Schulabsentismus¹⁵ geht, muss die Schule im Rahmen der „Richtlinien für den Umgang mit Schulpflichtsverletzungen“, REBUS miteinbeziehen. Die Bearbeitung bei Anfragen von Schulen bezogen auf Schulabsentismus bei Roma und Sinti, erfolgt durch eine_n REBUS Mitarbeiter_in im Rahmen einer REBUS Einzelfallhilfe. Wenn die regelhafte Intervention¹⁶ durch Schule und REBUS erfolglos bleibt, wird die Fachkraft für Schulabsentismus eingeschaltet, die über Kenntnisse der spezifischen Unterstützungsangebote für Sinti und Roma in Hamburg verfügt. Diese speziell auf die kulturellen Hintergründe

¹⁵ Der Begriff des „Schulabsentismus“ subsumiert alle Erscheinungsformen des unerlaubten Fernbleibens von Schüler_innen von der Schule und ist bezüglich der Ursache des Fernbleibens von der Schule wertfrei. In dieser Arbeit wird der Begriff gleichbedeutend mit „Schulbesuchsprobleme“ oder „Fernbleiben von der Schule“ verwendet.

¹⁶ vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, 2008, „Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtsverletzungen“

angepassten Angebote können dann in die weitere Maßnahmeplanung mit einbezogen werden. Sollten auch diese Maßnahmen nicht greifen, wird durch die REBUS- Fachkraft in einem nächsten Schritt ein mit dem Fall bzw. mit der Familie vertrauter Roma oder Sinti einbezogen und das weitere Vorgehen abgestimmt. Falls notwendig können weitere schulbesuchsfördernde Maßnahmen gemeinsam mit Schule, Eltern und REBUS besprochen werden (vgl. ebd., 5).

Um das Handlungskonzept weiter auszubauen und um neben der „ersten Generation“ der Sinti- und Roma- Schulsozialarbeiter, genügend qualifizierte Nachwuchskräfte zu haben, wurden sieben Roma und acht Sinti (davon 5 Frauen und 10 Männer) im Mai 2011 bis Juni 2012 zu Bildungsberater_innen qualifiziert, und an Hamburger Schulen mit jeweils mindestens einer halben Stelle über die Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg eingestellt. „Ziel ist es, in allen Hamburger Regionen mit einem hohen Anteil an Roma und Sinti ausreichend Beratungskompetenz zur Verfügung zu stellen.“ (ebd., 7).

Die Inhalte der Qualifizierung von den Bildungsberater_innen sind angelehnt an den Aufgaben und Funktionen der bisherigen Roma- und Sinti-Schulsozialarbeiter.¹⁷ Themenschwerpunkte waren dabei unter anderem:

- Rolle und Aufgabe von Bildungsberater_innen im System Schule
- Training von Beratungsarbeit mit Eltern, Schülern, Lehrkräfte und Schulleitung
- Grundlagen und Training von verstehender partnerzentrierter, prozess- und lösungsorientierter Gesprächsführung
- Geschichte und aktuelle politische Situation der Roma und Sinti in Europa
- Hamburger Schulgesetz und Information über das Hamburger Schulsystem (vgl. ebd., 8-9).

5.4 Zusammenfassung der Schulförderungen - Perspektiven und Strategien zur Verbesserung der aktuellen Schulsituation von Sinti-Schüler_innen

Alle vorgestellten Projekte und Konzepte haben gemein, dass sie gemeinsam mit Sinti und Roma zusammenarbeiten und diese als Kulturvermittler_innen und

¹⁷ Siehe hierzu 5.3 „Handlungskonzept zur Unterstützung des Schulbesuchs von Roma und Sinti - Das Hamburger Modell“ , S. 39

Mediator_innen zwischen Sinti und Roma und Mehrheitsgesellschaft bzw. Schule einsetzen.

Die Projektbeschreibungen führen somit unweigerlich zu der Erkenntnis, dass eine „gleichberechtigte Partizipation von Sinti und Roma am Bildungswesen der Mehrheitsgesellschaft nur über die Schaffung einer breiten Vertrauensbasis führt.“ (Wurr & Träbing-Butzmann, 1998, S. 173). Dieses Vertrauen kann nur zustande kommen, wenn Angehörige der Minderheit selbst in Planung und Durchführung von Maßnahmen einbezogen werden, so wie es im Falle der zuständigen Mediator_innen in Straubing, Berlin und Hamburg geschieht. Die Minderheit der Sinti wird somit selbst befähigt sich zu helfen, um nicht auf die Soziale Arbeit allein angewiesen zu sein (vgl. Preller, 2008, 87).

Nicht-Sinti sollten dabei - solange noch keine ausreichende Qualifizierung seitens der Sinti und Roma vorhanden ist- lediglich beratend und unterstützend zur Seite stehen. Hierbei ist unbedingt zu vermeiden, dass Mediator_innen und Berater_innen für die bloße Übermittlung von Anordnungen oder für Botendienste eingesetzt werden.

Nicht zuletzt aufgrund der geschichtlichen Vorlast ist das Vertrauen der Sinti nur langfristig zu gewinnen. Eine Vertrauensbasis wird nur über Beziehungsarbeit hergestellt, weshalb sich in den Projekten schnelle Erfolge nur im Einzelfall einstellen werden. Alle Beteiligten eines Projektes „brauchen Zeit um Routinen zu entwickeln und `Selbstverständlichkeit` in die Interaktion einkehren zu lassen.“ (Wurr & Träbing-Butzmann, 1998,S. 174).

Zentraler Punkt ist laut Träbing-Butzmann und Wurr dabei, dass Integrationsbemühungen seitens der Schule keinesfalls der einseitigen Anpassung und Assimilation der Sinti an die Mehrheitsgesellschaft dienen dürfen. Des Weiteren ist eine interkulturelle Sensibilisierung durch Fortbildung und ähnlichem seitens der Lehrkräfte und Professionellen im Zusammenhang Schule notwendig (vgl. Wurr & Träbing-Butzmann, 1998, S.173).

6. Grenzen und Möglichkeiten in der Umsetzung des „Hamburger Modells“ - Auswertung der qualitativen Befragung

Ziel dieser empirischen Untersuchung ist es herauszufinden, inwiefern die Aspekte der gelingenden Schulförderung für Sinti nach Träbing -Butzmann und Wurr im „Hamburger Modell“ umgesetzt werden, und auf welche Möglichkeiten und Grenzen man in der Umsetzung des Konzeptes stößt. Das Konzept des „Hamburger Modell“ steht in dieser Arbeit dabei stellvertretend für ähnliche Maßnahmen in der Schulförderung für Sinti. Darüber hinaus ist die Einschätzung der Expert_innen bezüglich der aktuellen Schulsituation und Vorschläge zur Verbesserung dieser von Interesse. Somit ergeben sich zwei Hauptforschungsfragen für die vorliegende Untersuchung:

- Wodurch ist die aktuelle Schulsituation deutscher Sinti-Schüler_innen gekennzeichnet?
- Welche Möglichkeiten und Grenzen treten bei der Schulförderung am Beispiel des „Hamburger Modells“ auf?

Nachfolgend soll dargestellt werden, wie in dieser Studie methodisch vorgegangen wurde, um die Forschungsfragen zu beleuchten und zu beantworten.

6.1 Methodik der Datenerhebung und Datenauswertung

Die Fragestellungen dieser Studie sollen anhand der Methode des qualitativen Interviews beantwortet werden. Das qualitative Interview erfreut sich in der empirischen Sozialforschung immer größerer Beliebtheit, da der Zugang in das soziale Feld und der Beobachtung von Subjekten, wie es in der Feldforschung üblich ist, immer schwieriger wird (vgl. Lamnek, 2005, 329). Einfacher hingegen ist es, einzelne Personen zu einem Interview zu bewegen, und diese gezielt zu einer bestimmten Problemstellung zu befragen. Man gelangt somit an die gewünschten Informationen im statu nascendi, sie sind unverzerrt- authentisch, können intersubjektiv nachvollzogen und beliebig reproduziert werden (vgl. ebd.).

Im Rahmen dieser Studie wurden informatorische Interviews mit drei Personen geführt, die auf unterschiedlichen Ebenen mit dem Handlungskonzept zur

Unterstützung des Schulbesuchs für Sinti und Roma arbeiten. Dabei wurden die Personen als Expert_innen verstanden, da sie Fachwissen und Informationen haben, die zur Beantwortung der Forschungsfragen von Interesse und Relevanz sind (vgl. Lamnek, 2005, 333).

Des Weiteren waren die Interviews eine große Hilfe, um einen Einblick in die Thematik und die Problemfelder der aktuellen Schulsituation, insbesondere in Hamburg, zu bekommen. Dies geschah durch die Autorin zunächst durch eine umfassende Literaturanalyse, aber aufgrund der oftmals veralteten Literatur und fehlender statistischer Daten, waren die Interviews wichtig, um einen vollständigen Gesamteindruck der Schulsituation speziell in Hamburg zu bekommen.

Die Interviews wurden anhand eines vorstrukturierten Leitfadens durchgeführt. Hierdurch konnte der Problembereich fokussiert werden. Der Leitfaden war dabei dienlich, um alle im Vorfeld, durch Literaturstudium und eigene Erkundungen im Untersuchungsfeld, erarbeiteten Aspekte des Problembereichs im Fokus zu behalten. Auf dieser Grundlage wurden offene Fragen an die Expert_innen gestellt. Diese Form der offenen, halbstrukturierten Befragungen werden unter dem Begriff des „Problemzentrierten Interviews“ zusammengefasst (vgl. Mayring, 2002, 67). Dabei sind die Befragten möglichst frei zu Wort gekommen, um das Prinzip der Offenheit eines qualitativen Interviews gerecht zu werden. Jedoch lag der Fokus des Gespräches auf einer bestimmten Problemstellung, auf die die Interviewerin immer wieder zurückgekommen ist (vgl. ebd.; vgl. Lamnek, 2005, 363 ff.).

6.1.1 Interviewleitfaden

Wie bereits dargestellt war der Interviewleitfaden dienlich, um alle im Vorfeld, durch Literaturstudium und eigene Erkundungen im Untersuchungsfeld, erarbeiteten Aspekte des Problembereichs anzusprechen. In der vorliegenden Studie bildeten die vorformulierten Fragen lediglich ein Gerüst, welches als eine Orientierung im Interview diente. Von diesen vorstrukturierten Fragen konnte in der Interviewsituation abgewichen werden, um eine konstruktive, flexible Gesprächssituation zu ermöglichen. Dennoch wurde der Fragenkatalog für die einzelnen Befragungen aufeinander abgestimmt, um eine direkte Vergleichbarkeit zu ermöglichen. Dies war für die nachfolgende Auswertung hilfreich und notwendig (vgl. Lamnek, 2005, 348).

ff.). Die im Vorfeld entwickelten Fragen lassen sich in folgende Hauptkategorien unterteilen:

- Aktuelle Schulsituation der Sinti,
- Möglichkeiten und Chancen des „Hamburger Modells“,
- Probleme und Grenzen des „Hamburger Modells“,
- Einschätzungen und Handlungsempfehlungen der Expert_innen zur Verbesserung der Schulsituation¹⁸.

6.1.2 Auswahl der Befragten

Bei der Auswahl der Befragten wurde darauf geachtet, Personen aus unterschiedlichen Positionen, die auf unterschiedlichen Ebenen mit dem „Handlungskonzept zur Unterstützung des Schulbesuchs für Sinti und Roma“ arbeiten, zu befragen, um einen möglichst vielfältigen Gesamteindruck zu gewinnen, und Möglichkeiten und Grenzen in der Umsetzung des Konzeptes auf unterschiedlichen Handlungsebenen zu erkennen.

Das erste Interview wurde mit Frau Dr. Mareile Krause geführt. Sie ist die Leiterin der Abteilung Fortbildung im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg. Ein Schwerpunkt ihrer Arbeit ist die Beratung von schulischen Fragen in Bezug auf Roma und Sinti. Sie schrieb ihre Doktorarbeit zum Thema „Verfolgung durch Erziehung - Eine Untersuchung über die jahrhundertelange Kontinuität staatlicher Erziehungsmaßnahmen im Dienste der Vernichtung kultureller Identität von Roma und Sinti“. Im Auftrag des damaligen Hamburger Staatsrates entwickelte sie 2005 das „Handlungskonzept zur Unterstützung des Schulbesuchs von Roma und Sinti“.

Ein weiteres Interview wurde mit Bärbel Dey, Mitarbeiterin bei REBUS Wilhelmsburg und Heinz Weiß, Bildungsberater in Wilhelmsburg¹⁹, geführt. Da Frau Dey und Herr Weiß im Stadtteil eng miteinander kooperieren, wurde das Interview gemeinsam geführt.

¹⁸ Der gesamte Interviewleitfaden mit den einzelnen Leitfragen zu den jeweiligen Interviewkategorien ist im Anhang, S. I zu finden.

¹⁹ Die Interviews mit Expert_innen aus dem Hamburger Stadtteil Wilhelmsburg durchzuführen, bot sich an, da hier ein besonders hoher Sinti-Anteil unter den Schüler_innen zu verzeichnen ist. Dies ist auf das Siedlungsprojekt für Sinti aus dem Jahr 1982 in Georgswerder zurückzuführen, welches heute noch von vielen Sinti bewohnt wird. Georgswerder gehört zu dem Einzugsgebiet Wilhelmsburger Schulen.

Frau Dey ist Schulabsentismusbeauftragte und speziell für die schulische Beratung und Betreuung bei Problemstellungen mit Sinti und Roma im schulischen Zusammenhang zuständig. Im Rahmen des „Handlungskonzeptes zur Unterstützung des Schulbesuchs für Roma und Sinti“, nimmt sie an spezielle Roma und Sinti Fortbildungen und Schulungen teil²⁰. Sie arbeitet eng mit dem Bildungsberater in Wilhelmsburg, Heinz Weiß, zusammen.

Heinz Weiß, selber Sinto, ist seit ca. 4 Jahren in Wilhelmsburg im Rahmen des „Handlungskonzeptes zur Unterstützung des Schulbesuchs für Roma und Sinti“ als Honorarkraft tätig. Von Mai 2011 bis Juni 2012 hat er an der Qualifizierung zum Bildungsberater teilgenommen und diese abgeschlossen. Derzeit ist er mit einer halben Stelle als Bildungsberater an einer Förderschule in Wilhelmsburg angestellt. Des Weiteren ist er beratend und unterstützend für REBUS bei Fallmeldungen anderer Schulen tätig.

6.1.3 Datenauswertung

Die geführten Interviews wurden anhand eines digitalen Aufnahmegerätes aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Das Material wurde durch die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse den Fragestellungen zugeordnet, die Antworten in verschiedene Kategorien eingeteilt und letztendlich zusammengefasst und analysiert. Die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse ist dabei, dass sie streng methodisch kontrolliert, das Material systematisch analysiert (vgl. Mayring, 2002, 114). Ein weiterer Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse ist das veränderte Gegenstandsverständnis, welches das Subjekt mehr „zur Sprache“ kommen lässt (vgl. Mayring, 2010, 123).

6.2 Darstellung und Auswertung der Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden die subjektiven Theorien der befragten Expert_innen bezüglich der aktuellen Schulsituation, Möglichkeiten und Grenzen in der Umsetzung des Konzeptes sowie Vorschläge für weitere Handlungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Schulsituation näher erläutert.

²⁰ Siehe hierzu Kapitel 5.3. „Handlungskonzept zur Unterstützung des Schulbesuchs für Roma und Sinti“, S. 41

6.2.1 Kennzeichen der aktuellen Schulsituation

Nach Angaben aller Befragten ist die aktuelle Schulsituation der Sinti vor allem durch Schulabsentismus und lange Fehlzeiten von der Schule gekennzeichnet.

Sinti-Kinder werden zwar laut Frau Krause in der Regel eingeschult, und das Schulbesuchsverhalten ist am Anfang der Schulphase noch ziemlich regelmäßig, dennoch ist die Unregelmäßigkeit des Schulbesuchs eines der schwerwiegendsten Probleme der aktuellen Schulsituation der Sinti-Schüler_innen (vgl. Fr. K., 2-3). Dies führt unter anderem zu Lernrückständen und Defiziten bei den fehlenden Schüler_innen, die zeitlich im hiesigen Schulsystem nicht aufgeholt werden können. Diese Lernrückstände und entwickelten Defizite haben letztendlich keine oder schwächere Schulabschlüsse der Schüler_innen zur Folge, welche langfristig auch Auswirkungen auf ihre Berufsausbildung haben, falls solch eine überhaupt erfolgt (vgl. ebd.).

Frau Krause und Frau Dey betonen, dass vielschichtige Ursachen und teilweise nachvollziehbare Gründe zu den verschiedenen Formen des Schulabsentismus bei Sinti beitragen (vgl. Fr. D., 5; Fr. K., 6).

Eine der Ursachen für das Fernbleiben von Schule ist in historischen Geschehnissen zu sehen. Es herrscht eine Skepsis und Vorsicht gegenüber den deutschen Behörden aufgrund des Miterlebens der Verfolgung und Vernichtung im Nationalsozialismus. Diese Geschichte, die stark Angst auslösend ist, führte nach Ansicht von Fr. Krause zu einem Trauma, welches „durch die Generationen hinweg eine riesen Bedeutung hat“ (Fr. K., 6). Dieses Traumata, sowie die Angst und Scheu gegenüber den deutschen Behörden einschließlich des deutschen Schulsystems, wird nun an die Kinder weitergegeben und tradiert und könne somit zu einer Angst vor der Schule beitragen. (vgl. Fr. D., 5).

Diese hervorgerufene Angstsymptomatik kann ebenfalls zu Fehlzeiten in der Schule führen. Zudem entsteht bzw. bedingt eine mangelnde Gewohnheit am Schulbesuch diese Angst ebenfalls. „Es ist natürlich schwieriger irgendwo hinzugehen, wenn man das nicht gewohnt ist“ (ebd.). Die Wiederaufnahme des Schulbesuchs nach langen Fehlzeiten gestaltet sich somit für die Sinti-Schüler_innen als schwierig. Die Sorge, in der Schule nicht gut durch Lehrende oder Mitschüler_innen aufgenommen zu

werden, kommt verstärkend hinzu. Fr. Dey erläutert hier, dass dies auch teilweise berechtigt ist, dadurch, dass es Klassenkamerad_innen schwer fällt, ihre Mitschüler_innen nach langen Fehlzeiten freundlich aufzunehmen und bei ihnen viele Fragen zu den Fehlzeiten entstehen. Des Weiteren entsteht eine Angst bei den Sinti-Schüler_innen vor Peinlichkeiten vor den Mitschüler_innen durch Lernleistungsversagen, welche aufgrund der Fehlzeiten entstehen (vgl. Fr. D., 4,5,7).

Kulturelle und familiäre Gegebenheiten beeinflussen ebenfalls die Schulsituation der Sinti. Zum einen habe die Familie bei den Sinti so einen hohen Stellenwert, dass bei familiären Ereignissen oder Verpflichtungen der Schulbesuch zweitrangig wird (vgl. Fr. K., 3). Die Erziehungsstrukturen der Sinti sind schwer mit den Schulstrukturen vereinbar: Sinti-Kinder und –Jugendliche werden zuhause wenig reglementiert und sind ab der Pubertät für sich selbst verantwortlich. So kommt es, dass die Schüler_innen oftmals lange abends wach sind, und es morgens nicht um 8 Uhr zur Schule schaffen und somit Fehlzeiten entstehen können (vgl. Hr. W., 3; vgl. Fr. K., 14). Zum anderen erläutert Frau Dey, dass es keine Schultradition bei den Sinti gibt, sodass ein Unwissen oder Unverständnis gegenüber der Funktion von Schule und der Wichtigkeit des Schulbesuchs besteht, und somit oftmals die Fehlzeiten der Schüler_innen von den Eltern toleriert werden (vgl. Fr. D., 11).

Ein weiterer begünstigender Faktor der Problematik des Schulabsentismus ist, dass Sinti-Schüler_innen sich in der Schule fremd fühlen. Frau Dey erläutert, dass Sinti-Schüler_innen in Schule natürlich auf eine ganze Menge Nicht-Sinti treffen, welche die Sinti-Schüler_innen als „fremd“ empfinden und sich somit in der Schule „nicht so wohlfühlen, wie in der eigenen Gruppe“ (Fr. D., 6). Das Fehlen von Unterrichtsmaterial in Romanes oder muttersprachlicher Unterricht in den Schulen tragen ebenfalls dazu bei, dass Sinti-Schüler_innen sich in der Schule fremd fühlen (vgl. Fr. K., 14).

Weitere Gründe für den Schulabsentismus liegen nach Herrn Weiß und Frau Dey in lang ausgedehnten Krankheitszeiten von Sinti-Schüler_innen und der teilweise vorherrschenden Unwissenheit der Eltern über das Fernbleiben ihrer Kinder von der Schule (vgl. Fr. D., 5; vgl. Hr. W., 3).

Die letztgenannte Ursache, die zur aktuellen Schulsituation der Sinti beiträgt, sind nach Fr. Krause die Diskriminierungsstrukturen und der Umgang mit den Sinti seitens der Schule. Zum einen führen Unkenntnis und Vorurteile der Lehrenden gegenüber Sinti zu Verhaltensweisen, welche das Fernbleiben von Schule der Sinti-Schüler_innen begünstigen. So passiert es, dass Sinti-Schüler_innen nicht zur Schule gehen, weil sie sich dort beleidigt, nicht wertgeschätzt, abgelehnt oder diskriminiert gefühlt haben (vgl. Fr. K., 7).

Frau Krause betont, dass sich zwar die aktuelle Schulsituation der Sinti als schwierig gestaltet, aber sich die Distanz zwischen Schule und Sinti verringert hat, und insgesamt eine Veränderung des elterlichen Umgangs mit dem Thema Schulbesuch ihrer Kinder eingetreten ist. Die jetzige Elterngeneration blendet das Thema Schule und die Notwendigkeit des Schulbesuches nicht mehr aus (vgl. Fr. K., 3).

6.2.2 Chancen und Möglichkeiten in der Umsetzung des „Hamburger Modells“

Die Expert_innen äußerten, welche Möglichkeiten und Chancen ihrer Meinung nach das „Hamburger Modell“ bietet, einen Beitrag zur Verbesserung der aktuellen Schulsituation zu leisten.

Es äußerten sich alle Expert_innen, dass das Handlungskonzept und vor allem die Arbeit der Bildungsberater_innen eine gute Möglichkeit darstellt, Sinti und Roma im Schulbesuch zu unterstützen und den Kontakt zwischen Sinti und der jeweiligen Schule zu verbessern (vgl. Fr. K., 3, 16; vgl. Hr. W., 2). Diese Kontaktaufnahme ist förderlich und sollte weiter ausgebaut werden, um eine Regelmäßigkeit im Schulbesuch der Sinti-Schüler_innen zu erlangen (vgl. ebd.; vgl. Hr. W., 2; vgl. Fr. D., 13). Für Frau Dey stellt die Kommunikation zwischen Schule und Sinti die Grundbasis einer Veränderung der Schulsituation dar (vgl. Fr. D., 13).

Für Sinti bietet die Arbeit der Bildungsberater_innen²¹ die Möglichkeit, selbst „Aktive“ im Schulgeschehen zu werden, an der Gestaltung von Unterricht und Schule mitzuwirken und somit aus der „Abhängigkeitsrolle“ zu entschlüpfen, und letztendlich Verantwortung in der Schule zu übernehmen (Fr. K., 22).

²¹ Der Begriff „Bildungsberater_in“ beinhaltet aus Gründen der Einfachheit ebenfalls die im Handlungskonzept aufgeführten Roma- und Sinti- Schulsozialarbeiter_innen sowie Roma- und Sinti-Lehrende.

Für Frau Krause sind die Bildungsberater_innen „Brückenbauer“ zwischen Sinti und Schule. Durch ihre Mitarbeit ist es möglich, ein Vertrauensverhältnis sowohl auf Seiten der Sinti als auch auf Seiten der Schule aufzubauen, sodass letztendlich die „Sinti-Schüler_innen gerne [und regelmäßig] in die Schule gehen“ (Fr. K., 17).

Das Vertrauen auf Seiten der Sinti wird letztendlich dadurch aufgebaut, dass das beschriebene Fremdheitsgefühl der Sinti-Schüler_innen durch die Anwesenheit der Bildungsberater_innen abgebaut wird, und Sinti-Schüler_innen eine Vertrauens- und Vorbildperson an der Schule haben und sich schlussendlich somit wohler und motivierter an der Schule fühlen (vgl. Fr. D., 9; vgl. Hr. W. 15; vgl. Fr. K., 44). Des Weiteren wird durch die Arbeit der Bildungsberater_innen die Sprachbarriere aufgehoben. Beratungen können auf Romanes stattfinden, welches ein anderes Sprachverständnis fördert, und so wird letztendlich den Eltern zusätzlich die Möglichkeit geboten, vor dem Inkrafttreten eines Bußgeldverfahrens durch die „Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtsverletzungen“²², die wahren Gründe des Fernbleiben von Schule abzuklären und dementsprechend zu reagieren. Durch diese Möglichkeit wird das Vertrauen in die Schule weiter gestärkt (vgl. Fr. K., 17, 18; Fr. D., 9, 10, 13).

Auf Seiten der Schule wird dieses Vertrauen ebenfalls durch die Bildungsberater_innen gestärkt. Die Schulen sind in Beratungssituationen oder anderen schulischen Aktivitäten mit Sinti und Roma nicht alleine gelassen und haben eine Hilfe unter anderem für Übersetzungsleistungen (vgl. Fr. K., 28). Zusammen mit den Bildungsberater_innen haben die Lehrenden die Möglichkeit der Kontaktaufnahme, des Erfahrens der wirklichen Gründe des Schulabsentismus sowie die Einwirkung auf die Familien, und es können somit gemeinsam konstruktive Lösungen erarbeitet werden (vgl. ebd., 30-31).

Nach Ansicht der Expert_innen führt die Qualifizierung und Arbeit der Roma- und Sinti- Bildungsberater_innen somit auch zu mehr Akzeptanz und Anerkennung der Arbeit seitens der Professionellen und seitens der Sinti sowie zu einer Verbesserung der Schumatmosphäre (vgl. Hr. W., 34; vgl. Fr. K. 27, 28; vgl. Fr. D., 9). Die Akzeptanz

²² Das Bußgeldverfahren der „Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtsverletzungen“ ist eine Zwangsmaßnahme der Schulbehörde, welche eingeleitet wird, wenn zwischen der Schule/REBUS und den Eltern des Schulabsentists kein Kontakt zustande gekommen ist und das Schulbesuchsverhalten der Schüler_in sich nicht positiv verändert hat. Hier wird ein Bußgeld gegenüber den Eltern bzw. gegenüber dem Jugendlichen verhängt (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, 2008, Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtsverletzungen).

und Anerkennung der Arbeit der Bildungsberater_innen seitens der Schule ist nach Frau Krause zum einen auf das offizielle abgestimmte Vorgehen, den expliziten Auftrag sowie auf die offizielle Anerkennung der Bildungsberater_innen seitens der Schulbehörde zurückzuführen (vgl. Fr. K., 11, 27, 28). Zum anderen ist diese Akzeptanz zusätzlich mit der langjährigen Arbeit und Erfahrung mit den ersten Bildungsberater_innen an den Schulen zu begründen, welches nach Aussagen von Frau Krause zu einem ganz neuen Verhältnis in der Mitarbeit von Sinti in der Schule geführt hat (vgl. Fr. K., 28).

Durch die im Handlungskonzept enthaltenden angebotenen Fortbildungen und Informationsveranstaltungen für Lehrende und Schulseitige, sieht Frau Krause eine Chance des Abbaus von institutionellen Diskriminierungsstrukturen, vorallem durch die dort geleistete Aufklärungsarbeit über Kultur und Geschichte der Sinti. Durch diese Veranstaltungen werden Informationen, aber auch eine Transparenz der Problematik der Sinti sowie der Austausch über diese, sichergestellt (vgl. Fr. K., 20).

Die Arbeit der Bildungsberater_innen bietet ebenfalls die Möglichkeit, die eben benannten Diskriminierungsstrukturen aufzubrechen. Lehrende werden durch den Einsatz der Bildungsberater_innen an der Schule erstmals mit ihren Vorurteilen und vermeintlichem Wissen über Sinti sowie ihrem bisherigen „Zigeunerbild“ konfrontiert. Durch diese Konfrontation öffnen sich Lehrende gegenüber neuen Lösungs- und Erklärungsansätzen der Problematik der Sinti, und Vorurteile und diskriminierende Handlungsweisen der Lehrenden können abgebaut werden (vgl. Fr. K., 41-43).

6.2.3 Grenzen und Probleme in der Umsetzung des „Hamburger Modells“

Trotz der zahlreichen Möglichkeiten, die eine Umsetzung solch einer Schulförderung hervorbringen kann, berichten die Expert_innen auch von Problemen und Grenzen in der Umsetzung des „Hamburger Modells“.

Eine Grenze des „Hamburger Modells“ ist es, dass das Handlungskonzept den geforderten Erwartungen der Familien und Schulseitigen nicht gerecht werden kann. Laut Aussagen der Befragten sind die Erwartungen an das Konzept und das, was es erreichen soll, zu hoch. Die Erwartung der Lehrenden beispielsweise, das Sinti-Schüler_innen mit Hilfe der Bildungsberater_innen von einem abgebrochenen

zu einem sehr regelmäßigen Schulbesuch zu bewegen sind, ist nicht unmittelbar realisierbar (vgl. Fr. D., 35). Die Arbeit der Bildungsberater_innen und das Handlungskonzept an sich kann zwar viel „ins Rollen bringen“, neue Wege und Lösungsvorschläge aufzeigen, kann aber „keine Wunder bewirken“, und benötigt viel Zeit, Arbeit und Geduld, um die gesetzten Ziele langfristig umzusetzen (vgl. Fr. D., 20-21; Hr. W.,27 ; Fr. K.,40). Diese langwierigen Auflösungs- und Arbeitsprozesse des „Hamburger Modells“ treffen aber auf große Ungeduld und Resignation seitens der Professionellen, nicht zuletzt aufgrund des hohen Problem- und Handlungsdrucks für Lehrende, REBUS-Mitarbeiter_innen und Bildungsberater_innen (vgl. Fr. D., 22).

Frau Dey berichtet davon, dass aufgrund der hohen Anforderungen und Schnelligkeit des deutschen Schulsystems ein hoher Problem- und Handlungsdruck entsteht, da es gilt, Schulversagen und Schulabbrüche der Sinti-Schüler_innen zu verhindern (vgl. ebd. 21, 32). Hier „erscheint es so, als sei das, was man mit dem Hamburger Modell bewirken könne, [...] nicht ausreichend ist.“ (Fr. D., 21).

Der Handlungsdruck entsteht aber nicht zuletzt auch aufgrund der Forderung der „Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtsverletzungen“, die eine Verhängung von Bußgeld an die betreffenden Familien nach einer bestimmten Zeitspanne fordern (vgl. ebd.). Es kostet an dieser Stelle viel Rückgrat für die Professionellen, kein Bußgeld zu verhängen, und zusammen mit den Bildungsberater_innen andere Lösungen und Möglichkeiten zu erarbeiten, um die Sinti- Schüler_innen zum (regelmäßigen) Schulbesuch zu bewegen (vgl. Fr. D., 25).

Ein weiteres Problem sieht Frau Krause in der Arbeit der Bildungsberater_innen. Diese können aufgrund ihrer Position und der Ausübung der Tätigkeit in Rollenkonflikte geraten (vgl. Fr. K., 23). Des Weiteren haben sie lediglich eine einjährige Ausbildung genossen, sodass einige Hürden in der praktischen Arbeit und viele ungewohnte und neue Situationen zu bewältigen sind (vgl. ebd., 37). Die größte Hürde scheint aber zu sein, die Akzeptanz in der Schule und im Kollegium zu erlangen. Diese ist nicht gleich von Anfang an vorhanden, und Kolleg_innen reagieren zunächst mit Skepsis, sodass die Bildungsberater_innen ihren Platz und ihre Stellung in der Schule noch finden, und sich behaupten müssen.

Ein weiteres Problem ist, dass Bildungsberater_innen oftmals für „Botengänge“ genutzt werden, und keine Kooperation zwischen Lehrenden und Bildungsberater_in stattfindet, obwohl dies im Handlungskonzept vorgesehen ist, und für die Zielerreichung notwendig ist (vgl. ebd. 38).

Herr Weiß und Frau Krause berichten darüber hinaus von Problemen aufgrund von Überforderungsstrukturen: Der reale Unterstützungsbedarf der Sinti-Familien ist oftmals viel größer, als dass eine Person mit einer halben Stelle ihr gerecht werden könne, sodass die Bildungsberater_innen an die Grenzen ihrer Belastbarkeit geraten (vgl. Fr. K., 38; Hr. W., 24).

Eine weitere Grenze des Modells ist in der Verfügbarkeit der finanziellen Mittel und in der Zusammenarbeit mit der Schule zu sehen. Herr Weiß berichtet, dass Schulen unzureichend finanzielle Mittel für beispielsweise spezifische kulturelle Angebote für Sinti zur Verfügung stellen, und Lehrende oftmals in der unterstützenden Arbeit für Sinti-Schüler_innen frühzeitig resignieren und diskriminierende Verhaltensweisen, wie das Abschieben von Schüler_innen in andere Klassen oder Schulen, ausüben (vgl. Hr. W. 29, 34). Gründe für die Resignation der Lehrenden sieht Frau Krause in den vielen Bemühungen und Anstrengungen der Lehrenden, die aus deren Sicht „nichts genützt haben“, generelles Desinteresse an der besonderen Situation der Sinti und auch als eigenen Schutz der Lehrenden vor weiteren Belastungen. Die Arbeitsverdichtung und Beratungstätigkeit der Lehrenden ist so immens geworden, dass diese Prioritäten setzen müssen, und dann die Konzentration auf einen anderen den Arbeitsschwerpunkt, wie dem Unterricht, fällt (vgl. Fr. K., 41-43).

Diese beschriebene Resignation sieht Frau Dey auch auf Seiten der Eltern. Für die Eltern von Sinti-Schüler_innen bedeutet das Zurechtkommen mit Schule, aufgrund einer anderen kulturellen Schultradition, eine große Anstrengung, sodass die Tendenz einer Resignation bei anhaltenden Schwierigkeiten im Schulbesuch, trotz elterlicher oder schulischer Bemühungen, entsteht (vgl. Fr. D., 38). Die Tendenz der Misserfolgsorientierung und der Resignation auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Eltern, ist nach Frau Dey, auf die hartnäckige Schwierigkeit des Schulabsentismus und die langen Auflösungsprozesse dieser zurückzuführen (vgl. Fr. Dey, 37).

6.2.4 Handlungsempfehlungen

Grundsätzlich empfinden alle Befragten den Ansatz des „Hamburger Modells“ und die Arbeit der Bildungsberater_innen als gelungen und richtig. Die Kommunikation zwischen Sinti und der Schule als Basis der Veränderung der Schulsituation wird dadurch in Hamburg ermöglicht (Fr. D., 45). Für Frau Krause ist die konsequente Verfolgung und Verstärkung des „Hamburger Modells“ der richtige Weg, um Sinti weiter zu unterstützen und letztendlich weitere qualifizierte und gebildete Roma und Sinti, langfristig auch als Lehrende, hervorzubringen (vgl. Fr. K., 47). Des Weiteren betont sie die Wichtigkeit der Elternarbeit. Dies stellt für sie den Dreh- und Angelpunkt in der Unterstützung und Partizipation der Sinti sowie der Verbesserung der Schulsituation dar (vgl. Fr. K., 53).

Um die Gefahr der Misserfolgsorientierung und Resignation vor den langwierigen Auflösungsprozessen der Schulabsentismusproblematik zu minimieren, empfiehlt Frau Dey, Zwischenziele zu setzen, und auf Teilerfolge und Verbesserungen zu achten, anstatt zu große Erwartungen an sich selbst und an das „Hamburger Modell“ zu stellen. Hier bedarf es ihrer Meinung nach mehr Verständnis und Akzeptanz dieser Prozesse (vgl. Fr. Dey, 22). Grundsätzlich ist die Zielsetzung an sich, dass alle Schüler_innen zur Schule gehen und einen Schulabschluss erreichen sollen, richtig, dennoch ist es in der konkreten Arbeit hinderlich, und führt nach Frau Deys Meinung unweigerlich zu Frustrationen, da man diesen Erwartungen nicht standhalten und das Ziel nicht erreichen kann (vgl. Fr. D., 38-40).

Außerdem wünschen sich Frau Dey und Herr Weiß mehr finanzielle Mittel für die Unterstützung von Sinti im Schulbesuch, die flexibel abrufbar sein müssten, um weitere individuelle Ideen der einzelnen Schulen, wie beispielsweise kulturspezifische Angebote oder Sport- oder Kochangebote für Sinti-Schüler_innen, zu verwirklichen. So könnten beispielsweise nach Frau Deys Ansicht spezielle „Schonräume“ für Sinti-Schüler_innen die Möglichkeit bieten, sich zeitweilig in die eigene Kultur zurückzuziehen und somit dazu beitragen, dass Sinti-Schüler_innen in der Schule besser zu Recht kommen (vgl. Hr. W., 43; Fr. D., 45, 47). Darüber hinaus würde sie spezielle Lernförderungen für Sinti empfehlen, die nach langen Fehlzeiten in der Schule einen Wiedereinstieg in Schule erleichtern, und die Peinlichkeit des Lernversagens vor der Klasse minimieren könnten (vgl. Fr. D., 46).

Für Herrn Weiß ist es wichtig, dass solche Angebote direkt an und mit der Schule umgesetzt werden, um die Anbindung an die jeweilige Schule für diese Schüler_innen zu ermöglichen. Darüber hinaus betont er die Relevanz der Teilnahme von Lehrenden an Fortbildungen und Informationsveranstaltungen. Seiner Ansicht nach, gibt es immer noch zu viele Lehrende, die solch eine Fortbildung nicht wahrnehmen, und zu wenig Interesse an der Kultur der Sinti zeigen (vgl. Hr. W., 43).

Weitere Handlungsempfehlungen von Frau Krause sind vor allem im außerschulischen Bereich anzusiedeln. Neben mehr Unterrichtsmaterial sowie Nachrichten auf Romanes, bedarf es ihrer Meinung nach einer verbesserten Aufklärung und Geschichtsbewusstsein der Mehrheitsbevölkerung, politische Anerkennung der Minderheit sowie der Vertretung und Partizipation von Sinti in politischen Gremien, um bestehende Diskriminierungsstrukturen in der Mehrheitsgesellschaft entgegenzuwirken. Dies bedarf vor allem auch einer anderen Darstellung und Aufarbeitung von Sinti und Roma in den Medien (vgl. Fr. K., 47, 51, 54).

Um diesen Diskriminierungsstrukturen entgegenzuwirken, eine Partizipation der Sinti in politischen Gremien zu ermöglichen, und die Gesamtsituation einschließlich der Schulsituation der Sinti zu verbessern, bedarf es vor allem der Mitarbeit der Sinti und Roma selbst (Fr. K., 47, 51, 52). Hier erlebt allerdings Frau Krause oftmals, dass Sinti weitere Hilfs- und Unterstützungsangebote, wie zum Beispiel Alphabetisierungskurse oder Elterncafés, nicht annehmen und kein Interesse an diesen Angeboten zeigen. Dies ist vor allem auf die Aufgabenverteilung und auf den hohen Zusammenhalt in der Familie zurückzuführen. Die Kompetenzen, die man braucht, um ein „gutes Leben“ zu führen, liegen bei unterschiedlichen Personen „und dann kommt man sehr gut [auch ohne weitere Unterstützungsangebote] zurecht.“ (ebd., 47).

7. Bewertende Zusammenfassung

Im Folgenden sollen die wichtigsten Erkenntnisse und Ergebnisse sowie die Antworten auf die Forschungsfragen der Bachelor-Thesis vorgestellt und bewertet werden. Darüber hinaus werden Handlungsempfehlungen zur Verbesserung der

aktuellen Schulsituation der Sinti-Schüler_innen gegeben, die sich an denen der befragten Expert_innen orientieren.

Roma und Sinti sind keine homogene Gruppe. Ursprünglich stammen sie aus einem Gebiet im nordwestlichen Indien. In mehreren Wanderungswellen und auf unterschiedliche Weise traten sie ihre Wanderung in den westeuropäischen Ländern an. Dabei ließen sich die Sinti vor mehr als 600 Jahren auch in Deutschland nieder. Die gesamte Geschichte der Sinti ist von Vertreibung und Vernichtung geprägt, welches in Deutschland ihren Höhepunkt im Nationalsozialismus fand. Bis heute stellt sich die wirtschaftliche und soziale Situation der Sinti als äußerst schlecht dar. Viele Sinti sind von Benachteiligung und Diskriminierung, insbesondere in den Bereichen der Bildung und Arbeit, betroffen. Studien bestätigen, dass überdurchschnittlich viele Sinti nicht ausreichend qualifiziert sind.

Die vorliegende Arbeit bestätigt diese Ergebnisse und zeigt des Weiteren, dass die aktuelle Schulsituation der Sinti-Schüler_innen desolat und durch schwerwiegende Problemfelder gekennzeichnet ist. Sinti-Schüler_innen sind an Sonderschulen übermäßig oft vertreten, verlassen zu einem unverhältnismäßig hohen Anteil vorzeitig die Schule, weisen oftmals viele Fehlzeiten auf und erreichen kaum eine höhere Schulbildung.

Für die befragten Expert_innen sind die Probleme des Schulabsentismus und der daraus resultierenden wenigen Schulabschlüsse und frühen Schulabgänge von Sinti-Schüler_innen in Hamburg am gravierendsten. Diese Problemfelder der aktuellen Schulsituation haben unmittelbar Einfluss auf die berufliche Bildung und soziale Situation der Sinti.

Allerdings ist an dieser Stelle das Fehlen offizieller Statistiken und Daten sowie aktuelle Literatur bezüglich der Schulsituation der Sinti kritisch anzumerken. Diese wären insbesondere hilfreich gewesen, um den tatsächlichen Förderbedarf der Sinti-Schüler_innen offenzulegen. Es konnten somit in dieser Arbeit nur Studien verwendet werden, die keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit haben. Weitere Studien und Untersuchungen wären daher von großem Nutzen und Interesse, um auf die Notwendigkeit der Verbesserung der Schul- und Gesamtsituation der Sinti auch politisch weiter einwirken zu können.

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass die Gründe, die zu dieser Schulsituation beitragen, vielseitig und individuell sind und sich einander wechselseitig beeinflussen können.

Eine der Ursachen für das Fernbleiben von Schule ist in historischen Geschehnissen zu sehen. Es herrscht eine Skepsis und Vorsicht der Sinti-Familien gegenüber den deutschen Behörden und dem Schulsystem, aufgrund des Miterlebens und der Tradierung der Verfolgung und Vernichtung im Nationalsozialismus. Dies kann nach Aussagen der Expert_innen auch zur Auslösung einer Angstsymptomatik bei den Sinti-Schüler_innen führen, welches den Schulbesuch ebenfalls behindert.

Eine weitere Ursache scheinen die kulturellen und familiären Strukturen und Einstellungen bei den Sinti darzustellen. Der hohe Zusammenhalt und Stellenwert der Familie führen dazu, dass der Schulbesuch bei familiären Verpflichtungen zweitrangig wird. Verstärkend kommt hier hinzu, dass die Kultur der Sinti keine Schultradition aufweist, und die zentrale Bildungsinstanz die Familie darstellt, und somit oftmals Unwissen oder ein Unverständnis gegenüber der Schulfunktion vorliegt. Des Weiteren können Schulstrukturen und der Aufbau von Schule und Unterricht, welche nach Aussagen der Expert_innen wenig auf die kulturellen Bedürfnisse der Sinti-Schüler_innen eingehen und diskriminierende Strukturen aufweisen, ein Fremdheitsgefühl und ein Gefühl des Nichtwillkommen sein auslösen, welches ebenfalls negative Auswirkung auf den Schulbesuch hat.

Die vorliegende Arbeit hat allerdings auch gezeigt, dass eine wachsende Bereitschaft besteht, sowohl auf Seiten der Sinti als auch auf Seiten der Schulverantwortlichen, die aktuelle Schulsituation durch geeignete Schulförderungen zu verbessern.

Eine Form der Schulförderung, die zu solch einer Verbesserung der Schulsituation von Sinti-Schüler_innen beitragen soll, ist das „Hamburger Modell“. Dieses stellt sich als eine geeignete Maßnahme zur Überwindung der bestehenden schulischen Problemfelder dar, und es kann den Perspektiven und Strategien zur Verbesserung der aktuellen Schulsituation von Sinti- Schüler_innen nach Träbing Butzmann und

Wurr²³ standhalten, und somit einen Beitrag zur Verringerung der Distanz zwischen Sinti und Schule leisten.

So ermöglicht das „Hamburger Modell“, neben dem wichtigsten Aspekt der Kontaktaufnahme zwischen Sinti und Schule, die Partizipation sowie Mitwirkung und Gestaltung der Sinti am Bildungswesen. Hierdurch wird das Vertrauen der Sinti in das Schulsystem sowie das Verständnis für Funktion und Aufgabe dessen gestärkt, und der Abbau der Skepsis und des Fremdheitsgefühls begünstigt. Zusätzlich wird die Akzeptanz und Anerkennung der Professionellen und Lehrenden sowie der Mehrheitsgesellschaft im Allgemeinen durch den offiziellen Charakter des Handlungskonzeptes sowie durch die Qualifikation der Bildungsberater_innen aufgebaut. Diese Akzeptanz und Anerkennung sowie die weitere Sensibilisierung der Lehrenden und Professionellen im Schulzusammenhang ermöglicht den Abbau von (institutionellen) Diskriminierungsstrukturen.

Trotz der vielfältigen Möglichkeiten des Handlungskonzeptes, stößt man in der Umsetzung dessen auch auf Grenzen und Probleme. Die Grenzen des Handlungskonzeptes sind vor allem in den sehr hohen Erwartungen aller Beteiligten an das Handlungskonzept zusehen. Dem Wunsch nach Veränderung und sofortiger Abhilfe der vorliegenden Probleme der einzelnen Schulen kann das Handlungskonzept nicht gerecht werden, da die Auflösungsprozesse der Schulabsentismusproblematik langwierig sind. Hier entsteht ein hoher Handlungs- und Problemdruck, welcher oftmals in Resignation und Misserfolgsorientierung der Beteiligten mündet, da die gesetzten Ziele nicht erreicht werden. Es benötigt an dieser Stelle mehr Zeit und Geduld. Der hohe Handlungs- und Problemdruck führt ebenso zu Überforderungen der Bildungsberater_innen. Diese können den Anforderungen und den tatsächlichen Hilfebedarf oftmals nicht gerecht werden.

An dieser Stelle wären mehr finanzielle und flexibel abrufbare Mittel wünschenswert, um mehr Personal zu qualifizieren. Gleichzeitig könnte dadurch der tatsächliche Hilfebedarf leichter abgedeckt und langfristige Projektfinanzierungen gesichert werden. Auch bestünden somit Möglichkeiten, individuelle Lösungswege und kulturspezifische Angebote der Schulen und Bildungsberater_innen besser zu

²³ Siehe hierzu Kapitel 5.4 „Zusammenfassung der Schulförderungen – Perspektiven und Strategien zur Verbesserung der aktuellen Schulsituation von Sinti-Schüler_innen“, S. 42

unterstützen. Auf diese Weise könnten Resignationen und Misserfolgsorientierungen der Beteiligten ebenfalls eingedämmt werden. Zusätzlich ist es wichtig, dass die Sinti selbst ein Bewusstsein für Bildung und Ausbildung entwickeln, und Bereitschaft zur Veränderung ihrer Situation zeigen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich die Schulsituation, als auch die soziale und wirtschaftliche Situation der Sinti nach wie vor sehr problematisch darstellt. Das „Hamburger Modell“ ist ein guter Ansatz, der zu einer Veränderung der gesamten Situation der Sinti beitragen kann. Dennoch ist anzumerken, dass das Handlungskonzept im Grunde nicht gesondert betrachtet werden kann, sondern im Zusammenhang des deutschen Schulsystems beleuchtet werden müsste. Aufgrund des dortigen selektiven Charakters, der Schnelllebigkeit und der hohen Ansprüche des Schulsystems, kann das „Hamburger Modell“ kaum allein eine umfassende Veränderung der Schul- und Gesamtsituation der Sinti in Hamburg herbeiführen. Konkret bedeutet dies, dass Schulreformen, weitere finanzielle Mittel und ein größeres politische Interesse von Nöten ist, um den Ausbau der staatlich finanzierten Maßnahmen der Schulförderungen für Sinti zu ermöglichen.

An dieser Stelle muss auch bedacht werden, dass die Förderung von Sinti-Schüler_innen bereits im Kindergarten und vorschulischem Bereich beginnen müsste, um schulische Bildung im Vorfeld zu ermöglichen. Hier fehlen derzeit noch geeignete Maßnahmen.

Langfristig sollte das erklärte Ziel sein, eine Verbesserung der Schulsituation durch die Umsetzung von Maßnahmen der Schulförderungen herbeizuführen, und somit eine soziale wie auch wirtschaftliche Teilhabe und Integration der Sinti in Hamburg und in Deutschland zu gewährleisten.

Literaturverzeichnis

- Arnold, H. (1965): Die Zigeuner. Herkunft und Leben der Stämme im deutschen Sprachgebiet, Olten: Walter Verlag.
- Arbeitskreis Sinti/Roma und Kirchen (Hg.) (2003): Deutsche Sinti und Roma, online unter: www.drs.de/fileadmin/HAIV/Kategorial/Sinti/Broschuere.pdf (Zugriff 1.2.2013).
- Beratender Ausschuss für das Rahmenübereinkommen nationaler Minderheiten (2002): Stellungnahme zu Deutschland, online unter: http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/MigrationIntegration/NationaleMinderheiten/Rahmenuereinkommen_des_Europarates_zum_Id_23217_de.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff 1.2.2013).
- Bundesministerium des Inneren (2011): Zugang zu Bildung – Exemplarische Projekte in Baden-Württemberg, online unter: http://bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/Kurzmeldungen/pstb_roma_2.pdf (Zugriff: 1.2.2013).
- Deutscher Caritasverband (o. J.): KOSSI - Die Kooperation Schule – Sinti am Sonderpädagogischen Förderzentrum in Straubing, online unter: <http://www.caritas-straubing.de/72296.html> (Zugriff: 1.2.2013).
- Djuric, R., Becken, J., & Bengsch, A. B. (2002): Ohne Heim-ohne Grab. Die Geschichte der Roma und Sinti, Berlin: Aufbau-Verlag.
- Erich, R. M. (2000): Ein Spannungsverhältnis: Schule und Roma in Österreich, in: Hornberg, S. (Hg.): Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 189-201.
- Frese, J. (2011): Sinti und Schule. Woran Bildungskarrieren scheitern, Marburg: Tectum Verlag.
- Hornberg, S. (2000): Entwicklungslinien, Problemstellungen und Perspektiven der Schulsituation von Sinti und Roma in Europa, in Hornberg, S. (Hg.): Die

- Schulsituation von Sinti und Roma in Europa, Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 9-33.
- Hönig, C. [u.a.] (2001): Projekt-Porträt: Beruflich aktiv mit Roma und Sinti. Verbesserung der Integration, in: ESF-Report der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration Heft 1/2012, S. 5.
- Hundsatz, A. (1978): Stand der Forschung über Zigeuner und Landfahrer, Stuttgart [u. a.]: W. Kohlhammer.
- Hundsatz, A. (1982): Soziale Situation der Sinti in der Bundesrepublik Deutschland. Lebensverhältnisse Deutscher Sinti unter besonderer Berücksichtigung der eigenen Aussagen und Meinungen der Betroffenen, Stuttgart, Berlin [u.a.]: W. Kohlhammer.
- Köpf, P. (1994): Stichwort Sinti und Roma, München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Krause, M. (2011): Roma und Sinti als Schulsozialarbeiter (Bildungsbeauftragte) in Hamburger Schulen. Funktion und Aufgaben, Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
- Krause, M. (2012): Qualifizierung von Roma und Sinti zu Bildungsberater/innen. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
- Krausnick, M. & Strauß, D. (Hg.) (2011): Von Antiziganismus bis Zigeunermärchen. Handbuch Sinti und Roma von A-Z, Mannheim: Landesverband Deutscher Sinti und Roma Baden Württemberg.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung, 4.überarbeitete Aufl., Weinheim und Basel: Beltz
- Liégeois, J.-P. (1999): Die schulische Betreuung ethnischer Minderheiten: Das Beispiel der Sinti und Roma, o.O: Centre tsiganes und Edition Parabolis.
- Liégeois, J.-P. (2000): Eine europäische Perspektive, in: Hornberg, S. (Hg.): Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa, Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 69-95.

- Lindemann, F. (1991): Die Sinti aus dem Ummenwinkel. Ein sozialer Brennpunkt erholt sich, Weinheim: Beltz.
- Lindemann, F. (2005): Schule muss schmecken. Ermutigende Erfahrungen junger Roma im deutschen Bildungswesen, Weinheim und Basel: Beltz.
- Matras, Y. (1994): Roma und Cinti in Hamburg, Hamburg: Der Ausländerbeauftragter des Senats der Freien und Hansestadt Hamburg.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung, 5. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 11. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.
- Meyer, G. (2012): Offizielles Erinnern und die Situation der Sinti und Roma in Deutschland: Der nationalsozialistische Völkermord in den parlamentarischen Debatten des Deutschen Bundestages, Konstanz: Springer VS.
- Mihok, B., & Widmann, P. (2009): Sinti und Roma als Feindbilder. Informationen zur politischen Bildung, Heft 271, S. 42-46.
- Open Society Institute (Hg.) (2002): Monitoring des Minderheitenschutzes in der Europäischen Union. Die Lage der Sinti und Roma in Deutschland, Budapest: Gesellschaft für bedrohte Völker.
- Preller, J. (2008): Sinti und Roma -Zwischen Ausgrenzung und Integration- Sozialpädagogische Fundierung und Einordnung eines Praxiskonzeptes an einer Straubinger Schule, Saarbrücken: VDM.
- RAA Berlin (o.J.): Roma-Schulmediation, online unter: <http://www.raa-berlin.de/Neu2011/Roma-Mediatoren-Projekt.html> (Zugriff: 1.2.2013).
- Reemtsma, K. (1996): Sinti und Roma: Kultur, Geschichte, Gegenwart, München: Beck Verlag.

- Schmuhl, H. W. (1994): Sinti und Roma in der deutschen Geschichte, in: Schopf, R. (Hg.): Sinti, Roma und wir anderen. Beiträge zu problembesetzten Beziehungen, Münster: LIT Verlag, S. 25-47.
- Strauß, D. (Hg.) (2011): Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht, Marburg: I-Verb.de.
- Thomas, C. (2000): Integration durch Achtung und Anerkennung der Differenz: Erfahrungen aus der Praxis im deutschen Bildungssystem, in: Hornberg, S. (Hg.): Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa, Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 127-159.
- UNICEF (2007): Zur Lage von Kindern aus Roma-Familien in Deutschland. Zusammenfassung der Ergebnisse einer Studie des Zentrums für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin, online unter: http://www.humanrights.ch/upload/pdf/Kinder_deutscheRoma. (Zugriff: 1.2.2013).
- von Soest, G. (1979): Zigeuner zwischen Verfolgung und Integration. Geschichte, Lebensbedingungen und Eingliederungsversuche, Weinheim und Basel: Beltz.
- Vossen, R. (1983): Zigeuner. Roma, Sinti, Gitanos, Gypsies. Zwischen Verfolgung und Romantisierung. Katalog zur Ausstellung des Hamburgerischen Museums für Volkerkunde. Frankfurt am Main [u.a.]: Ullstein.
- Wurr, R. & Träbing-Butzmann, S. (1998): Schattenkämpfe. Widerstände und Perspektiven der schulischen Emanzipation deutscher Sinti, Kiel: Agimos.
- Zentralrat Deutscher Sinti und Roma (2006): Ergebnisse der Repräsentativumfrage des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma über den Rassismus gegen Sinti und Roma in Deutschland, online unter: http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fzentralrat.sintiundroma.de%2Fcontent%2Fdownloads%2Fstellungennahmen%2FUmfrageRassismus06.pdf&ei=arULUfKhK873sgby_ICgDQ&usg=AFQjCNFVLnw2cSzgZRb3kzx3fdqBWR_4zg&bvm=bv (Zugriff: 1.2.2013).

Zimmermann, M. (1989): Verfolgt, vernichtet, vertrieben. Die nationalsozialistische "Lösung der Zigeunerfrage", Hamburg: Klartext.

Anhang

Anhang 1 Interviewleitfaden

Leitfragen
Können sie mir von der aktuellen Schulsituation der Sinti Schüler_innen berichten? Wodurch ist ihrer Meinung nach die Schulsituation aktuell gekennzeichnet?
Welche Möglichkeiten bietet das Konzept „Hamburger Modell“ den Lehrenden/ der Schule?
Welche (neuen) Vorteile und Chancen bringt das Konzept für die Sinti?
Welche Veränderungen treten in der Position als Bildungsberaters auf?
Auf welche Herausforderung stoßen Sie in der Umsetzung des Handlungskonzeptes?
Auf welche Probleme oder Schwierigkeiten stoßen die Bildungsberater_innen in ihrer Arbeit?
Hat das Konzept bestimmte Grenzen, wo die Arbeit nicht mehr greifen kann?
Was haben sie für einen Eindruck, wie wird das Konzept an den Schulen/ bei den Lehrenden und Familien angenommen?
Wie könnte man die Gleichberechtigung und Gleichstellung der Sinti in Bezug auf Schule und Bildung noch weiter fördern? Haben sie da Ideen oder Handlungsempfehlungen?

Anhang 2 Transkript mit Bärbel Dey (REBUS-Mitarbeiterin Wilhelmsburg) und Heinz Weiß (Bildungsberater Wilhelmsburg)

- 1 Interviewerin: Also die erste Frage ist an Heinz Weiß, und die ist so als Einstieg gedacht. Und da würde ich dich gern fragen, ob du beschreiben kannst, wie die Situation der Sinti in der Schule ist. Also wie gestaltet sich ihre aktuelle Schulsituation und welche Probleme haben sie in der Schule, im Schulzusammenhang?
- 2 Heinz Weiß: Also unsere Situation ist mit Schulabsentismus geprägt, das ist ganz aktuell. Es gibt auch welche, die diese Probleme nicht so haben, aber aus dem Bereich, wo ich das mitgekriegt habe, ist es hauptsächlich Schulabsentismus. Ob es Schulschwänzen ist, glaub ich nicht, aber es ist ganz schwer eine Regelmäßigkeit in den Schulbesuch hineinzubekommen. Denn es ist nicht einfach. Unser Ziel ist es irgendwann eine Regelmäßigkeit hinein zu bekommen. Das heißt man muss an die Familien, an die Eltern erst mal herankommen. Wenn wir da gemeinsam ran sind, ganz engen Kontakt finden, dann denke ich haben wir viel gewonnen.
- 3 Die Probleme liegen oftmals in den Zeiten, die sind eigentlich in den Familien ganz aktuell. Weil die Kinder lange auf sind und ganz früh raus müssen, das schaffen die meisten nicht. Manche Kinder sind schon älter, da haben die Eltern auch nicht so viel zu sagen und die gehen mit 14, 15 Jahren ihre eigenen Wege. Aber ich kenne auch Fälle, da gehen die Kinder früh, aber sie kommen gar nicht in der Schule an. So etwas gibt es auch.
- 4 Bärbel Dey: Also ich würde gerne ergänzen, dass es ein natürlich ganz hartnäckiges Problem ist, ich würde immer sagen, „Fernleiben von der Schule“ und mich da auf keine Kategorie so festlegen wollen. Was ich erlebe ist auch relativ viel Angst vor der Schule oder ausgeprägte Angstsymptomatik, die natürlich auch entsteht wenn man zur Schule nicht immer hingeht. Was ich auch erlebe, dass Kinder zwischendrin immer mal wieder nicht zur Schule gehen, auch aus durchaus nachvollziehbaren Gründen, die teilweise kulturell bedingt sind, und dann aber den Einstieg in die Schule nicht wieder finden.
- 5 Und es ist einfach ein Konglomerat aus ganz verschiedenen Gründen, also einmal aus der Geschichte, die sicherlich sehr stark Angst auslösend ist und auch Angst vor der Schule mitbeinhaltet, ich denke das wird auch ein Stück weit von den Eltern und Großeltern weitergegeben und tradiert an die Kinder und dann natürlich die mangelnde Gewohnheit. Es ist natürlich schwieriger irgendwo

hinzugehen, wenn man das nicht gewohnt ist. Dann natürlich auch die Sorge, dort nicht gut aufgenommen zu werden, was natürlich manchmal auch schwieriger ist, wenn Kinder immer wieder fehlen. Sie jedes Mal freundlich aufzunehmen, ist halt für die Lehrer vielleicht noch möglich, bei den Klassenkameraden könnte es schon manchmal bisschen schwierig werden. Die fragen schon mal: „Warum bist du nicht da gewesen?“ und natürlich auch lang und ausgedehnte Krankheitszeiten plus kulturelle Gründe. Also da kommt ganz viel zusammen und es ist relativ schwierig diesen Knoten zu lösen. Das ist sozusagen unsere Aufgabe, da irgendwie bei zu kommen, aber es ist halt nicht nur ein einziger Grund, sondern da kommen viele zusammen.

- 6 Es kommt sicherlich auch dazu, dass Schule nicht Familie ist, dass man sich in der Familie wohlfühlt und das in der Schule eine ganze Menge Nicht-Sinti einfach auch da sind, die man natürlich auch als fremd empfindet, und sich auch erst mal nicht so wohl fühlt wie in der eigenen Gruppe.
- 7 Und ich habe noch eine Sache vergessen, das ist natürlich, dass bei hohen Fehlzeiten einfach auch die Schulleistungen irgendwann absinken, und dann die Peinlichkeit aufgrund von Lernleistungsversagen dazukommt. Das ist also auch noch eine Schwierigkeit.
- 8 Interviewerin: Genau an diesen beschriebenen Problemen soll ja das „Hamburger Modell“ ansetzen und ein Stück weit helfen. Welche Möglichkeiten bietet das Konzept den Lehrern und der Schule?
- 9 Bärbel Dey: Also das setzt im Grunde genommen natürlich an dem einen genannten Punkt an, nämlich an der „Fremdheit“. Also an dem Gefühl, Schule gehört irgendwie nicht so zu unserer Kultur und da sind nicht unsere Leute. Das „Hamburger Modell“ bietet ja die Chance, dass Sinti in den Schulen vor Ort sind und auch entsprechend in der Atmosphäre in der Schule einwirken können, dass sich die Sinti dort akzeptiert fühlen. Umgekehrt aber auch den Familien ein bisschen erklären können, wie es in Schule zu geht und zwar in deren eigenen Sprache.
- 10 Das haben wir jetzt noch draußen gelassen, Romanes ist eine eigene Sprache, und es ist wohl so, dass zumindest die Sinti alle gut Deutsch sprechen, aber es wird in der eigenen Sprache anders verstanden als auf Deutsch. Und deshalb sind viele Informationen, die in unserer Sprache von Menschen unserer Kultur übermittelt werden, nicht so aufgenommen, als wenn sie von einem Menschen

der eigenen Kultur gesagt werden. Und da ist natürlich eine große Möglichkeit, eine Akzeptanz zu finden, überhaupt gehört zu werden und zu erläutern, wie Schule funktioniert und wie auch Sachen gemeint sind, die Lehrer beispielsweise so tun.

11 Man soll sich wundern - aber es gibt keine Schultradition im Bereich von Roma und Sinti - es gibt auch dort teilweise ein Unwissen oder ein Unverständnis demgegenüber wie Schule überhaupt funktioniert.

12 Interviewerin: Also und welchen Vorteil siehst du für die Seite der Schule bzw. für die Lehrer?

13 Bärbel Dey: Auf Seiten der Schule, genau, also da wird eine Hilfe an die Hand gegeben, die aber in erster Linie dazu da ist, den Kontakt zu den Familien und zu den Eltern, und dadurch auch zu den Kindern, zu verbessern. Und manche Dinge zu verstehen. Das ist aus meiner Sicht die Basis für eine Veränderung. Das heißt nicht, dass sich sofort auf einen Schlag alles verändert. Sondern es wird überhaupt erst mal eine Basis hergestellt, auf der man sich unterhalten kann, sodass das Gespräch auch funktioniert, und dass auch tatsächlich Inhalte bedacht werden können und dann erst Veränderungen passieren können. Ich sehe auch eine große Chance wie gesagt darin, dass Gespräche und Beratungen, also die Kommunikation in der eigenen Sprache stattfinden kann.

14 Interviewerin: Und an Heinz Weiß nochmal, wie hast du das Gefühl, wie wird das von den Sinti, deinen Leuten praktisch aufgenommen? Welche Vorteile bringt es für die Sinti?

15 Heinz Weiß: Auf jeden Fall ist das eine Chance! Weil das ist genauso, wenn ich irgendwo hingehge, und ich kenne keinen. Da fühle ich mich irgendwie fremd. Wenn ich aber einen Sinti, mit dem ich Kontakt hatte oder der mich kennt oder meine Kultur kennt oder meine Sprache spricht, da fühle ich mich heimisch. Das heißt, mit dem kann ich mich auseinandersetzen, mit dem kann ich sprechen über meine Probleme, über meine Schwierigkeiten, und das ist das, was fehlt an den Schulen oder schon lange an den Schulen fehlte.

16 Ich kenne das von einem Roma-Lehrer, der fest an der Schule ist, und wenn ich das immer so mitbekomme, dann heißt es immer, dass die Schüler von sich aus zu ihm kommen. Und von daher sehe ich eine große Chance für Sinti, sich in der Schule wohler zu fühlen.

- 17 Interviewerin: Jetzt ist es ja so, dass du die Qualifizierung als Bildungsberater abgeschlossen hast. Siehst du da irgendeine Veränderung zu deiner Tätigkeit vorher? Hat sich etwas in der Schule für dich verändert?
- 18 Heinz Weiß: Für mich ist es intensiver geworden. Früher war ich ja als Honorarkraft eingesetzt. Und jetzt sehe ich eigentlich meine Aufgabe noch intensiver. Das heißt für mich, also ich muss mich nicht nur um die Schule kümmern und dort Ansprechpartner sein, an erster Stelle ja sowieso, aber für mich ist es intensiver geworden, dass ich mich um die Schüler kümmere. Also jetzt sehe ich halt mehr, was fehlt in den Schulen. Und das ist genau das, wo wir da jetzt ansetzen mit REBUS. Und ich bin auf jeden Fall zeitlicher mehr eingespannt und kann dementsprechend mehr machen.
- 19 Interviewerin: Gut. Also und die nächste Frage bezieht sich auf die eventuellen Grenzen des Modells. Ja, wo würdest du sagen, Bärbel, auf welche Herausforderungen stößt das Hamburger Modell in der Umsetzung?
- 20 Bärbel Dey: Ich sag mal so, in diesen Vorworten zum Hamburger Modell wird ja ganz schön ausgeführt, wie lang, wie andauernd eigentlich die Schwierigkeiten für Roma und Sinti bestehen. Eigentlich geht das ja schon über Jahrhunderte hinweg. Und man hat jetzt ein „Modell“ und versucht, innerhalb kürzester Zeit etwas zu verändern, was in Jahrhunderten gewachsen ist. Und man tut es in einer Schulorganisation, wo alles sehr schnell geht. In Schule sind 9/10 Schuljahre jetzt bis zum ersten Abschluss da -vielleicht noch ein paar mehr bis zum Gymnasialabschluss- aber das ist die Zeitspanne in der sich sozusagen alles richten soll. Wenn es am Anfang nicht gut war, dann soll sich innerhalb kürzester Zeit der Schulbesuch der Kinder so gestalten, dass sie dann auch Abschlüsse bekommen können. Und da geht es relativ schnell zu, wenn es darum geht Wissen zu erwerben. Das mag vielleicht als lange Zeitspanne erscheinen, aber die Anforderungen in Schule sind relativ hoch, und die Taktung ist relativ schnell, und das ist eine ganz große Schwierigkeit. So kommt es, dass es im Vergleich dieser unterschiedlichen Zeitschienen immer so erscheint, als sei das, was man mit dem Hamburger Modell bewirken könnte, alles im Schneckentempo passiert und letztendlich nicht ausreichend ist.
- 21 Und in der Tat ist es ja so, dass die Zeitspanne von einem Kind, was viel fehlt bis zu einem Kind, das ein Schulversagen erleidet, ich würde mal so sagen um die 4 Jahre maximal, liegt. Wenn wir das mal überhaupt schaffen. Und die Zeitspanne

für einen guten Start in der Schule, ja das würde ich vielleicht sogar noch darunter ansetzen. Dafür, dass das Kind noch mit gutem Mut in die Schule geht, in die Klassengemeinschaft integriert ist und Freude am Lernen hat.

22 Und man kann aber nur an dem ansetzen, was da ist, man wirbt um Akzeptanz, man wirbt um Verständnis dieser Prozesse, die dauern halt lange, und dadurch kommt es immer wieder dazu, dass Ungeduld aufkommt. Ungeduld, diesen Prozess durchzuhalten. Es ist für Lehrer unglaublich schwer auszuhalten, dass sie sich bemühen, und im Kontakt versuchen miteinander auszukommen und Lösungen zu erarbeiten und aber am Ende sehen, wie ein Kind vielleicht nicht genug kommt, um schulisch tatsächlich mithalten zu können. Und für die Eltern ist es natürlich auch schwer zu sehen, dass sie ein Kind haben, was vielleicht in der Schule nicht so gut zu Recht kommt. Und die Probleme die sind alle lösbar, aber es braucht eben Zeit. Zeit und Arbeit.

23 Interviewerin: Ok. Heinz, stoßt du in deiner Arbeit als Bildungsberater auf konkrete Probleme oder Schwierigkeiten? Wo du vielleicht sagen würdest, dass läuft jetzt noch nicht so rund?

24 Heinz Weiß: Ja, es ist natürlich nicht einfach. Wie gesagt, man denkt immer, das geht immer ruck zuck, dann kriegt man auch von der Schulen Druck mit, also das die Probleme gelöst werden müssen. Und da merke ich schon auch mal, dass ich auch an meine Grenzen stoße, auch mal nicht mehr kann und sage, so schnell nicht. Das belastet mich ja auch dann.

25 Bärbel Dey: Also ich ergänze einfach nochmal, also der Problemdruck ist auch aus meiner Sicht ganz immens, den alle empfinden, auf allen Seiten. Ich würde das gleichgelagert sehen. Sowohl bei den Familien, die das Beste für ihr Kind wollen, als auch für uns als Berater, die etwas bewirken möchten, als auch in der Schule, die Lehrer die ungeduldig sind, weil sie sehen ein Kind kommt da vielleicht nicht so gut klar. Der Handlungsdruck ist einfach sehr groß. Und ich sage mal so, es gibt ja nicht nur das Handlungskonzept in Schule, sondern es gibt auch die Absentismusrichtlinien und auch von der Seite entsteht ein gewisser Druck. Wenn Kinder viel fehlen, kostet es Rückgrat für die Menschen das auch auszuhalten, nicht gleich zu sagen: „Wir gucken jetzt auf die Absentismusrichtlinien, und wir drohen jetzt mit Bußgeld oder verhängen es sogar, und dann wird es sich schon richten“. Diese Absentismusrichtlinien erscheinen ein bisschen so, als würde man ganz schnell die Probleme in

Ordnung bringen können. Unterm Strich ist es eine Abwägung im Einzelfall und läuft auf etwas Ähnliches hinaus, aber dadurch kommt auch ein zusätzlicher Handlungsdruck einfach auf. Und immer die Frage, haben wir genug getan, müssen wir nicht noch mehr, müssen wir nicht vielleicht in Richtung Sanktionen denken, können wir eigentlich überhaupt bei der akzeptierenden Haltung bleiben und wie lange noch? Diese Abwägungsprozesse sind sehr schwierig in dieser Spannweite die da ist. Also der Problemdruck ist hier, bei den Beratern und auch bei den Bildungsberatern, und auch die Spannweite an Möglichkeiten ist einfach sehr groß.

- 26 Interviewerin: Ich würde gerne nochmal zurückgehen auf deine Arbeit, hast du das Gefühl, dass deine Arbeit an der Schule akzeptiert wird? Wie ist die Akzeptanz seitens der Schule?
- 27 Heinz Weiß: Also das finde ich schon, dass sie akzeptiert wird aber wie gesagt – ich komme nochmal auf diesen Punkt- es wird zu viel und zu schnell erhofft, dass es besser wird. Da braucht man noch mehr Geduld seitens der Schule. Es werden praktisch Wunder erwartet. Die natürlich so schnell nicht lieferbar sind.
- 28 Interviewerin: Ok. Wo seht ihr die Grenzen, wo die Arbeit nicht mehr greift? Gibt es vielleicht Fälle in deiner Arbeit, wo du sagst hier greift meine Arbeit nicht mehr bzw. hier scheitert das Modell?
- 29 Heinz Weiß: Manchmal ist es schon so, dass wir vielleicht was Anderes erhoffen von den Schulen in der Zusammenarbeit, und dann heißt es: „Wir haben keine Ressourcen dafür“. Zum Beispiel unser aktuelles Thema war es immer – da sind wir jetzt dabei natürlich- Sportangebote für Sinti, um sie an die Schule heranzukriegen. Oder zum Beispiel auch außerhalb, wo es meine Aufgabe ist, diese Schüler heranzukriegen an Schule, da kriegt man weder eine Halle noch Anderes anzumieten. Also da merke ich für mich selber schon, dass da irgendwo eine Grenze ist, an Mittel und Wege heranzukommen.
- 30 Interviewerin: Bärbel, siehst du noch weitere Grenzen, wo das Modell scheitert bzw. nicht mehr greift? Beispielsweise an schwierigen Fällen oder vielleicht auch auf Grund von mangelnden personellen oder finanziellen Ressourcen?
- 31 Bärbel Dey: Also ich würde natürlich fragen, was ist scheitern. Also das Modell an sich, da denke ich, das ist ein ganz guter Ansatz, der kann eigentlich gar nicht scheitern. Die Frage ist nur, wie wirkungsvoll er ist. Und natürlich sind finanzielle Ressourcen eine Möglichkeit, bestimmte Vorhaben zu unterstützen, da denke ich,

bräuchte es zum Beispiel flexibel abrufbare Mittel aus meiner Sicht, weil man braucht ja erst mal eine gute Idee, um dann auch Mittel zu verwenden. Daher bräuchte man einfach flexible finanzielle Mittel. Man kann nicht sagen die Mittel müssen hier und da und dort einfach hin.

- 32 Also und es ist halt einfach ein Prozess diese Schwierigkeit zu überwinden. Wenn der Prozess gut läuft, dann gibt es ganz normale Schulkarrieren am Ende, und wenn er unglücklich läuft, dann haben wir bisweilen auch Schüler, die nicht mehr zum Schulbesuch zu bewegen sind. So. Aber das ist keine Grenze des Konzeptes, das ist auch bei anderen Schülern so, dass, wenn sie mit Schule nicht klarkommen, dass dann eine recht rasante Entwicklung zu befürchten ist. Das liegt eher an der Schulorganisation und wie Schule hier aufgebaut ist. Hier ist es einfach so, wenn man irgendwo nicht klar kommt, dann wird es schlimmer mit der Zeit, je länger man nicht klar kommt, umso schlimmer wird es natürlich. Da ist halt auch der Zeitdruck. Der Problemdruck.
- 33 Interviewerin: Alles klar. Würdet ihr, auch an beide gerichtet, von einem Erfolg der Arbeit sprechen und was habt ihr für einen Eindruck, wie die Arbeit angenommen wird?
- 34 Heinz Weiß: Ich finde, dass wir jetzt in der Anfangsphase sind, also sowieso, aber ich merke, dass es von den Schulen, aber auch von Seiten der Eltern angenommen wird. Weil ich bekomme auch Anrufe, wo es vorher nie so war. Also die kommen schon richtig mit ihren Problemen zu mir. Aber ich kenne auch Schulen, wo die Akzeptanz nicht so groß ist und dann ganz schnell resignieren in der Arbeit. Wo sie sagen, geht gar nicht mehr. Ich hab auch erlebt, dass sie Schüler abschieben in andere Klassen oder andere Schulen oder so. Und das ist natürlich – wir sind jetzt dabei- dass es so nicht mehr passiert. Das ist aber auch ein Prozess. Da sind die Erwartungen an die Arbeit vielleicht manchmal zu groß.
- 35 Bärbel Dey: Also ich denke schon, dass es auf Akzeptanz und vor allem auf Neugierde trifft, aber eben auch wie schon gesagt mit riesengroßen Erwartungen, die man nicht alle auf einmal erfüllen kann, sondern eher so nach und nach. Also zum Beispiel die Erwartung, dass jemand der sehr häufig fehlt in der Schule, dann zu einem 100%-igen Schulbesuch bewegt werden kann. Das ist eine Erwartung, die den Absentismurichtlinien selbstverständlich zu Grunde liegt und das ist ja auch das Ziel, nur der Weg von einem abgebrochenen Schulbesuch bis zu einem 100%-igen Schulbesuch, der gestaltet sich manchmal etwas holpriger.

Und die Erwartung ist natürlich 100% Schulbesuch. Die Erwartung ist dann aber auch, dass der Schüler gar keine Stundenausfälle mehr hat und pünktlich erscheint plus Materialien und Hausaufgaben zeigt. Und der Weg ist nicht so schnell zu schaffen.

36 Also ich halte es für günstig, auf Teilerfolge zu schauen. Auf Verbesserungen zu gucken. Und es gibt halt eine ganz starke Tendenz- aber auf beide Seiten- die Gefahr der Misserfolgsorientierung.

37 Also Sinti-Eltern sagen auch relativ schnell: „Das bringt doch sowieso nichts mit Schule, das haben wir ja schon immer gewusst“ und die Schule sagt auch sehr schnell; „Jetzt haben wir uns so bemüht, aber haben wir uns doch gleich gedacht, dass es nicht funktioniert“. Also die Tendenz, den Misserfolg vor Auge zu haben und sehr schnell zu sagen, so jetzt klappt es nicht mehr, die ist auf beiden Seiten da. Das liegt aber daran- aus meiner Sicht- nicht das beide Seiten nicht wollen, sondern das wir eine relativ hartnäckige Schwierigkeit haben. Die eben nicht so schnell zu lösen ist, wo eben dieser lange Atem erforderlich, ist und wo natürlich auch von Seiten der Schule schon wahnsinnige Anstrengungen gemacht wurden im Kontakt zu den Eltern, bevor ein Lehrer so weit ist und sagt „So jetzt kann ich nicht mehr, und jetzt ist mir das Kind vielleicht nicht mehr ganz so wichtig, jetzt muss ich mich vielleicht doch wohl auch noch auf das einzelne Kind, aber auch auf den Unterricht konzentrieren“. Wo einfach das Bemühen so stark geworden ist, dass man auch mal nicht mehr kann, und umgekehrt ist es bei Eltern natürlich ganz genauso.

38 Das Bemühen, die Kinder in die Schule zu bekommen, mit Schule zurechtzukommen, wenn man von dieser Schulkultur sehr weit entfernt ist, bedeutet natürlich auch eine große Anstrengung. Und da eben auch sehr viel Durchhalten erforderlich ist, und die Tendenz, dann auch mal eben aufzugeben, ja die gibt es halt.

39 Durchhaltevermögen ist da das Stichwort. Ich gehe davon aus, dass eigentlich beide Seiten motiviert sind und wollen, aber dass die Wegstrecke halt sehr lang und anstrengend ist. Durchhalten ist da einfach erforderlich. Und manchmal ist eben auch erforderlich, kleine Schritte zu gehen, kleine Erfolge zu sehen, weil sonst dort auch die Erwartung an sich selber so groß wird, dass man ihr nicht mehr standhalten kann.

- 40 Ich würde mir das ja auch wünschen, dass sie alle 100% hingehen und alles tip top läuft und würde das sehr gerne bewirken- also die Erwartung daran ist schon richtig- aber sie wird manchmal auch hinderlich in der Arbeit, wenn man das Ziel immer nicht erreichen kann. Und es ist nun mal ein großes Ziel.
- 41 Interviewerin: Das stimmt wohl. Habt ihr denn noch Ideen, wie man die Sinti in der Schule weiter fördern kann?
- 42 Heinz Weiß: Also an erster Stelle muss ich nochmal sagen, dass viele Lehrer, find ich, sich zu wenig mit der Kultur der Sinti beschäftigen. Und das ist auch eines der Probleme denke ich mal. Also wir sind ja jetzt immer dabei, das ist zwei Mal im Jahr, da machen wir so eine Art Fortbildung an der BASFI und an der Schulbehörde in Hamburg. Da kommen dann Studenten und Sozialpädagogen und so, und die wollen sich erkundigen, wie das überhaupt mit der Kultur ist. Das find ich sehr interessant. Weil da sind auch zwar sehr viele Lehrer und die wollen sich einfach damit beschäftigen, wie gehe ich mit den Sinti oder Roma um. Und das ist es eigentlich, das fehlt auch hier in Wilhelmsburg und das finde ich natürlich traurig. Da kommen viele Studenten und Sozialpädagogen, die kommen aus einem ganz anderen Umfeld als Schule und interessieren sich trotzdem dafür. Also ich finde, die Lehrer müssten da noch mehr erscheinen und mehr Interesse zeigen.
- 43 Und das Andere ist, wie machen wir das besser, da sind wir jetzt dabei, da kann ich noch nichts sagen, also wir müssen da noch sehen, wie wir das Beste daraus machen in den Schulen. Wie funktioniert es, und wie kriegen wir da eine Regelmäßigkeit hinein. Da sind wir jetzt auch dabei, beispielsweise über Sportprogramme oder Kochkurse, die Schüler in die Schule zu locken. Das muss man alles sehen. Für mich ist es wichtig, direkt in und mit den Schulen irgendwas zu tun. Dass man die Kinder dort anbindet, in den Schulen.
- 44 Interviewerin: Bärbel hast du noch weitere Ergänzungen, wie man Sinti in der Schule weiter fördern kann?
- 45 Bärbel Dey: Also ich denke zum einen ist dieses Handlungskonzept und diese Einstellung der Bildungsberater erst mal sehr gut und deckt schon ganz vieles ab, nämlich diese Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern, da etwas zu verändern. Das ist schon mal die halbe Miete denke ich. Ich selber denke allerdings auch daran, dass die Kinder sich ja meistens wohlfühlen, wenn sie ein Stück weit auch in der eigenen Kultur sein dürfen. Und von daher verspreche ich

mir eine ganze Menge von diesem im Konzept enthaltenen muttersprachlichen Unterricht oder kulturspezifischen Unterricht. Ich denke auch eine Beteiligung der Eltern in Schulen ist eine sehr sinnvolle Sache, wenn sie irgendwo realisierbar ist mit Honorarmitteln oder ähnlichem. Das würde ich gut finden. Und ich finde es auch glücklich, wenn es vielleicht so kleine Schonräume geben könnte, oder so kleine gemütliche Ecken geben könnte, wo Sinti-Kinder tatsächlich auch mal unter sich sein können, vielleicht auch in einem speziellen Angebot für sie. Ich glaube, dass diese Möglichkeit, sich auch mal in die eigene Kultur zurückzuziehen, den Rücken ein wenig stärkt, mit der Schule besser zu Recht zu kommen.

46 Dann brennt mir natürlich noch diese Schwierigkeit, dass von einem bestimmten Punkt an, wenn viel gefehlt wurde, Lernversagen einfach peinlich wird und ich mir da eine spezielle Lernförderung für Sinti-Kinder wünschen würde.

47 Außerdem würde ich mir schlicht und ergreifend Mittel wünschen, die man dann beanspruchen kann, wenn man solche Ideen realisieren möchte. Ob das ein Elterncafé ist, ob das die Unterstützung im Lernen ist, ob das irgendwie die Pausenecke ist, wo man sich zurückziehen kann, oder eben auch ein ganz anderes Angebot ist. Das ist einfach von Schule zu Schule verschieden.

48 Interviewerin: Ok. Alles klar. Dann war es das soweit. Ich bedanke mich ganz herzlich.

Anhang 3 Transskript Interview mit Dr. Mareile Krause (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg)

- 1 Interviewerin: Ja die erste Frage ist so praktisch als Einstieg gedacht. Und zwar können sie mir von der aktuellen Schulsituation der Sinti berichten? Wodurch ist sie ihrer Meinung nach gekennzeichnet?
- 2 Mareile Krause: Also die aktuelle Situation, ich denke das wissen sie selbst, die ist schwierig. Die ist deshalb schwierig, weil tatsächlich die Regelmäßigkeit des Schulbesuchs das größte Problem weiterhin ist. Dadurch kriegen die Kinder ein, kommen die in einen Lernrückstand oder entwickeln dann halt Defizite, die sie dann nicht so schnell ausgleichen können, und der Abstand dann zu dem Jahrgangsanspruch laut Bildungsplan, der wird immer größer von Jahr zu Jahr, und dann sind die Schulen auch in der Tat zeitlich überfordert das im Einzelnen immer mit jedem Kind auch nachzuholen, und da helfen auch zum Teil auch nicht einzelne Maßnahmen.
- 3 Es ist so, dass die Eltern, die jetzige Elterngeneration, schon ein bisschen anders mit dem Thema Schule und Schulbesuch ihrer Kinder umgeht. Wenn ich jetzt so sage, die geben dem Thema Schulbildung eine Priorität, wäre das zu weitgehend, dann würden sie da auch noch mehr hinterher sein, aber es ist nicht mehr so, dass Schule und Schulbesuch ausgeblendet wird. Die Kinder werden eingeschult in der Regel. Sie gehen am Anfang auch ziemlich regelmäßig zur Schule, es sei denn, es ist irgendwas in der Familie und dann hat die Familie so ein großen Stellenwert, dass dann die Schule wieder zweitrangig ist. In den Schulen, in denen es einen guten Kontakt zwischen Elternhäusern und den Familien gibt, ist der Schulbesuch regelmäßiger. Und dadurch, dass der Schulbesuch aber so durchweg zum größten Teil nicht regelmäßig ist, haben wir eben zu viele Schüler ohne Schulabschluss, oder mit einem sehr schwachen Schulabschluss, und dann hat das eben Auswirkung auf die Berufsausbildung, wenn überhaupt eine Berufsausbildung erfolgt. Das ist die Schwierigkeit, die die Situation der Sinti prägt. Ach so und das ist gleich, gleichermaßen zwischen den Roma, als auch bei den Sinti.
- 4 Bei den Roma kommt halt dann gerade bei denjenigen, die dann in den letzten Jahren oder ganz aktuell aus anderen Ländern kommen, auch noch das Sprachproblem dazu und dann wird das eben noch schwieriger. Aber das Gros

der Roma Familien, wenn die Kinder zur Schule gehen, und wenn sie angekommen sind und deutsch sprechen, da ist der Schulbesuch fast regelmäßiger, weil in den Ländern, aus denen sie kommen, der Schulbesuch und die Verfolgung des regelmäßigen Schulbesuchs zum Teil viel rigider erfolgt ist. Die kennen das gar nicht anders.

- 5 Interviewerin: Und fallen ihnen neben dem Hauptproblem, praktisch ja der geringen Schulbesuche, noch weitere Probleme ein, welche die aktuelle Situation ausmachen? Oder würden sie sagen, dass ist das Zentrale, worum es geht?
- 6 Mareile Krause: Ja ist jetzt die Frage, was es noch alles gibt. Es ist ganz vielschichtig. Das Thema ist ganz vielschichtig. Der unregelmäßige Schulbesuch, das ist ja nur eine Erscheinungsform. Die Ursache ist ja das Interessante. Also warum gehen sie nicht zur Schule. Und das ist ganz vielschichtig. Das hat historische Gründe. Auf jeden Fall bei den Sinti und bei den Roma, die den Nationalsozialismus hier mitgekriegt haben oder erleben mussten. Es gibt dadurch eine ganz große Vorsicht, Skepsis den deutschen Behörden gegenüber und das ist so verinnerlicht. Das ist ein Trauma, was durch die Generationen noch, über die Generationen hinweg, eine riesen Bedeutung und Auswirkung hat.
- 7 Dann ist auch immer noch die Ursache auch in dem Umgang, in der Reaktion seitens der Schule bezogen auf Roma und Sinti, zu sehen. Es gibt immer noch viele Vorurteile, viel Unkenntnis und daraus auch Verhaltensweisen seitens der Schule, die dann zum Teil auch wirklich dazu führen, dass die Kinder zuhause bleiben, weil sie sich beleidigt gefühlt haben, sich nicht wertgeschätzt fühlen, abgelehnt fühlen, diskriminiert fühlen, auch wenn das größtenteils gar nicht so gemeint ist.
- 8 Aber es gibt auch Diskriminierung –und auch nicht zu gering. Das ist schon so. Es gibt auch eine Scheu zum Teil, die die Lehrer und Lehrerinnen haben, mit den Familien Kontakt aufzunehmen. Zum Teil versuchen sie Kontakt aufzunehmen, kriegen den nicht richtig. Also da spielt REBUS eine ganz wichtige Rolle. Und das ist in den letzten Jahren auch wirklich sehr sehr viel besser geworden, und die Absentismusbeauftragten sind gut informiert, die haben Fortbildungen dazu gehabt; Informationsveranstaltungen zu dem Thema gehabt mit Roma und Sinti, ohne Roma und Sinti. Das finde ich sehr gut. Also es entwickelt sich. Aber langsam.

- 9 Interviewerin: Und das was sie eben ansprechen, diese Fortbildung und so weiter, das ist ja auch praktisch im Rahmen dieses Handlungskonzeptes, des Hamburger Modells. Würden sie mir das nochmal etwas näher skizzieren? Also ich hab zwar das Konzept gelesen, aber das Sie es nochmal vielleicht ein wenig erläutern?
- 10 Mareile Krause: Wenn sie jetzt erläutern meinen, dann heißt es ja, sie möchten gern noch Hintergrundinformationen haben. So deute ich das jetzt mal. Dann weiß ich auch, was ich antworten kann.
- 11 Also ich habe die Anfrage des damaligen Staatsrates Ulrich Vieluf gerne – also ein Handlungskonzeptes zu schreiben- gern aufgenommen, angenommen, weil es das erste Mal war, dass die Behörde gesagt, ich möchte ein offizielles abgestimmtes Vorgehen der unterschiedlichen Institutionen erreichen.
- 12 Damit man so etwas erreichen kann, muss eine Grundinformation für alle Vorliegen, um welches Problem handelt es sich da eigentlich, was ist das für eine Gruppe, und warum gibt es hier überhaupt ein anderes Problem. Da es ein Handlungskonzept ist, ist das natürlich recht kurz abgehandelt worden von mir, aber es ist ja so als, als Aufschlag, dem Text voran, den eigentlichen Handlungsschritten, vorangestellt.
- 13 Und dann bin ich so vorgegangen- oder das war die eigentlich Idee. Wenn es so ist, oder weil es so ist, dass es historische Gründe gibt, dass die Roma und Sinti bis heute eine nicht anerkannte Minderheit sind, also gesellschaftlich sind sie am untersten Rand. Sie haben es ganz schwer einen gleichberechtigten, akzeptierten Platz in dieser Gesellschaft zu finden. Und nicht nur in dieser Gesellschaft, sondern das ist ein weltweites Problem.
- 14 Diese Diskriminierungsstrukturen sind teilweise eindeutig sichtbar, zum Teil versteckt und zum Teil in Strukturen. Institutionelle Strukturen. Sprache. Wir haben ja keine Roma-Lehrer oder nicht automatisch Übersetzer in der Schule, es gibt kein Unterrichtsmaterial in Romanes, die Schule fängt um Acht an oder noch früher, Familienstrukturen- oder die Familienabläufe in den meisten Roma und Sinti Familien die sind aber anders. Da ist es ganz schwer, morgens früh aufzustehen, wenn das Familienleben einfach immer im größeren Stil stattfindet.
- 15 Und viele Roma und Sinti – gerade Roma leben zum Teil in ganz beengten Unterkünften, weil sie ein ganz ungesicherten Status haben, und da in den Unterkünften dann sind, und da können Kinder nicht in Ruhe lernen. Und es gibt

viel Armut. Und auch dann, ist das keine gute Voraussetzung fürs Lernen. Das haben nicht nur Roma und Sinti, aber da halt auch.

- 16 Um sowohl die strukturellen Bedingungen zu überprüfen, was kann man tun, damit der Schulbesuch der Kinder unterstützt werden kann, welche Maßnahmen kann man ergreifen, damit die Roma und Sinti selbst, die Kinder und die Eltern unterstützt werden, was kann man da als Behörde tun. Das war der leitende Gedanke, ausgehend von der Problematik, in der sich die Roma und Sinti befinden. Deshalb war es mir wichtig, erstens eine Regelung zu finden und ab zu erzielen, die es den Kindern und Eltern ermöglicht, bevor ein Bußgeldbescheid kommt, auch zu reagieren. Also dass sie konstruktiv unterstützt werden und das nicht Sinti und Roma, die ja meistens Sozialhilfeempfänger bzw. HartzIV-Empfänger sind, Bußgelder zahlen müssen, weil ihre Kinder nicht in die Schule kommen, aber der Absentismus ganz andere Ursachen hat.
- 17 Letztendlich immer wieder Brücken aufbauen. Ganz stabile Brücken aufbauen, damit die Kinder gerne in die Schule gehen, regelmäßig in die Schule gehen können, dort auch wirklich was lernen. Und die Eltern das sichere Gefühl haben, das ist gut für ihre Kinder.
- 18 Dafür braucht man ein Vertrauensverhältnis, und das kann man nicht kriegen, wenn als erstes oder sehr schnell ein Bußgeldbescheid kommt. Ich finde es richtig, dass auch Roma und Sinti die Schulpflicht einhalten müssen. Wer hier keine Bildung, keine gute Schulbildung hat, hat es einfach schwer. Und die Kinder haben ein Recht auf ihre Bildung. Und wenn ihre Eltern nicht selbst zur Schule gegangen sind und deshalb auch ein ambivalentes Verhältnis zur Schule haben oder Schule nicht verstehen, dann brauchen die Eltern eine Unterstützung, damit sie ihre Kinder, das wäre das Wunschziel, natürlich gerne in die Schule schicken können, da brauchen aber auch die Eltern eine Unterstützung. Deshalb das Handlungskonzept und die Absprache bei Absentismus mit Roma und Sinti, das ist das Eine und das Andere ist, weitere Roma und Sinti zu qualifizieren, damit sie diese Brückenbauer werden können. Zwischen Elternhaus und Schule, zwischen Lehrerinnen und Eltern, Lehrer und Lehrerinnen und Schülern. Das ist ihre Aufgabe. Und damit endet zu dem damaligen Zeitpunkt, das Handlungskonzept, was ich geschrieben hab. Das wäre der logische nächste Schritt.

- 19 Für den hab ich dann ja auch einen Auftrag bekommen und hab das dann ja auch gemacht. Diese Ausbildung ist abgeschlossen, und die Roma und Sinti, die daran teilgenommen haben, haben ein Zertifikat.
- 20 Und darüber hinaus ist es wichtig, dass Lehrer und Lehrerinnen, Rebus-Mitarbeiter, Behördenmitarbeiter, Schulen auch Schulleitungen die Möglichkeit haben, sich entweder über Roma und Sinti und dass was sie, was man wissen muss, dass sie sich darüber informieren können, dass sie eine Fortbildung kriegen, sodass über viel Transparenz und Austausch und Information und die Bedingungen für den Schulbesuch immer besser werden.
- 21 Interviewerin: Genau, jetzt haben sie im Grunde meine nächste Frage schon etwas beantwortet. Das wäre nämlich, welche Möglichkeiten bietet praktisch das Handlungskonzept den Schulen auf der einen Seite und den Sinti auf der anderen Seite? Also welche Vorteile bringt es diesen Gruppen?
- 22 Mareile Krause: Ein ganz wichtiger Punkt ist, also der ist mir ganz wichtig, dass die Roma und Sinti selbst in die Lage versetzt werden, auch wieder durch Unterstützung, selbst Aktive werden in der Gestaltung von Unterstützungsmaßnahmen für Roma- und Sinti-Eltern und -Kinder und auch Verantwortung mit übernehmen können. Das kann man nicht, wenn man immer in der passiven Abhängigkeitsrolle gehalten wird und jetzt haben wir in Hamburg Sozialarbeiter und Bildungsberater unter Roma und Sinti, die aktiv an der Gestaltung von Schule und Unterstützung des Schulbesuchs beteiligt werden können, und also Verantwortung ist mir ganz wichtig und das ist nicht leicht. Also auch Verantwortung zu übernehmen heißt, ich muss auch auf die Familien einwirken und mit denen zusammen eine Lösung finden, wie der Schulbesuch und Familie zusammen kommen können. Wie das funktionieren kann, wenn beispielsweise der regelmäßige Schulbesuch mit den Anfangszeiten am frühen Morgen vielleicht Familienstrukturen und Gewohnheiten widerspricht.
- 23 Das ist nicht, das ist eine richtig schwere Aufgabe für die Bildungsberater. Da können sie in Rollenkonflikte geraten, und deshalb brauchen die auch dann Unterstützung dafür. Das war auch ein Teil der Ausbildung. Sich bewusst zu machen, dass man in unterschiedlichen Rollen agiert.
- 24 Interviewerin: Verändert sich denn jetzt in der Position als Bildungsberater was im Aufgabengebiet im Gegensatz zu früher ohne diese Qualifizierung? Oder haben sie vielleicht durch die Qualifizierung vielleicht eine andere Position inne?

- 25 Mareile Krause: Also einmal so diese Aufgabenbeschreibung, die die Roma und Sinti die schon vor der Ausbildung auch in den Schulen tätig waren, seit '93 gibt es ja die ersten die als Roma und Sinti als Bildungsberater, damals hießen sie noch Schulsozialarbeiter, tätig waren, hat sich nur marginal verändert. Ist marginal ausgeweitet worden. Das sind so Details.
- 26 Ich glaube es hat sicherlich eine Auswirkung, dass es einen offizielleren Charakter hat. Auch weil es ein Zertifikat gibt. Ein offiziell anerkanntes Zertifikat. Es hat im Gegensatz zu den ersten Schulsozialarbeitern hier einen Vorlauf gegeben, eine Ausbildung, bevor sie mit ihrer Tätigkeit angefangen haben. Die anderen, die Ersten -die Pioniere-, die haben gleich angefangen, und ich habe sie dann begleitet. Das ist „learning by the job“ gewesen und das war auch ein Stück unfair, die mussten ja ziemlich viel aushalten.
- 27 Also die offizielle Anerkennung, die haben eine Bezeichnung, die auch von der Behörde mitgetragen wird. Das Zertifikat ist auch, ist ja ausgestellt worden von einer Behörde. Das Landesinstitut gehört ja mit zur Behörde. Und es ist ein expliziter Auftrag der Behörde gewesen so eine Gruppe auszubilden, und das hat einen völlig anderen Stellenwert. Und ich glaube, dadurch haben sie auch erst einmal eine andere Akzeptanz in der Schule, in neuen Schulen, die jetzt nicht schon immer mit Roma und Sinti zusammengearbeitet haben. Und das ist wirklich ganz besonders, das ist wirklich fantastisch in Hamburg.
- 28 Es ist durch die langjährige Arbeit der ersten Roma und Sinti in der Schule ein völlig anderes Verhältnis zu der Mitarbeit von Roma und Sinti, die nicht das Lehramtsstudium haben in der Schule, zwischen Schule und Schulleitung und Kollegen und Bildungsberater, aber auch der Behörde dieser Arbeit. Dieser Arbeit gegenüber ist eine ganz große Akzeptanz da, weil sie erfahren haben durch die ersten Bildungsberater, die noch Schulsozialarbeiter hießen, es wirkt. Es ist eine wahnsinnige Unterstützung für die Schulen, schon allein die Übersetzungsleistung. Sie sind nicht allein mit der Aufgabe.
- 29 Interviewerin: Jetzt haben sie eben nochmal die Unterstützung der Schulen aufgeworfen. Fallen ihnen da noch weitere Möglichkeiten ein, welche Vorteile bzw. Chancen für die Schulen bringt dieses Handlungskonzept?
- 30 Mareile Krause: Also die Schulen sind nicht allein. Die sind nicht allein. Sie kommen nämlich mit ihren Möglichkeiten, mit ihrem Personal gar nicht so weit an die Familien ran. Sie erfahren von den Familien gar nicht möglicherweise die

wirkliche Ursache für das Fernbleiben. Da kommen nur die Roma und Sinti Bildungsberater heran. Und dann kann man ja auch erst mit der Familie überlegen, was können wir denn tun. Die können auch nicht zaubern. Es wird nicht damit alles sofort an Problemen beseitigt werden können, aber es ist, es können neue Wege aufgezeigt werden. Und dann müssen die Schulen allerdings auch bereit sein, und das sind die Schulen, jedenfalls die, die jetzt schon lange Zeit mit Roma und Sinti zusammengearbeitet haben, auch immer wieder nach neuen Wegen zu gucken. Und dann haben sie Erfolge, aber sie haben auch Misserfolge. So.

31 Sie sind also nicht allein in der Beratung der Eltern, der Kinder, und aber auch bei schulischen Aktivitäten zum einen, aber auch in so Beratungssituationen, wo das Jugendamt oder Ausländeramt oder so mit einbezogen werden muss. Da sind die Roma und Sinti wichtig.

32 Interviewerin: Und auf der anderen Seite, auf welche Herausforderungen stoßen sie in der Umsetzung des Konzeptes?

33 Mareile Krause: Also die eine Herausforderung war natürlich, ich bilde hier im Institut eine Gruppe von Roma und Sinti aus und dann? Es ist ja bei jeder Ausbildung so, dass man zu Beginn der Ausbildung bis zum Abschluss der Ausbildung keine Zusage für einen Arbeitsplatz hat. Sondern dann fängt die Suche für einen Arbeitsplatz an. Hier ist es natürlich so, es gibt ja keine Konkurrenz, sondern das sind die Einzigen, die dafür in Frage kommen. Und die Ausbildung hat begonnen zu einem Zeitpunkt, wo ich immer sagen musste, diese Qualifizierung habt ihr auf jeden Fall, ob es dann eine Einstellungsmöglichkeit geben wird über Honorartätigkeiten hinaus, weiß ich nicht. Das ist wie bei anderen Ausbildungen auch. Ich werde mich bemühen, weil der Bedarf in den Hamburger Schulen groß ist, oder ihr müsst solange warten, bis die Ersten pensioniert werden, dann seid ihr jedenfalls diejenigen, die dann nachrücken. Und das war eine tatsächliche Herausforderung, zu gucken, wie schaffen wir es noch Stellen, weitere Stellen, in der Zeit, in der eigentlich nur konsolidiert wird, eingespart wird, wie schaffen wir es und wo kriegen wir solche Stellen her, und das hat geklappt. Nicht für jeden eine ganze Stelle, sondern halbe Stellen, aber das ist mehr als man zu Beginn der Ausbildung überhaupt denken konnte.

34 Interviewerin: Was ja aber auch zeigt, dass das Interesse vorhanden oder groß ist.

- 35 Mareile Krause: Und die Akzeptanz dieser Arbeit. Wohlwissend, dass die nicht alles schaffen können.
- 36 Interviewerin: Und haben sie vielleicht Erfahrungsberichte, ja auf welche Probleme oder Schwierigkeiten die Bildungsberater in der Schule stoßen?
- 37 Also die Neuen stoßen natürlich auf viele ganz neue Situationen, und das ist als Berufsanfänger, muss man ja so sagen, immer eine große Herausforderung, das ist eine Hürde. Also sie sind, die haben nicht eine mehrjährige Ausbildung, sondern gut ein Jahr. Das sind so Basics. Grundlagen, Informationen, Grundlagen, Techniken im Umgang mit Konflikten, in Beratung und so. Wie sieht eigentlich das Hamburger Schulgesetz aus- also so, wirklich so Grundlagen. Und jetzt fangen die an. Und kriegen Praxis. Das ist so die Hürde beim Einstig.
- 38 Ansonsten ist es so, die Akzeptanz im Kollegium ist nicht gleich da oder sie ist scheinbar da in den Kollegen, weil sie auch sehr viel zu tun haben, und wenn es dann Probleme mit Familien gibt, das es dann so einen Automatismus gibt, „geh du mal hin und sprich du mal mit den Eltern, dass das Kind regelmäßig kommen soll, seine Hausaufgaben haben soll“ oder was auch immer. Das die dann so Botengänge übernehmen müssen. Das geht nicht, sondern das muss immer in Kooperation mit den Lehrern passieren. Das ist auch sicherlich eine Schwierigkeit die noch nicht so funktioniert. Und seinen Platz auch zu finden. Und es ist eine Schwierigkeit, das hat auch unter anderem mit der halben Stelle zu tun, der Bedarf, der Unterstützungsbedarf der Familien ist viel größer, als das man das mit einer halben Stelle schafft. Aber da muss man sich konzentrieren. Also auf das Wichtigste.
- 39 Interviewerin: Also meine Erfahrung ist auch, also meine persönliche Erfahrung, weil ich ja jetzt in dem Bereich auch am Rande tätig bin, dass Lehrer oftmals, trotzdem, obwohl sie dieses Handlungskonzept an der Hand haben bzw. ja ein Bildungsberater vor Ort haben, irgendwie aussichtslos agieren bzw. ja unmotiviert erscheinen und sagen, dass bringt ja eh nichts. Also was haben sie für einen Eindruck, wie hilft da das Konzept konkret mit diesem Problem vor Ort? Was haben sie für einen Eindruck insgesamt wie das Konzept und die Arbeit der Bildungsberater angenommen werden?
- 40 Mareile Krause: Eigentlich gut. Aber das ist natürlich ein langwieriger Prozess, der gerade ins Rollen kommt.

- 41 Die Schulen, also die Lehrer, sie erleben den Bildungsberater oder den Sinti oder Roma, ja erstmals als, ja nicht als problematischen Schüler oder problematisches Elternteil, sondern als jemand der da ist, der sagt, ich weiß um die Problematik und ich bin jetzt da und ich unterstütze jetzt unsere Leute aber hier, von hier, mit ihnen zusammen von der Schule aus. Das ist teilweise für einige Kollegen in den Schulen, das erste Mal, dass sie mit ihrem „Zigeunerbild“ konfrontiert werden, was auf diese Person nicht mehr zustimmt. Und sie sich öffnen und sich auch Fragen stellen bezogen auf einzelne Roma- und Sinti- Kinder, die sie sich vorher noch nicht gestellt haben. Sondern eher so gesagt haben, es nützt nichts, also resignieren oder schon eine Vorstufe vorm Resignieren, also völlig desinteressiert sind und ein Vorurteil- was auf Unkenntnis zurück zu führen ist – nutzen, ein eigenes Vorurteil nutzen, manchmal auch zum Schutz: „Roma und Sinti wollen gar nicht, dass ihre Kinder zur Schule gehen, die legen gar keinen Wert auf die Schule. Die sind umherziehend und sind sowieso bald wieder weg. Das gehört nicht zu ihrer Kultur“. Ich weiß gar nicht, wo sie das her haben. Das ist aber auch eine Schutzfunktion. Dann muss ich mich nicht mehr so doll drum kümmern. Das ist das Eine, und das Andere ist, das sind ja meistens nicht die einzigen Schüler, um die man sich dann noch vermehrt kümmern muss und da darf man auch nicht unfair den Lehrern gegenüber werden, die Arbeitsverdichtung und auch die Beratungstätigkeit, die die haben, ist in den letzten Jahren erheblich gestiegen.
- 42 So und plötzlich, jetzt ist da jemand, der ein anderes Roma und Sinti Bild verkörpert, ist da und sagt, man kann was ändern, und so wie du drauf guckst und was für Erklärungsmodelle du hast, die stimmen nicht. Ich sag dir jetzt mal was der eigentlich Grund ist. Und da ist dann plötzlich, da kommt was in Bewegung. Und ich glaube nur so kommt man da auch heran.
- 43 Durch Fortbildung kann man auch einen kleinen Anstoß geben, man kann irritieren, man kann durch Wissen, durch Wissensvermittlung auch ein Stück weit an diesem, an diesem vorteilsbeladenden Allgemeinwissen, was so in der Bevölkerung vorherrscht, scheinbaren Allgemeinwissen über Roma und Sinti, was so vorherrscht. In jedem Kinderlied, lustiges Zigeunerleben, und paar Geschichten bis hin zur Zigeunersoße und so weiter. Das kann man so ein bisschen aufbrechen. Und kann auch Erklärungsmodelle anbieten, warum das sich so hält, und was steckt da eigentlich hinter. Aber bis man seine eigene

Handlung verändert, das dauert einfach. Dafür brauch ich dann auch einfach Alternativen und auf die komme ich manchmal alleine nicht. Und wenn ich dann vielleicht allein drauf komme und mich bemühe und meine Bemühungen dann scheitern, weil die Eltern nicht mitziehen, dann sag ich doch, wenn ich noch 30 weitere Schüler habe, dann kann ich mich jetzt nicht mehr drum kümmern. Das ist nicht immer nur Diskriminierung, das ist auch Prioritäten setzen, wenn jemand nicht will. Oder die Eltern werden immer wieder eingeladen und kommen nicht oder sagen im Gespräch, „Jaja ab morgen kommt mein Kind regelmäßig“ und ab morgen kommt es dann quasi schon nicht mehr regelmäßig, irgendwann sind die Kollegen müde und dann mögen die sich auch nicht gerne vorwerfen lassen, dass sie diskriminieren, Vorteile haben, die sie auch haben, aber sie haben zum Teil auch versucht dagegen anzugehen. Also das ist schwer. Deshalb lege ich großen Wert drauf und konfrontiere auch die Bildungsberater mit der Forderung, ihr müsst Verantwortung übernehmen.

- 44 Also es geht soweit, dass eine Schule, die mit einem der Bildungsberater, bevor der mit der Ausbildung angefangen hat auf Honorarbasis, so Kontakt hatte, um an die Schüler heranzukommen und für die Schüler eine Basis zu schaffen, dass sie eben zur Schule kommen und nicht nur kommen, sondern auch da gezielt gefördert werden, und als dann dieses über Honorarmittel, nicht mehr möglich war, aus unterschiedlichen Gründen, das spielt jetzt hier keine Rolle, hat diese Schule alles daran gesetzt, dass sie diesen, diesen Bildungsberater wiederkriegt. Weil die Kinder zu tiefst enttäuscht waren, dass er nicht mehr da war, die Lehrer ihn unbedingt brauchten, weil durch –so sagt die Schulleitung das- durch seine Tätigkeit, und das war ja noch ganz eingeschränkt auf Honorarbasis, seine Tätigkeit an der Schule eine so hohe Motivation hatte, für die Schüler zu kommen und eine Vorbildfunktion und Vertrauen. Also ein ganz großes Interesse der Schule mit ihm weiter zusammenzuarbeiten, um für die Kinder eine echte Bildungschance zu haben. Also das ist, zwar ja ein ganz konkretes Beispiel, aber es gibt auch eine Berufsschule die sagt wir brauchen dringend jemanden, mit dem kommen wir viel, viel weiter. Oder eine andere Schule, die sagt, wir haben jetzt einen Bildungsberater aber wir haben das Absentismusproblem trotzdem und jetzt müssen wir irgendwie gucken, lohnt es sich, eine gesonderte Fördermaßnahme für diese Schüler zu entwickeln und es erst mal parallel laufen zu lassen, damit sie den Anschluss wieder finden.

- 45 Also die Schulen suchen richtig intensiv nach Wegen, um jetzt nicht immer den roten Teppich für die Roma und Sinti auszulegen, aber die Brücke zu bauen, um über diese Brücke gehen zu können. Und das ist schon fantastisch. Das ist schon gut. Und ganz eng mit REBUS zusammen, und das ist eine echte Chance, dass wir in Hamburg dann weiter kommen.
- 46 Interviewerin: Also ich habe noch eine letzte Frage und dann sind wir schon durch, und zwar, ob sie praktisch noch weitere Ideen haben oder ja konkrete Handlungsempfehlungen, wie man die Gleichberechtigung und die Gleichstellung der Sinti im Zusammenhang der Schule weiter fördern kann?
- 47 Mareile Krause: Also das geht ja nur, wenn die auch wollen. Wenn sie mitmachen. Und da fängt das Problem auch an, also die Schulen haben zum Teil Alphabetisierungskurse für die Eltern angeboten, für die Mütter vor allem auch angeboten, das gibt es ja auch für andere Migrantengruppen. Und mit Mütter- und Eltern-Café, so damit es auch bisschen nett ist und einen Reiz hat zu kommen, das wird von den Roma und Sinti aber leider nicht angenommen. Das heißt also die Scheu der Eltern einerseits oder wenn es keine Scheu ist, was ich auch oft von den Roma und Sinti selbst höre, auch ein Stück weit kein Interesse, weil man bisher auch so durch gekommen ist. Das macht ja auch Mühe. Und man hat eine Familiensituation, in der die Kompetenzen, die man braucht, bei unterschiedlichen Personen liegen, und dann kommt man sehr gut zurecht. Man muss sich, es ist bei den Roma und Sinti nicht so die Notwendigkeit alleine durchs Leben zu kommen. Oder kommen zu können. Weil es die Familie gibt. Also deshalb glaube ich schon, dass die konsequente Verfolgung des Ansatzes, den wir jetzt in Hamburg gehen, den zu verstärken, was jetzt gerade passiert, auch ganz stark in die Region hinein, um zu gucken, auch so für Praktika, dass sie auch Arbeitgeber finden und so. Das deutlich wird, die gehören schon seit Jahrhunderten zu unserer Gesellschaft, sie sind wirklich da und die können was und wollen was, und man muss ihnen auch eine Chance geben. Und sie müssen selbst auch etwas dazu beitragen. Und das können nur Roma und Sinti selbst machen. Also ich glaube, dass ist die konsequente Verfolgung des Modells in der Hoffnung, dass wir dann irgendwann ausgebildete Lehrer haben.
- 48 Interviewerin: Also praktisch auch über Schule hinaus wirken sozusagen.
- 49 Mareile Krause: Genau. Ja. Das ist auch die Aufgabe ja der Bildungsberater, auch in die Region zu wirken. Also, die Schulen arbeiten ja mit

Jugendeinrichtungen und Kita zusammen. Und wenn die Schule und der Bildungsberater den Eindruck haben, eine Gruppe von Jugendlichen wären eventuell im Haus der Jugend oder eine Kindergruppe in der Kita, wäre noch zu unterstützen, dann wäre das auch mit einer Aufgabe der Bildungsberater, das mit zu initiieren oder das mit zu unterstützen, je nachdem. Nicht das auch alles noch zu machen, aber schon zu gucken, was können unsere Jugendlichen und Kinder da kriegen.

- 50 Interviewerin: Und wenn man nochmal überlegen würde außerhalb der Schule, also der schulischen Gleichstellung, sondern außerhalb. Hätten sie da noch weitere Ideen?
- 51 Mareile Krause: Also in erster Linie ist es, wäre es dann Anerkennung dieser Minderheit. Und das würde bedeuten, man würde offizielle Papiere auch in Romanes zur Verfügung stellen, für diejenigen die lesen können. Das ist natürlich eine Voraussetzung. Oder Nachrichten. Also das gibt es aber schon alles auch als Auflage, Nachrichten in Romanes müssten eigentlich vorliegen. Es müsste sehr viel mehr Unterrichtsmaterial zur Verfügung stehen. Es müsste sehr viel Geschichtsbewusstsein in der allgemeinen Bevölkerung- aber auch besonders in Schule - also bei den Nicht-Sinti und Roma Geschichtsbewusstsein da sein und Wissen da sein über die Geschichte der Roma und Sinti. Ja. Aber ich glaube, der viel wichtigere Punkt ist, ist der, dass sie als Minderheit anerkannt werden und in politischen Gremien mitvertreten sind.
- 52 Dafür braucht man aber auch eine gewisse Bildung. Also das, das ist ein Kreis der sich immer wieder schließt und von daher komme ich, - jetzt bin selbst auch jemand, der aus der Bildung kommt, es ist nur - auch wenn ich jetzt aus dem juristischen Bereich käme- ich könnte zwar sagen, was müsste auf der juristischen Ebene geschehen, dann würde ich aber auch irgendwann dazu kommen, es fehlt Bildung.
- 53 Und die Eltern im Blick haben, dass sie den Bildungsweg ihrer Kinder unterstützen und nicht vorzeitig abbrechen lassen. Das ist entscheidend. Und auch irgendwo, ja der Dreh- und Angelpunkt. Das ist für mich wirklich das wichtigste und dann können sie auch partizipieren. Dann werden sie auch akzeptiert. Das erlebt man ja, es gibt eher so eine Überraschung, wenn jemand in einer Diskussion sagt ich bin Rom oder ich bin Sinto und er bezieht, sie bezieht eindeutige Positionen, argumentiert pädagogisch oder politisch, dann gibt es eher

in der übrigen Gruppe häufig so eine überraschte Reaktion. Weil man dann doch das verbreitete Bild von den Umherziehenden hat. Also viel auch politische Aufklärung.

54 Eine andere Darstellung und andere Aufarbeitung in der Presse. Also wenn es Meldung von Roma und Sinti gibt, jetzt gerade die Flüchtlinge aus Mazedonien, wie das durch die Presse gegangen ist, ist diskriminierend. Das ja, das müsste sich noch zusätzlich verändern.

55 Interviewerin: Ja gut, dann vielen Dank. Ich freue mich, dass das geklappt hat.

56 Mareile Krause: Ja, Ihnen noch viel Erfolg.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Seevetal, 26.02.2013