

Zwischen Stigmatisierung und Emanzipation

Bildungserfahrungen junger erwachsener Romnija aus der Schweiz bezüglich ihrer
Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe der Roma. Eine qualitative Studie.

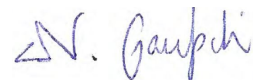
Masterarbeit
Referentin: Prof. Dr. Regula J. Leemann
Korreferentin: Prof. Dr. Béatrice Ziegler

Eingereicht am 28.2.2019 von:
Nadine Gautschi
Studienrichtung: Master Educational Sciences
Universität Basel

Erklärung zur Einhaltung der Regeln zur Sicherung wissenschaftlicher Redlichkeit

Ich bezeuge mit meiner Unterschrift, dass meine Angaben über die bei der Erstellung meiner Masterarbeit benutzten Hilfsmittel, über die mir zuteil gewordene Hilfe sowie über frühere Begutachtung meiner Masterarbeit in jeder Hinsicht der Wahrheit entsprechen und vollständig sind.

Aarau, 28. Februar 2019



Nadine Gautschi

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	8
2	Forschungsstand und Fragestellung	12
2.1	Forschungsstand International (Europa).....	12
2.2	Forschungsstand Schweiz	13
2.3	Forschungsdieserat.....	14
2.4	Fragestellung.....	15
2.5	Definitionen	16
2.5.1	Roma	16
2.5.2	Soziale Gruppe	16
2.5.3	Bildungserfahrungen	17
2.5.4	Minderheit/Mehrheitsgesellschaft.....	17
3	Theoretischer Zugang	18
3.1	Theorie I - Agency	19
3.2	Theorie II - Diskriminierung.....	22
3.2.1	Diskriminierung als Macht- und Ungleichheitsverhältnis zwischen Etablierten und Aussenseitern	23
3.2.2	Rassismus - Antiziganismus	25
3.2.3	Diskriminierung und Stigmata	27
3.2.4	Institutionelle Diskriminierung	30
4	Leithypothesen	32
4.1	Diskriminierungserfahrungen aufgrund der Roma Zugehörigkeit.....	32
4.2	Verdeckung der Roma Zugehörigkeit.....	33
4.3	Diskriminierungserfahrungen aufgrund weiterer sozialer Merkmale.....	33
5	Methodisches Vorgehen	34
5.1	Erhebungsdesign	34
5.2	Feldzugang	34
5.3	Erhebungsmethoden.....	35
5.4	Auswertungsdesign.....	36
6	Ergebnisse aus den Fallanalysen	38
6.1	Emina – „jetzt wösse sie’s ond jetzt chan i mi nöm verstecke“	39
6.1.1	Roma sein – Deutungen der Zugehörigkeit: verinnerlichte Stereotype; Selbstexklusion; biografische Wendepunkte.....	40

6.1.2	Bildungserfahrungen im schulischen Kontext	42
6.1.3	Bildungserfahrungen in der Familie	49
6.1.4	Bildung und Gender	50
6.1.5	Bildungsmotive	52
6.1.6	Exkurs: Diskriminierung aufgrund des Aufenthaltsstatus	52
6.1.7	Emina: Fazit und Diskussion	53
6.2	Sara – „wieso soll ich’s nicht erzählen dass ich Roma bin (1) was sind die anderen besser als ich“	55
6.2.1	Roma sein - Deutungen der Zugehörigkeit: Gleichheit; Gleichwertigkeit; positiv bewertete Attribute	55
6.2.2	Bildungserfahrungen im schulischen Kontext	57
6.2.3	Bildungserfahrungen in der Familie	61
6.2.4	Bildung und Gender	63
6.2.5	Bildungsmotive	65
6.2.6	Sara: Fazit und Diskussion.....	67
6.3	Gabriela – „aber mir, isch immer no, als würde mir gar nid existiere“	69
6.3.1	Roma sein – Deutungen der Zugehörigkeit: familiale Prägungen; gesellschaftliches Bild der Roma; Abgrenzung von Stereotypen; Kontakte zu Roma	69
6.3.2	Bildungserfahrungen im schulischen Kontext	72
6.3.3	Bildungserfahrungen in der Familie / Bildung und Gender.....	78
6.3.4	Bildungsmotiv	79
6.3.5	Fazit Gabriela.....	79
6.4	Jasmin - „aso ich has, niemertem verzellt aso es git au nüt z’verzelle“	80
6.4.1	Roma sein – Deutungen der Zugehörigkeit: Doppelleben; Tabuisierung; Angst vor Diskriminierung; Scham.....	81
6.4.2	Bildungserfahrungen im schulischen Kontext: Verdeckung; homogenes Umfeld; kommunikative Präsenz antiziganistischer Diskriminierung; Qualifikationsarbeit über Roma	82
6.4.3	Bildungserfahrungen in der Familie	84
6.4.4	Bildung und Gender	85
6.4.5	Fazit Jasmin.....	85
6.5	Susanna - „ich ha ganz fest Angst gha ihre, das verzelle“	86
6.5.1	Roma sein - Deutungen der Zugehörigkeit: Überlagerung von Zugehörigkeiten; nicht erfolgte Einordnung von Antiziganismus; Scham	87

6.5.2	Bildungserfahrungen im schulischen Kontext: Verdeckung; Vermeidung riskanter sozialer Kontakte; dunkle Hautfarbe als Risikofaktor für Aufdeckung; hochvoraussetzungsvolle offene Mitteilung.....	87
6.5.3	Bildungserfahrungen in der Familie	89
6.5.4	Bildung und Gender	90
6.5.5	Bildungsmotiv	91
6.5.6	Fazit Susanna	91
7	Fazit	92
7.1	Fallübergreifende Ergebnisdarstellung.....	92
7.1.1	Bildungserfahrungen im schulischen Kontext	92
7.1.2	Bildungserfahrungen im familialen Umfeld	97
7.2	Schlussfolgerungen.....	99
7.3	Ausblick.....	100
8	Literaturverzeichnis.....	102

Anhang (als separate Dokumente)

- A: Interview Leitfaden
- B: Codesystem
- C: Codings (Ausschnitt)

Transkriptionsschlüssel

- (3) = Dauer der Pause in Sekunden
- Ja: = Dehnung
- ((lachend)) = Kommentar der Transkribierenden
- / = Einsetzen des kommentierten Phänomens
- nein** = betont
- NEIN** = laut
- `nein` = leise
- Viel- = Abbruch
- (sagte er) = unsichere Transkription
- aber=ich = schneller Anschluss
- und, ja = kurze Pause

Danksagung

Ich möchte meiner Referentin Prof. Dr. Regula J. Leemann herzlichst danken für Ihre wertvolle, freundliche, kompetente Begleitung und wichtige Unterstützung dieser Masterarbeit. Meiner Korreferentin Prof. Dr. Béatrice Ziegler danke ich für Ihre Hinweise und Ihr spürbares Interesse an meinem Projekt. Mein Dank geht im Besonderen an meine Kontaktpersonen Angela Mattli (GfbV), Kemal Sadulov von Romano Dialog, sowie einer weiteren anonymen Kontaktperson, dass sie mir vertrauten und mir unter persönlichem Einsatz Interviewpartnerinnen vermittelten. Bedanken möchte ich mich auch bei all jenen Romnija und Roma, mit denen ich mich persönlich, telefonisch oder per Mail austauschen konnte. Ein ganz besonderer Dank geht an Joel, der mir als stets interessierter, geduldiger und ermutigender Diskussionspartner und Unterstützer zur Seite stand. Schliesslich möchte ich mich herzlichst bei meinen grossartigen Interviewpartnerinnen Emina, Sara, Gabriela, Jasmin und Susanna bedanken, dass sie sich auf das Abenteuer einliessen und mir ihre Herzen öffneten.

Abstract

Vor dem Hintergrund der historischen und gegenwärtigen politischen und sozialen Diskriminierung und Ausgrenzung der Roma interessiert sich diese Studie für Bildungserfahrungen von 20- bis 34-jährigen Romnija (weibliche Roma) aus der Schweiz bezüglich ihrer Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe der Roma. Die Ergebnisse beziehen sich auf Romnija mit einer ex-jugoslawischen Herkunft. Die Datenanalyse mittels Grounded Theory aus den fünf leitfadengestützten, narrativen Interviews zeigt, dass die Bildungserfahrungen der Romnija wesentlich durch Überlagerungen und Wechselwirkungen von Diskriminierung aufgrund verschiedener Merkmale (Minderheitenzugehörigkeit, Gender) geprägt sind, und in zwei sozialen Räumen stattfinden: a) im schulischen Kontext und b) im familialen Umfeld. Im schulischen Kontext sind die Bildungserfahrungen zentral durch Erwartungen und Erfahrungen von Akzeptanz/Diskriminierung strukturiert, was sich etwa an einem unterschiedlichen Umgang mit der Zugehörigkeit zeigt (offene Mitteilung, Verdeckung). Gefunden wurde ein weites Spektrum antiziganistischer Diskriminierungserfahrungen, die von den Frauen in sehr unterschiedlichem Ausmass erlebt wurden. Die Romnija beschreiben, dass antiziganistische Diskriminierung primär von Nicht-Roma Peers aus Ex-Jugoslawien ausgeht und befürchtet wird. In den hier untersuchten Fällen haben die Bildungsinstitutionen weitgehend nicht (handlungswirksam) zur Überwindung konkreter antiziganistischer Diskriminierung beigetragen, und werden überwiegend nicht als sicheres Umfeld für Roma erlebt. Im familialen Umfeld zeichnen sich die Bildungserfahrungen u.a. durch unterschiedliche Erwartungen der Eltern und naher Verwandter bezüglich weiblichem Rollenverhalten aus. Vor diesem Hintergrund können insbesondere die nachobligatorischen Bildungswege der Befragten als Emanzipationsprozesse 1) aus genderspezifischen Rollenbildern gelesen werden, durch die 2) auch das Selbstbild in Bezug auf die Roma Zugehörigkeit gestärkt wird. In den individuellen Reaktionen auf und Auseinandersetzungen mit Diskriminierung und gesellschaftlichen Machtverhältnissen hinsichtlich Minderheitenzugehörigkeit und Gender im Zusammenspiel mit individueller persönlicher wie sozialer Ressourcen, zeigt sich die Agency der befragten Romnija in ihren vielfältigen Ausdrücken. Diese Erkenntnisse sind neu für den schweizerischen Kontext, wo bislang keine Studien im Zusammenhang mit Bildung und Roma vorliegen.

1 Einleitung¹

In der Schweiz leben zwischen 80'000 und 100'000 Roma.² Davon stammen schätzungsweise 50'000 aus dem Balkan (Laederich, 2014), wovon viele ab den 1960er Jahren als Gastarbeiter in die Schweiz kamen und die damalige schweizerische Abweisungspolitik erfolgreich unterliefen (Huonker, 2014, S. 79).³ Hinzu kommen Roma, die schon länger in der Schweiz wohnen, oder aus Staaten wie Polen, Tschechien, Ungarn und anderen westeuropäischen Staaten zugewandert sind (Laederich, 2014). Mit einer geschätzten Anzahl von 10 – 12 Millionen sind die Roma und sogenannte Fahrenden gegenwärtig die grösste transnationale Minderheit Europas (Europarat, 2011). Entgegen der verbreiteten Meinung leben die Roma in der Schweiz sesshaft (d.h. nicht fahrend).⁴

In der Schweiz spricht man heute oft von den “Roma, Sinti und Jenischen“ (Schär & Ziegler, 2014, S. 7). Die Sinti gehören dabei, wie etwa 50 weitere Gruppen (etwa die Lovara, die Arlii, oder die Ashkali) zu den Roma (Fings, 2016). Die ursprünglich aus einer Migrationsbewegung in Indien stammenden Roma⁵ verbindet eine gemeinsame Sprache, das Romanes (ebd.). Die Sinti leben vorwiegend in Deutschland, Italien und Spanien, nur wenige leben in der Schweiz (Huonker, 2001). Die Jenischen hingegen stammen vermutlich von der lokalen Bevölkerung ab, und haben entsprechend nicht dieselbe Herkunft wie die Roma, und sprechen eine eigene Sprache (Huonker, 1990, S. 18; Huonker, 2001, S. 8).

Erste Nachweise von Roma auf heutigem Schweizer Staatsgebiet datieren um das Jahr 1420 (Egger, 1982). Ihre Geschichte in der Schweiz, wie auch im übrigen Europa, ist gekennzeichnet durch Ausgrenzung und Diskriminierung. Zusammen mit den Jenischen und jüdischen Wanderern wurden sie historisch mit bereits negativ belasteten Begriffen wie „Zigeuner“, oder „Vaganten“ fremdbezeichnet, welche sich besonders auf die ste-

¹ Teile aus den Kapiteln 1; 2; 3.2; 4; 5; habe ich bereits in meiner unveröffentlichten Seminararbeit (Gautschi, 2018) dargelegt und wurden für diese Masterarbeit überarbeitet und ergänzt.

² Angabe gemäss der Gesellschaft für bedrohte Völker (GfbV): www.gfbv.ch (Zugriff im Januar 2018). Diese Zahlen basieren auf Schätzungen von Schweizer Roma Interessensvertretern und nicht auf empirischen Daten. Für eine ausführlichere Herleitung dieser Schätzungen, siehe Laederich (2014, S. 96). Bevölkerungszählungen, die auf ethnischen Grundlagen gründen, werden in Westeuropa in der Regel nicht mehr erhoben (Simon, 2011).

³ Genaueres zur Schweizer Politik den Roma gegenüber folgt im übernächsten Abschnitt.

⁴ Angabe gemäss der Gesellschaft für bedrohte Völker (GfbV). Empirische Daten zur Wohnform von Roma aus der Schweiz liegen gemäss der GfbV nicht vor: www.gfbv.ch. (Zugriff im Januar 2018).

⁵ Aufgrund von Sprachvergleichen besteht heute weitgehend Konsens darüber, dass die Roma von Gruppen aus dem nordwestlichen Indien stammen (Koch, 2010, S. 262).

reotype Vorstellung eines nicht-sesshaften Lebensstils beziehen (Koch, 2010; Huonker, 2001). Aus Dokumenten geht hervor, dass Roma seit jeher je nachdem aus ethnischen, religiösen, ökonomischen, ortsbürgerrechtlichen, polizeilichen, moralischen oder wissenschaftlichen Gründen ausgegrenzt und als Verarmte, Vertriebene, Gejagte, allenfalls knapp Tolerierte an den gesellschaftlichen Randraum, an versteckte Plätze und Routen gewiesen wurden (Huonker, 2001, S. 8). So etwa lassen sich politische Beschlüsse aus dem 16. Jahrhundert zur „Ausrottung“ der „Zigeuner“ und „Heiden“ nachweisen (ebd., S. 13), oder die Errichtung eines ständigen Landjägerkorps zur Vertreibung der Landstreicher ab 1803 (ebd.), um nur Weniges aus der Zeit vor der Gründung des Bundesstaates im Jahr 1848 zu nennen. 1906 beschliesst der Bundesstaat die Grenzschiessung gegenüber der von ihm als „Zigeuner“ definierten „Menschenklasse“ (Huonker, 2001, S. 19), welche die Einreise von Roma und Sinti in die Schweiz verhindern sollte, und welche die rigorose Wegweisung von bereits hier lebenden Roma und Sinti aus der Schweiz nach sich zog (ebd.). Mit diesem Beschluss ging ein allgemeines Transportverbot von „Zigeunern“ auf Schiffen und in Zügen einher (ebd.). Während das Transportverbot 1950 aufgehoben wurde, bestand die „Einreisesperre“ bis 1972 (ebd., S. 19, 164). So wurden während des 2. Weltkriegs in der Schweiz Zuflucht suchende Roma und Sinti an der Grenze abgewiesen, was in vielen Fällen zu deren Ermordung in deutschen Konzentrationslagern führte (ebd., S. 164). Durch die Verweigerung von Asyl beteiligte sich die Schweiz am „Porajmos“, wie der nationalsozialistische Völkermord an den Roma auf Romanes heisst (Huonker, 2014).

Schweizer Forschungsarbeiten, die zwischen den 1930er und 1960er Jahren entstanden sind, zeichnen vorwiegend ein Bild des „Zigeuners“ als minderwertig, und als Gefahr für die sesshafte Ordnung, etwa aufgrund von „Arbeitsscheu“, „Unsittlichkeit“ und „Magie“ (ebd. S. 159ff.). Führende Schweizer Wissenschaftler standen in diesem Zusammenhang bezüglich „Eugenik“, „Rassenhygiene“, und „Kriminalbiologie“ in Kontakt mit Kollegen des faschistischen Italiens und nationalsozialistischen Deutschlands (ebd., S. 164).

Insgesamt zeichnet sich seit den 1970er Jahren ein zögerlicher Wandel im Umgang mit den Roma, Sinti und Jenischen ab. Es werden etwa vermehrt Menschenrechte für die betroffenen Gruppen eingefordert, und autonome Organisationen der jeweiligen Gruppen gegründet (Huonker, 2001). 1998 ratifizierte die Schweiz ein Abkommen des Euro-

parats zum Schutz nationaler Minderheiten. Die Jenischen und Sinti werden darin als nationale Minderheiten anerkannt (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2016, S. 115), der Antrag auf Anerkennung der Roma hingegen wurde am 1. Juni 2018 vom Schweizerischen Bundesrat abgelehnt.⁶

Ablehnende Haltungen und Vorurteile gegenüber Roma sind in der Gesellschaft nach wie vor weit verbreitet (Scherr, 2017a).⁷ Dazu kommt, dass das Thema Roma und Sinti auch bei aufgeklärten Menschen, die eine antirassistische Grundhaltung für sich in Anspruch nehmen, zu Verunsicherungen führt: Obwohl Konsens darüber besteht, dass man auf Verallgemeinerungen bei sozialen Gruppen verzichten sollte, besteht Unklarheit darüber, was daraus für Roma folgt: was abzulehnende Stereotype einerseits und tatsächliche Merkmale dieser Gruppe andererseits sind, was auf einen erheblichen Aufklärungsbedarf hinweist (Scherr & Sachs, 2017). 24% der EU Bürger geben an, sich unwohl zu fühlen, wenn sie einen Roma oder Sinti zum Nachbarn hätten (Europäische Kommission, 2008),⁸ und 34% geben an, dass es ihnen unangenehm wäre, wenn ihr Kind mit Roma Kindern zur Schule ginge (European Commission, 2012).⁹ Europaweit sind die Roma die gefährdetste Gruppe bezüglich rassistischer Diskriminierung (EUMC, 2006). Eine weitere Studie zeigt, dass die Hälfte der Beiträge über Roma in Schweizer Leitmedien aus den Jahren 2005 bis 2012 pauschalisierende Aussagen beinhalten, die sich mit negativen Stereotypen decken (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2017). Die Zugehörigkeit zu den Roma aus Angst vor negativen Konsequenzen und

⁶ Das Eidgenössische Departement für auswärtige Angelegenheiten EDA begründete den Entscheid mit der Nichterfüllung der Kriterien für eine Anerkennung. So etwa sei das Kriterium der seit langem bestehenden Bindungen der Roma zur Schweiz nicht ausreichend belegt. Die Medienmitteilung des EDA findet sich hier: <https://www.eda.admin.ch/eda/de/home/aktuell/informationen-deseda.html/content/eda/de/meta/news/2018/6/1/70977> (Zugriff im Juni 2018).

⁷ Stéphane Laederich, Direktor der Rroma (sic!) Foundation und Schweizer Roma Interessensvertreter, beschreibt das öffentliche Bild der Roma so: „Das Bild der Rroma (sic!) in der Schweiz ist von ethnischen Zuschreibungen geprägt. Rroma (sic!) sind Bettler, Kleinkriminelle, leben in Sippen mit starken Clanstrukturen. Sie leben im Patriarchat, das als Teilkonsequenz zur Prostitution der eigenen Frauen und Töchter führt, sind archaisch, wollen und können sich in der jetzigen Gesellschaft nicht integrieren. Grundsätzlich sind alle arm, mit vielen Kindern, ohne Ausbildung und ohne jegliche Zukunft. Als Diebe, Prostituierte und Kriminelle gelten sie als Täter/innen im Inland, zugleich aber auch als Opfer, dies jedoch nur im Ausland. Dort sind sie diskriminiert, arm, haben keine Aussicht auf ein besseres Leben. Sie gelten nach wie vor alle als fahrend, oder höchstens als vor Kurzem „sesshaft“ geworden. (...) Schliesslich werden sie politisch instrumentalisiert. Man erinnert sich an die Plakate bei den Wahlen für das Freizügigkeitsabkommen, auf denen eindeutig „Zigeuner“ beim Stehlen eines Schweizer Hauses dargestellt wurden.“ (Laederich, 2015, S. 23).

⁸ Dies steht in erheblichem Kontrast zum Wohlgefühlgrad bei einer Person mit einer allgemein anderen ethnischen Herkunft, wo lediglich 6% sich unwohl fühlen würden (Europäische Kommission, 2008).

⁹ In Deutschland sind es 31%, denen es unangenehm wäre, wenn ihr Kind Roma Mitschüler und Mitschülerinnen hätte (European Commission, 2012).

Diskriminierung zu verdecken, scheint eine verbreitete Strategie zu sein (Laederich, 2014; Scherr & Sachs, 2017; Hornberg & Brüggemann, 2013; Strauss, 2011).

Vor dem Hintergrund dieser historischen und gegenwärtigen politischen und sozialen Diskriminierung und Ausgrenzung der Roma interessiere ich mich für Erfahrungen von Roma im Hinblick auf diese Zugehörigkeit zur Minderheit im öffentlichen Raum. Dabei fokussiere ich auf Bildungserfahrungen. Der Schule als zentraler gesellschaftlicher Ort der Sozialisation kommt eine besondere Bedeutung zu, da hier Betroffene teilweise erstmals realisieren, dass sie einer diskriminierten sozialen Gruppe angehören, und dies mit weitreichenden Konsequenzen einhergehen kann (Goffman, 1963).¹⁰

Diskriminierung versteht sich hier als Verwendung von Gruppen- und Personenkategorien, die zur Herstellung, Begründung und Rechtfertigung von Ungleichheiten verwendet werden (Scherr, 2017a, S. v).¹¹ Dies schliesst neben Benachteiligungen auch Bevorzugungen mit ein, die nicht aufgrund individueller Leistungsfähigkeit und Leistungsbeurteilung erbracht werden (Hornberg & Scherr, 2010).

Das Erkenntnisinteresse liegt darin, Aufschlüsse darüber zu erhalten, welche Bildungserfahrungen junge erwachsene Romnija (weibliche Roma) in der Schweiz machen im Hinblick auf ihre Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe der Roma. Im Zentrum stehen die subjektiven Erfahrungen der Romnija. Diese können von positiven bis negativen Erfahrungen reichen.

Zum Aufbau der Arbeit: Im 2. Kapitel werden zentrale Eckpunkte des aktuellen Forschungsstands aufgearbeitet. Es folgen die Fragestellung und die Definitionen zentraler Begriffe, die für das Verständnis dieser Arbeit relevant sind. Im 3. Kapitel werden theoretische Bezüge zu Agency und Diskriminierung diskutiert, welche für das Verständnis der Ergebnisse elementar sind. Im Anschluss werden im 4. Kapitel die Leithypothesen dargestellt. Das 5. Kapitel thematisiert das methodische Vorgehen und reflektiert damit verbundene Herausforderungen. Es folgt das 6. Kapitel, wo die Ergebnisse zu den einzelnen Fallanalysen strukturiert präsentiert werden. Im 7. Kapitel werden die Ergebnisse

¹⁰ Goffman (1963) bezeichnet diese Erkenntnis der Zugehörigkeit zu einer diskriminierten sozialen Gruppe als „Stigma Learning“. Er merkt an, dass wenn nicht die Schule der Ort des „Stigma Learning“ ist, dieser Moment spätestens beim Übergang in den Arbeitsmarkt eintritt (ebd.).

¹¹ Diskriminierung gegenüber Roma zeigt sich zudem oft in vermeintlich wohlmeinender Absicht, etwa in der Vorstellung der Roma als exotische Fremde, deren Lebensweise durch Abgrenzung von der übrigen Gesellschaft als positives Gegenbild zum bürgerlichen Leben erhoben wird, wobei diese Konstruktionen weit weniger wirkungsmächtig sind, als solche des bedrohlichen Aussenseiters (Koch, 2010; Scherr, 2017a).

im Fazit fallübergreifend dargestellt und zusammenfassend diskutiert, die Fragestellung beantwortet und Schlussfolgerungen gezogen. Die Arbeit schliesst mit einem Ausblick, in dem Forschungsdesiderate skizziert und Hinweise für Bildungsinstitutionen gegeben werden.

2 Forschungsstand und Fragestellung

Hier wird der Forschungsstand präsentiert, wobei zuerst der internationale, bzw. europäische Forschungsstand erläutert und im Anschluss der Forschungsstand für die Schweiz diskutiert wird. Danach folgen das Forschungsdesiderat, die Fragestellung, sowie Definitionen zentraler Begriffe.

2.1 Forschungsstand International (Europa)

Gegenwärtig existiert keine verlässliche Datenlage zu Bildungsprozessen bei Roma und Sinti (Scherr & Sachs, 2017, S. 22; EUMC, 2006). Dies einerseits, da die ethnische Zugehörigkeit im Rahmen von staatlichen Befragungen in der EU in der Regel nicht erhoben wird (Hornberg & Brüggemann, 2013).¹² Vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik und der damit verwobenen „Zigeunerforschung“ besteht Zurückhaltung bei der Erhebung solcher Daten (Scherr & Sachs, 2017, S. 23). Andererseits geben sich Roma aufgrund von historischen Erfahrungen und aus Angst vor Diskriminierung und Stigmatisierung häufig nicht als solche zu erkennen, was die Datengewinnung erschwert (Hornberg & Brüggemann, 2013, S. 7).

Für einen Überblick sei hier auf den Sammelband „Die Bildungssituation von Roma in Europa“ (Hornberg & Brüggemann, 2013) verwiesen, welcher verfügbare empirische Daten zur Bildungssituation von Roma aus verschiedenen europäischen Staaten erörtert und diskutiert. Es ist festzuhalten, dass Übertragungen von Ergebnissen aus anderen Ländern in die Schweiz sehr zurückhaltend geschehen sollten, da sich die politischen und historischen Kontexte der Roma von Staat zu Staat teilweise erheblich unterscheiden, und die jeweiligen gegenwärtigen Bildungs- und Lebenssituationen massgeblich beeinflussen (vgl. Scherr & Sachs, 2017, S. 23, 51; vgl. Hornberg & Brüggemann, 2013). Insgesamt deuten die Daten darauf hin, dass Roma europaweit, wenn auch je nach Staat in unterschiedlichem Mass, stark von Bildungsbenachteiligungen betroffen sind (Hornberg & Brüggemann, 2013). Verfügbare Daten aus Deutschland etwa weisen

¹² Dies gilt auch für die Schweiz (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2016, S. 99f.).

darauf hin, dass der Anteil der Roma ohne Schulabschluss stark erhöht ist im Vergleich zum bundesweiten Durchschnitt, oder eine überproportionale Beschulung von Roma Kindern in Förderschulen vorliegt (Brüggemann et al., 2013).¹³ 2017 erschien die qualitative Studie der Soziologen Albert Scherr und Lena Sachs zu Bildungsbiografien von Sinti und Roma in Deutschland, wobei der Fokus auf erfolgreichen Bildungsverläufen unter erschwerten Bedingungen liegt. Obwohl meine Arbeit eine andere Fragestellung verfolgt, ist die Studie hilfreich bezüglich der theoretischen Rahmung, wie auch den Einblicken in die Leben und Situationen der befragten 19- - 49- Jährigen, im Sinn einer vorbereitenden Sensibilisierung im Hinblick auf meine eigenen Interviews, wobei auch hier Vorsicht im Hinblick auf voreilige Übertragungen geboten ist. Weiter existieren eine Reihe von Publikationen, die sich mit Antiziganismus als sozialem Phänomen beschäftigen (Stender, 2016; Koch, 2010; Arndt, 2012; Scherr, 2017a; Scherr, 2017b), welches für diese Arbeit ein zentrales Konzept darstellt. Zu erwähnen ist ferner das zum Zeitpunkt der Abfassung dieser Arbeit noch nicht fertig gestellte Forschungsprojekt von Reimer (2016), welches Bildungsbiografien von Sinti und Roma Frauen in Deutschland rekonstruiert. Erste Resultate zeigen, dass Sinti und Roma Frauen Diskriminierung durch die Mehrheitsgesellschaft erfahren, und darüber hinaus mit familialen Erwartungen konfrontiert werden.

2.2 Forschungsstand Schweiz

Für die Schweiz liegen gegenwärtig keine Studien im Zusammenhang mit Bildung und Roma vor. Die schiere Nicht-Existenz von wissenschaftlichen Beiträgen über Roma in der Schweiz ist äusserst augenfällig. Zu erwähnen ist der Beitrag „Roma, Sinti, Jenische. Strukturen, Haltungen, Entwicklungen in der Schweiz vor, während und nach dem 2. Weltkrieg“ (2001) des Historikers Thomas Huonker, in welchem die Verfolgungsgeschichte der genannten sozialen Gruppen im Auftrag der Unabhängigen Expertenkommission Schweiz – 2. Weltkrieg, im Sinn einer ersten Annäherung an die Thematik, beschrieben wird. Weiter zu nennen ist der Sammelband „Antiziganismus in der Schweiz und in Europa. Geschichten, Kontinuitäten und Reflexionen“, welcher 2014 von den Historikern Bernhard C. Schär und Béatrice Ziegler herausgegeben wurde, und sich mit Antiziganismus aus kulturgeschichtlicher Perspektive befasst. Daneben existie-

¹³ Inwiefern für die Förderschulung von Roma kulturbezogene Attribuierungen als Legitimationsgründe angewandt werden, ist empirisch nicht untersucht (Brüggemann et. al, 2013, S. 102).

ren weitere vereinzelte Beiträge, wie der Sammelband „Jenische, Sinti und Roma in der Schweiz“ der Historikerin Helena Kanyar Becker (2003), oder von Franz Egger (1982) „Der Bundesstaat und die fremden Zigeuner von 1848 bis 1914“. Letzterer zeichnet die Geschichte der „Zigeunerplage“ in der Schweiz auf der Grundlage von Akten der Polizeiabteilung des Eidgenössischen Justiz- und Polizeidepartementes anschaulich nach. Die bisher einzige nicht-historische sozialwissenschaftliche Studie aus der Schweiz über Roma untersuchte 2013 im Auftrag der Eidgenössische Kommission gegen Rassismus die Berichterstattung über Jenische und Roma in den Schweizer Leitmedien zwischen 2005 und 2012. Die Studie stellt erhebliche Informationsdefizite fest und zeigt, dass die Hälfte der untersuchten Beiträge pauschalisierenden Aussagen beinhalten, die mit negativen Stereotypen assoziiert werden (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2017; Ettinger, 2013). Die genannten Beiträge dienen mir hier der historischen, politischen und sozialen Kontextualisierung der Studie, die im 1. Kapitel dargelegt ist.

Die Fachstelle für Rassismusbekämpfung des Departements des Inneren unterstützt gegenwärtig finanziell eine von der Rroma Foundation¹⁴ in Auftrag gegebene Studie bei der Universität Lausanne. Die Studie soll Daten über die Situation der Roma in der Schweiz gewinnen und diese qualitativ und quantitativ analysieren (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2017). Anzumerken ist, dass in der Schweiz die Situation der Jenischen im Vergleich zu jener der Roma gut erforscht ist (Schär & Ziegler, 2014, S. 17). Dies auch, da sich im Zusammenhang mit dem „Hilfswerk für die Kinder der Landstrasse“ bei der Pro Juventute und sozialstaatlichen Organen ein gewisses historisches Bewusstsein für die problematische Geschichte etabliert hat (Schär & Ziegler, 2014).¹⁵

2.3 Forschungsdesiderat

Die vorliegende Arbeit untersucht erstmals für die Schweiz Bildungserfahrungen junger erwachsener Romnija im Hinblick auf ihre Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe der Roma, und ist damit die erste Schweizer Studie, welche sich für die Perspektiven und Lebenswirklichkeiten von Roma aus der Schweiz interessiert. Die vorliegende Studie kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten zu verstehen, wie Schweizer Roma mit ihrer Zugehörigkeit im öffentlichen Raum umgehen, und welche Erfahrungen sie etwa bezüglich

¹⁴ Die Rroma (sic!) Foundation ist eine Roma Organisation aus der Schweiz: www.rroma.org

¹⁵ Das „Hilfswerk für die Kinder der Landstrasse“ der Pro Juventute hatte das Ziel, die Vagantität zu bekämpfen, und platzierte in der Folge etwa 600 Kinder, vorwiegend aus jenischen Familien, bei Pflegeeltern, in Heimen, Anstalten und Gefängnissen. Es existierte zwischen 1926 und 1973 (Meier, 2003).

Akzeptanz/Diskriminierung aufgrund ihrer Minderheitenzugehörigkeit, oder bezüglich der Unterstützung ihrer Bildungswege machen. Vor dem Hintergrund der historischen und gegenwärtigen Diskriminierung und Ausgrenzung der Roma ist es für die Schweiz bedeutsam mehr darüber zu erfahren, welche Bildungserfahrungen diese Bevölkerungsgruppe in Bezug auf ihre Zugehörigkeit macht, damit etwa geklärt werden kann, ob Handlungsbedarf von Seiten der Bildungsinstitutionen und entsprechenden Behörden besteht, etwa bezüglich der Überwindung von Diskriminierung und Stereotypen.^{16 17} Mit der vorliegenden Studie wird ein Beitrag geleistet, das vorhandene „Vakuum an [...] sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen“ (Schär & Ziegler, 2014, S. 18) über die Roma in der Schweiz zu füllen. Ziegler & Schär (ebd.) fordern diesbezüglich mehr Effort von Seiten der Schweizer Universitäten und Fachhochschulen.

2.4 Fragestellung

Die Fragestellung lautet:

Welche Bildungserfahrungen machen junge erwachsene Romnija aus der Schweiz bezüglich ihrer Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe der Roma?

Die Befragten sind zwischen 20 und 34 Jahre alt. Mich interessieren Erfahrungen, die ein möglichst aktuelles Bild über das Verhältnis der jungen Frauen zwischen ihrer Zugehörigkeit zu den Roma und ihren Bildungserfahrungen in der Schweiz aufzeigen und gegenwärtige Lebenswirklichkeiten abbilden, weshalb die Beschränkung auf das eher junge Alter der Befragten gewählt wurde. Die Fragestellung setzt voraus, dass alle, oder zumindest ein Grossteil der Bildungserfahrungen in der Schweiz gemacht wurden; d.h., dass etwa die obligatorische Volksschule und anschliessende Bildungswege vollständig, oder zum überwiegenden Teil, in der Schweiz absolviert wurden. Ich interviewe Frauen, da Geschlecht eine zentrale soziale Strukturkategorie darstellt und es mir als Forscherin ein Anliegen ist, weibliche Perspektiven zu zeigen, welche in der Forschung lange Zeit vernachlässigt wurden und teilweise nach wie vor vernachlässigt werden (vgl. Gildemeister, 2007; vgl. Buchen et al., 2010).

¹⁶ In der Medienmitteilung zur Nicht-Anerkennung der Roma als nationale Minderheit vom 1. Juni 2018 bekräftigt der Bundesrat sein Engagement und die Verpflichtung der Schweizer Behörden gegenüber den Roma, „Rassismus und negative Stereotype zu bekämpfen und die Roma vor Diskriminierung zu schützen“. Nachzulesen hier: <https://www.eda.admin.ch/eda/de/home/aktuell/informationen-deseda.html/content/eda/de/meta/news/2018/6/1/70977> (Zugriff im Juni 2018).

¹⁷ Damit ein allfälliger Handlungsbedarf von Seiten der Bildungsinstitutionen und entsprechender Behörden zwingend eingefordert werden könnte, wären mehr Falldaten erforderlich. Die vorliegende Studie kann aufgrund der eingeschränkten Fallzahl erste Indizien liefern.

2.5 Definitionen

Hier kläre ich zentrale Begrifflichkeiten, die für das Verständnis der vorliegenden Arbeit relevant sind.

2.5.1 Roma

„Roma“ ist das Konzept, das 1971 anlässlich des ersten Welt-Roma Kongresses in London als gruppenübergreifende Selbstbezeichnung von jenen Gruppen ausgerufen wurde, die bis dahin als „Zigeuner“ fremdbezeichnet wurden (Schär & Ziegler, 2014).¹⁸ Auf diese Zeit geht der Wandel im öffentlichen Sprachgebrauch zurück (ebd.). 1978 schlossen sich jene der Bewegung an, die sich in der Schweiz als „Jenische“ zu organisieren begannen (ebd.). 1981 schloss sich die Bürgerrechtsbewegung der deutschen Sinti an. Seither wird im schweizerischen Kontext oft von „Roma, Sinti und Jenischen“ gesprochen (ebd.). Wenn hier von Roma die Rede ist, dann bezieht sich dies auf jene geschätzt 80'000 – 100'000 sesshaft lebenden Menschen in der Schweiz, welche sich selber als solche bezeichnen und erfolgt in Abgrenzung zu den geschätzt 200 – 300 in der Schweiz lebenden Sinti, welche sich teilweise von den Roma in der Schweiz abgrenzen (Hübschmannova, 2003; Schär & Ziegler, 2014) und fahrend leben.¹⁹ Der Begriff Roma erfolgt auch in Abgrenzung zu jenen, die sich als Jenische bezeichnen und deren Herkunft eine zentraleuropäische ist (Huonker, 2001). Die rund 50 Gruppen innerhalb der Roma (Fings, 2016), werden hier im Sinn einer gebräuchlichen sprachlichen Konvention übergreifend als Roma bezeichnet (vgl. Scherr & Sachs, 2017). Es wird damit nicht beabsichtigt, die Vielfalt innerhalb dieser sozialen Gruppen zu negieren oder kleinzureden. Für diese Arbeit ist die Selbstbezeichnung der Interviewten als Roma ein entscheidendes Auswahlkriterium.

2.5.2 Soziale Gruppe

Wenn hier im Zusammenhang mit Roma von einer sozialen Gruppe die Rede ist, bezieht sich dies auf Turners (1982) Verständnis, wonach eine soziale Gruppe besteht, wenn zwei oder mehr Individuen sich als Mitglieder derselben sozialen Kategorie wahrnehmen, oder eine gemeinsame soziale Identifikation teilen. Diese Definition betont, dass es ausreicht, wenn Mitglieder einer sozialen Gruppe nichts weiter gemeinsam

¹⁸ Zu beachten ist, dass sich der Begriff „Zigeuner“ historisch gewandelt hat und sich nicht nur auf jene bezogen hat, die sich heute als Roma bezeichnen (Scherr & Sachs, 2017, S. 20).

¹⁹ Angabe gemäss der Gesellschaft für bedrohte Völker (GfbV): www.gfbv.ch (Zugriff im Januar 2018).

haben müssen, als die kollektive Wahrnehmung der eigenen sozialen Einheit. In diesem Zug ist hervorzuheben, dass die Roma in der Schweiz nicht als homogene soziale Gruppe mit einheitlichen historischen Erfahrungen, sozialen Situationen, kulturellen Traditionen, Werten und Normen zu betrachten sind, wie dies in der Gesellschaft teilweise angenommen wird (vgl. Scherr & Sachs, 2017, S. 18f; Laederich, 2015). Die Roma sind als Individuen wahrzunehmen, die sich in vielerlei Hinsicht von anderen Roma unterscheiden können. Die Homogenisierung einer sozialen Gruppe als entindividualisierende Gleichmacherei ist ein Wesensmerkmal von Diskriminierung (Reisigl, 2017). Gleichzeitig kann nicht vernachlässigt werden, dass die Zugehörigkeit zu den Roma Auswirkungen hat auf die individuelle Lebenswirklichkeit, wie anhand der historischen Erfahrungen der Roma offenkundig ist (vgl. Scherr & Sachs, 2017, S. 20). Es ist darum in der Untersuchung der Einzelfälle zu klären, welche Bedeutung der Zugehörigkeit zu den Roma zukommt (ebd.).

2.5.3 Bildungserfahrungen

Die Arbeit interessiert sich für Erfahrungen, die im Zusammenhang mit und im Kontext von institutioneller Bildung gemacht wurden. Der Bildungsbegriff bezieht sich hier auf bildende Institutionen, welche eine von mehreren Dimensionen des Bildungsbegriffs darstellt (vgl. Ehrenspeck, 2010). Dies schliesst Erfahrungen ein, die sich auf das Bildungssystem der Schweiz beziehen: Also auf die obligatorische Schulzeit, welche den Kindergarten/die Eingangsstufe, die Primarstufe, sowie die Sekundarstufe I umfassen, wie auch die nachobligatorischen Bildungsangebote der Sekundarstufe II, der Tertiärstufe und der Weiterbildung (vgl. EDK, 2017). Ferner werden Fachstellen und Fachpersonen, die mit den Schulen zusammenarbeiten, wie etwa der Schulpsychologische Dienst, die Schulische Sozialarbeit, oder Fachpersonen im Bereich Sprache und Bewegung (Logopädie, Psychomotorik, Ergotherapie) miteinbezogen. Ausserdem werden hier frühkindliche Betreuungsangebote, wie etwa Kindertagesstätten, Spielgruppen, oder Angebote der Frühförderung dazu gezählt.

2.5.4 Minderheit/Mehrheitsgesellschaft

Wenn hier von den Roma als Minderheit und im Gegenzug von der Mehrheitsgesellschaft im Sinn der Nicht-Roma Bevölkerung die Rede ist, soll dies nicht implizieren, dass es sich um jeweils in sich geschlossene, homogene Gruppen handelt. Die beiden

Begriffe bezeichnen lediglich die historischen und gegenwärtigen Beziehungen zueinander, die auf der wechselseitigen Selbst- und Fremdwahrnehmung der jeweiligen Angehörigen der Minderheit, bzw. Mehrheitsgesellschaft gründet (vgl. Scherr & Sachs, 2017, S. 14).

3 Theoretischer Zugang

Der theoretische Rahmen dieser Arbeit orientiert sich im Sinn der Grounded Theory an den Ergebnissen der Interviews (vgl. Strübing, 2014) und wird in zwei Themenblöcke gegliedert. In einem ersten, kürzeren Teil werden Diskurse um Agency aufgegriffen. Als Theorie beschäftigt sich Agency damit, wie soziales Handeln überhaupt zustande kommt, und ermöglicht eine theoretische Perspektive, die Möglichkeiten und Begrenzungen des kreativen und eigensinnigen Umgangs des Subjekts mit sozialen Umständen auslotet (vgl. Scherr, 2013). In dieser Arbeit werden gesellschaftliche und institutionelle Strukturen und deren Deutung aus Sicht der befragten Akteurinnen dargestellt, gleichzeitig wird beschrieben, wie sie innerhalb dieser Strukturen handeln. Diese Fähigkeit des kreativen und eigensinnigen Handelns trotz widriger Umstände zeichnet die Bildungserfahrungen der hier Befragten u.a. aus. Agency kann als basale sozialtheoretische Hintergrundfolie für das Verständnis der Bildungserfahrungen der befragten Romnija begriffen werden. Die Interviews haben ergeben, dass Diskriminierung für das Verständnis der Bildungserfahrungen der Befragten eine unhintergehbare Thematik darstellt, weshalb dieses Themenfeld in einem zweiten, längeren theoretischen Teil zentral fokussiert wird. Dazu werden in Bezug auf die Forschungsfrage ausgewählte, theoretische Bezüge zu Diskriminierung dargelegt. Die Stärke der theoretischen Perspektive der Diskriminierung besteht darin, insbesondere problematische Erfahrungen der Befragten verorten zu können.

Mit den Fokussen auf Agency und Diskriminierung werden absichtlich zwei sehr unterschiedliche theoretische Perspektiven gewählt. Durch eine ausschliessliche theoretische Fokussierung auf Diskriminierung hätte der Eindruck erweckt werden können, dass die Befragten hier v.a. als „passive Opfer ihrer Verhältnisse“ (vgl. Scherr, 2013, S. 236, 241) gesehen würden. Dies jedoch widerspräche den Ergebnissen aufgrund der Fallanalysen. Es ist darum ein Anliegen dieser Arbeit, die befragten Frauen als handelnde, eigenständige Subjekte zu zeigen. Der Agency Diskurs mit seinem Fokus auf subjektbe-

zogene Handlungsfähigkeit in Wechselwirkung mit sozialen Bedingungen soll damit auch ein theoretisches Gegengewicht zur Diskriminierungsthematik sein. Ausdrücklich betonen möchte ich, dass damit in keiner Weise beabsichtigt wird, die Diskriminierungserfahrungen der Befragten kleinzureden.

3.1 Theorie I - Agency

Während Agency im wissenschaftlichen Diskurs oft vage mit einer angenommenen prinzipiellen Handlungsfähigkeit des Subjekts gleichgesetzt wird (Scherr, 2013, S. 233; vgl. Emirbayer & Mische, 1998, S. 962f.), soll Agency hier als eigenständige analytische Kategorie mit distinkten theoretischen Dimensionen diskutiert werden (vgl. Emirbayer & Mische, 1998). In einem ersten Schritt werden knapp die Anfänge heutiger Agency Debatten beleuchtet, um daraus in einem zweiten Schritt ein Verständnis von Agency zu präsentieren und erörtern. Abschliessend werden exemplarisch mögliche Implikationen von Agency für das Verständnis von Bildungsprozessen angedeutet.

Agency Theorien schliessen an die wiederkehrenden Debatten in der Sozialphilosophie und Soziologie an, die um die Frage kreisen, wie das Verhältnis von gesellschaftlicher Bestimmtheit und individueller Selbstbestimmungsfähigkeit, von Strukturen und Handlungen, angemessen verstanden werden kann (Scherr, 2013, S. 232). Historisch lassen sich Diskurse um Agency auf die Zeit der Aufklärung zurückverfolgen, die dadurch gekennzeichnet waren, dass dem Individuum die Fähigkeit zu rationalen Entscheidungen (*rational choices*) zugeschrieben wurde (Emirbayer & Mische, 1998, S. 964). Ausgehend von John Lockes Bekräftigung der menschlichen Fähigkeit zur Gestaltung sozialer Umstände, prägte diese Annahme das Denken sozialwissenschaftlicher Theoretiker wie Adam Smith, Jeremy Bentham oder John Stuart Mill, wodurch Agency in sehr individualistischen und utilitaristischen Handlungskonzeptionen verortet wurde (ebd., S. 965). Immanuel Kants gegensätzliche Annahme einer an Normen orientierten menschlichen Handlungskonzeption bildete den Ausgangspunkt weiterer Diskurse in der klassischen Soziologie im Hinblick auf Fragen der Struktur menschlicher Handlungen (ebd.).

Emirbayer & Misches (1998) Verständnis von Agency, auf welches hier Bezug genommen wird, stützt sich auf pragmatische Ansätze von Handlungstheorien wie der von Hans Joas, gemäss derer sich menschliche Handlungen durch eine situativ eingebettete Kreativität auszeichnen (ebd., S. 970). Pragmatische Ansätze betonen, dass sich Ziele

und Mittel (*ends and means*) innerhalb von sich dauernd verändernden Kontexten stetig entwickeln können (ebd., S. 967). Damit wenden sie sich gegen utilitaristische und normbasierte Modelle, gemäss derer menschliches Handeln als das Streben nach vorgängig festgelegten Zielen aufgefasst wird. Zentral beziehen sich Emirbayer & Mische (1998) auf George H. Meads Theoretisierung von Zeitlichkeit (*temporality*) (ebd., S. 968). Demnach reagieren AkteurInnen (*actors*) auf die sich verändernde Umwelt, indem kontinuierlich die Sicht auf die Vergangenheit rekonstruiert wird, um daraus die entstandene Gegenwart einzuordnen und darauf aufbauend dieses Verständnis zu nutzen, um zukünftige Ereignisse zu kontrollieren und mitzugestalten (ebd., S. 969). Emirbayer & Mische (1998, S. 962, 970) verstehen Agency als zeitlich eingebetteten Prozess sozialen Engagements, der geprägt ist durch die Vergangenheit, sich aber auch an der Zukunft und der Gegenwart orientiert und durch das Zusammenspiel von Gewohnheiten (*habits*), Vorstellungskraft (*imagination*) und Urteilsvermögen (*judgement*) als Reaktion (*response*) auf sich stetig verändernde soziale Problemstellungen sowohl Strukturen reproduziert wie auch transformiert.

Die Autoren unterscheiden drei zentrale Dimensionen von Agency: 1) die Wiederholung (*iteration*), 2) die menschliche Fähigkeit zur Prognose (*projectivity*), und 3) die zweckmässige Beurteilung (*practical evaluation*) (ebd., S. 970). Diese drei Dimensionen beziehen sich je auf eine der drei zeitlichen Orientierungen von Agency (Vergangenheit, Zukunft, Gegenwart) (ebd., S. 971). Im Folgenden werden die drei Dimensionen knapp erläutert. 1) Die Wiederholung (*iteration*) bezieht sich auf die zeitliche Orientierung von Agency auf die Vergangenheit und meint die selektive Reaktivierung von Gedanken- und Handlungsmustern der AkteurInnen in Form inkorporierter Praktiken (ebd.). Diese dienen der Stabilität und Erhaltung der Ordnung der sozialen Welt der AkteurInnen und unterstützen die Erhaltung von Identitäten, Interaktionen und Institutionen im Zeitverlauf (ebd.). 2) Die Fähigkeit zur Prognose (*projectivity*) bezieht sich auf die zeitliche Orientierung von Agency auf die Zukunft und bezeichnet die imaginative Generierung möglicher Handlungsoptionen, wobei bekannte Gedanken- und Handlungsmuster kreativ rekonfiguriert werden in Bezug auf Hoffnungen, Wünsche und Ängste der AkteurInnen bezüglich der Zukunft (ebd.). 3) Die zweckmässige Beurteilung (*practical evaluation*) beinhaltet die Fähigkeit von AkteurInnen, in sozialen Situationen angesichts verschiedener möglicher Handlungsoptionen praktische und normati-

ve Urteile zu fällen und damit auf gegenwärtige Anforderungen, Dilemmata und Unklarheiten zu reagieren (ebd.). Diese dritte Dimension von Agency bezieht sich auf die zeitliche Orientierung von Agency auf die Gegenwart (ebd.).

Zu betonen ist, dass AkteurInnen immer gleichzeitig in der Vergangenheit, der Zukunft und der Gegenwart leben und fortlaufend Muster aus der Vergangenheit nutzen, sich mögliche Handlungsoptionen vorstellen und ihre Handlungen auf gegenwärtige Erfordernisse angleichen (ebd., S. 1012). Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass es Zeiten gibt, in denen AkteurInnen sich in ihren Handlungen vermehrt an der Vergangenheit orientieren, stärker auf die Zukunft gerichtet, oder eher auf die Gegenwart fokussiert sind; ausserdem können AkteurInnen zwischen den verschiedenen zeitlichen Orientierungen hin und her wechseln, wodurch der Grad an flexiblen und originellen Reaktionen auf strukturelle Kontexte verändert wird (ebd.).

In einem Fachbeitrag über „Unwahrscheinliche Bildungsprozesse“, welcher Bildungsaufstiege thematisiert, diskutiert Scherr (2014) Agency als Anknüpfungspunkt zur sozialtheoretischen Erklärung von Bildungsaufstiegsprozessen. Er problematisiert, dass Bildungsaufstiegsprozesse durch die üblichen reproduktionstheoretischen Modelle, die den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildung in den Mittelpunkt stellen, sozialtheoretisch unerklärt bleiben (ebd., S. 296.). Entsprechend fehlen theoretische Erklärungen für Bildungsaufstiegsprozesse, die empirisch zwar unwahrscheinlich, aber gleichwohl beobachtbar sind (ebd., S. 296f.). Diese theoretische Erklärungslücke beschreibt Scherr (ebd., S. 296) als Einfallstor für den Rückgriff auf Begabungsideologien und individualistische Deutungen im Sinn von „Wer wirklich will, schafft es auch“ (ebd., S. 297), bis hin zu ethnisierenden Zuschreibungen, wie etwa die „bildungsförderliche asiatische Kultur“ (ebd.) zur Erklärung von Bildungsaufstiegen aus bildungsfernen Milieus und/oder von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. In diesem Zusammenhang fordert Scherr (ebd., S. 295) eine Hinwendung zu hinreichend komplexen Theorien über den Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit, welche die „agency-Dimension“ (sic!) (ebd.) sozialer Prozesse berücksichtigen, womit ein „unverkürztes Verständnis von Subjektivität“ (ebd., S. 303) angestrebt werden soll. Scherr (ebd., S. 304) bewertet Agency als wichtigen Ausgangspunkt für eine soziologische Bildungsforschung, die sich nicht auf die Auswertung quantitativer Daten beschränkt und Individuen auf „Marionetten an den Fäden ihrer sozialen Verhältnisse“ (ebd.) reduziert, sondern

sich auf genaue Analysen lebensweltlicher Kontexte und Praktiken einlässt und damit eine mikrosoziologische Fundierung ihrer Theorien anstrebt (ebd.).

3.2 Theorie II - Diskriminierung

Diskriminierung als Herstellung, Begründung und Rechtfertigung von Ungleichheiten bezüglich Gruppen- und Personenkategorien kann aus unterschiedlichen Ebenen und Perspektiven betrachtet werden und verschiedenste Ausprägungen zeigen (Scherr, 2017a, S. v). In der Diskriminierungsforschung werden nicht nur gruppenbezogene diskriminierende Einstellungen und Handlungen analysiert, sondern auch gesellschaftsstrukturelle, institutionelle und organisatorische Formen von Diskriminierung fokussiert (Hormel & Scherr, 2010, S. 11). Entsprechend werden hier verschiedene Analyseebenen berücksichtigt: Zuerst folgt eine gesellschaftsstrukturelle Analyse des Verhältnisses zwischen etablierten sozialen Gruppen und solchen, die als Aussenseiter gefasst werden (Elias & Scotson, 1994). Angewandt auf die Konstellation der Roma zur Mehrheitsgesellschaft werden daraus wesentliche Merkmale und Wirkungsweisen des Antiziganismus dargelegt. Im Hinblick auf die Ergebnisse aus den Interviews soll mit diesen beiden Unterkapiteln ein grundlegendes Verständnis für die gesellschaftliche Position der Roma, das Verhältnis zur Mehrheitsbevölkerung und damit einhergehende Erfahrungen der Befragten gelegt werden. Anschliessend werden zwei sehr unterschiedliche Analyseebenen von Diskriminierung dargestellt: Zuerst wird die Perspektive der von Diskriminierung Betroffenen berücksichtigt, indem Grundzüge sozialer Interaktion zwischen sogenannten Stigmatisierten und Nicht-Stigmatisierten ausgeführt werden, um zentrale, die soziale Interaktion betreffende Hürden und deren Konsequenzen für Diskriminierungsbetroffene zu zeigen, und im Hinblick auf das Verständnis der Ergebnisse aus den Interviews eine bedeutsame Hintergrundfolie darstellen. Abschliessend wird der Blick von Beteiligten und Betroffenen weggelenkt und institutionelle Diskriminierung fokussiert, um die Strukturierung diskriminierender Handlungen sichtbar zu machen.²⁰ In diesem Zug wird zuerst ein kurzer historischer Abriss über die Anfänge der Diskriminierungsforschung präsentiert, um das Verständnis für den Entstehungskontext von

²⁰ Für die Forschungsfrage spielt die institutionelle Diskriminierung insofern eine Rolle, da dadurch gewisse Erfahrungen der Befragten verortet werden können. Zuverlässig abgefragt werden können institutionelle Diskriminierungen von den Betroffenen selber häufig nicht: Oftmals verbergen sich institutionelle Diskriminierungen etwa in alltäglichen Normen, Gewohnheiten und Routinen, weshalb sie von Betroffenen häufig nicht als solche wahrgenommen werden (vgl. Gomolla & Radtke, 2002).

Konzepten institutioneller Diskriminierung zu schärfen. Anschliessend wird das Augenmerk auf institutionelle Diskriminierung in der Schule gelegt.

3.2.1 Diskriminierung als Macht- und Ungleichheitsverhältnis zwischen Etablierten und Aussenseitern

Der bestimmende Faktor der Verhältnisse sozialer Gruppen zueinander ist Macht, und damit einhergehende Ungleichheitsverhältnisse (Elias, 1994). Elias (ebd.) betont, dass etwa ethnische, kulturelle, religiöse Unterschiede oder solche aufgrund sozialer Klasse zwischen sozialen Gruppen nicht die tatsächlichen Ursachen für Konflikte sind, wie teilweise angenommen wird, sondern im Gegenteil diese Aspekte hergehalten werden, um darunterliegende Machtkonflikte zu verschleiern (ebd.). Gruppen, die über mehr Macht verfügen (Etablierte), zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich selbst als bessere Menschen verstehen als jene anderer Gruppen (Aussenseiter), und diesen anderen das Gefühl vermitteln, untergeordnete Menschen zu sein (*inferior in human terms*) (ebd., S. xvi). Dieses Muster ist universell bei verschiedensten Gruppenkonstellationen zu beobachten und geschieht durch das Zuschreiben von Anomie in Form von Gesetzlosigkeit, mangelnder Vertrauenswürdigkeit und Disziplinlosigkeit gegenüber den Aussenseitern, wie auch der Unterstellung mangelnder Sauberkeit, die sowohl im wörtlichen wie übertragenen Sinn zu verstehen ist (ebd., S. xxv, xxviif).²¹ Dieses „blame gossip“ und das scharfe Kontrastieren von Merkmalen zur eigenen Gruppe sind überdauernde Merkmale von Etablierten-Aussenseiter Konstellationen (ebd., S. xlvi). Stigmatisierungen geschehen gemäss Elias' (1994) Verständnis durch das Übertragen pauschaler negativer Eigenschaften anhand einzelner Personen auf die gesamte Gruppe, während im Gegenzug die Überlegenheit der eigenen Gruppe aufgrund der Generalisierung positiver Eigenschaften anhand der besten individuellen Beispiele aus den eigenen Reihen erklärt wird (ebd., S. xix).²² Um als Individuum zur etablierten Gruppe zu gehören, sind die Einhaltung bestimmter Gruppennormen Voraussetzung. Eine wesentliche Gruppennorm besteht darin, keinen Kontakt zu Aussenseitern zu pflegen, wobei bei Nicht-Einhaltung

²¹ Die von Elias genannten Stereotype decken sich mit jenen, die über die Roma verbreitet sind (vgl. zum Beispiel: End, 2014, oder Mappes-Niediek, 2012). Ein aktuelles Beispiel aus der Schweiz vom Februar 2018 liefert die Partei der Jungen SVP Bern in Form eines Plakats über Roma, welches den hier genannten Stereotyp der mangelnden Sauberkeit verbildlicht: Nachzulesen hier: <https://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/Junge-SVP-Bern-wegen-Plakat-angezeigt/story/22360279> (Zugriff im Februar 2019).

²² Dies entspricht Elias' (1994) Verständnis von Stigmatisierung. In Kap. 3.2.3 wird der Begriff „Stigma“ in Anlehnung an Goffman (1963) differenzierter diskutiert.

mit Status Verlust innerhalb der eigenen Gruppe zu rechnen ist (ebd., S. xxiii). Der niedere Status der Aussenseiter kann sich bei Kontakt gewissermassen „ansteckend“ auf Mitglieder der Etablierten auswirken (ebd., S. xxiv). Ausgrenzung und Stigmatisierungen, die Elias als bestimmte Form „kollektiver Fantasien“ (S. xxxiv) umschreibt, dienen als wirksame Instrumente für die Aufrechterhaltung der eigenen Identität und machtvolleren Position (ebd., S. xix). Ein hoher „interner Zusammenhalt“ (*internal cohesion*) kann sich durch feste Normen und Lebensweisen ausdrücken und wesentlich zur Macht einer Gruppe beitragen (ebd., S. xviii). Durch die Anwesenheit einer anderen Gruppe können diese Normen und Lebensweisen als bedroht erlebt werden (ebd., S. xxii). Die Macht der Etablierten drückt sich also u.a. gerade in etablierten Normen und Lebensweisen aus (ebd.). Diese machtvollen etablierten Normen und Lebensweisen ermöglichen der Gruppe, an einflussreiche gesellschaftliche Positionen zu gelangen, wodurch ihre Macht noch bestärkt wird. Andere werden im Gegenzug von solchen Mitgliedschaften ausgeschlossen (ebd., S. xix). Die soziale Verachtung der etablierten Gruppe schwächt wiederum das Selbstbild der Aussenseiter (ebd., S. xii), kann einen lähmenden Effekt auf die Gruppe haben und die Fähigkeit, sich zu wehren und eigene Macht Ressourcen zu mobilisieren, zerstören (ebd., S. xxivf.).²³ Die ungleiche Machtverteilung zeigt sich in der Unfähigkeit der weniger mächtigen Gruppe, die mächtige zu stigmatisieren (ebd., S. xxv).²⁴ Somit kann festgehalten werden, dass Stigmatisierungen ausschliesslich von der machtvollen Position aus geschehen können und Stigmatisierung folglich eine Frage der Macht ist (ebd., S. xx).

Diese seit Jahrhunderten verfestigte Etablierten-Aussenseiter Konstellation zwischen der Mehrheitsgesellschaft und den Roma wird in der Fachliteratur als Antiziganismus, der eine spezifische Form des Rassismus darstellt, beschrieben. Im Folgenden möchte ich zuerst knapp Grundzüge des sozialen Phänomens des Rassismus aufgreifen, um darauf aufbauend den Blick für Kontinuitäten dieser durch Machtverhältnisse bedingten ungleichen Konstellation, die in Form von Antiziganismus auftritt, zu schärfen.

²³ In diesem Zusammenhang möchte ich ergänzen, dass Elias (1994) in seinen Ausführungen immer wieder die tragende Rolle menschlicher Emotionen in den beschriebenen Prozessen hervorhebt, so etwa die durch Stigmatisierung bedingte emotionale Verletztheit der Aussenseiter (S. xxiv).

²⁴ So treffen Versuche der Stigmatisierung durch Aussenseiter, etwa Beleidigungen, die mächtige Gruppe nicht. Wenn Herabsetzungen von Seiten der Aussenseiter bei den Etablierten zu greifen beginnen, so Elias, ist dies als Zeichen einer sich anbahnenden Machtveränderung zu werten (Elias, 1994, S. xxv).

3.2.2 Rassismus - Antiziganismus

Innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion existieren unterschiedliche Definitionen von Rassismus (Hund, 2007, S. 5). Grundsätzlich kann Rassismus als eine bestimmte Form der Diskriminierung gefasst werden (vgl. Hund, 2007; Scherr et al., 2017, S. ix).²⁵ Nachdrücklich betont wird, dass die teilweise heterogenen Ausdrucksformen von Diskriminierung (wie etwa Rassismus oder Sexismus) nicht als „bloße Anwendungsfälle allgemeiner Prinzipien betrachtet werden können“ (Scherr et al., 2017, S. ix), sondern es wichtig ist, die Besonderheiten der jeweiligen spezifischen Ausdrucksform zu berücksichtigen, wie etwa inhaltliche und formale Eigentümlichkeiten der Diskurse und Ideologien, oder den mehr oder weniger engen Zusammenhang zu sozialen und organisationellen Strukturen (ebd.).²⁶ Arndt (2012, S. 16) hält fest, dass verschiedene Formen von Rassismus existieren, die jeweils eine gemeinsame strukturelle und diskursive Schnittmenge aufweisen, woraus sich die Notwendigkeit ergibt zu konkretisieren, wer von wem vor dem Hintergrund welcher historischer Prozesse rassistisch bewertet wurde und wird. Im Folgenden wird hier die spezifische rassistische Konstruktion „Antiziganismus“ theoretisch betrachtet.

Die europäische Alliance against Antigypsyism (2016, S. 3) schlägt folgende Arbeitsdefinition vor: Antiziganismus ist eine gesellschaftlich etablierte historische rassistische Konstruktion, die sich gegen jene richtet, die vormals als „Zigeuner“ stigmatisiert wurden und weist folgende Merkmale auf: 1) homogenisierende Zuschreibung von Merkmalen dieser Gruppen 2) Attribuierung bestimmter Eigenschaften 3) diskriminierende soziale Strukturen und gewaltsame Praktiken, welche herabsetzende und ausschließende Effekte nach sich ziehen und strukturelle Benachteiligungen reproduzieren. (Übersetzung N.G.)

²⁵ Der Soziologe Albert Memmi (1982, S. 96) etwa deutet Rassismus als soziales Phänomen in erster Linie als Mittel zur Legitimation und Signalisation von Herrschaft. Merkmale des Anderen werden entwertet, während eigene Merkmale als gut betrachtet werden (ebd., S. 98). Rassismus äussert sich als Aggression, die ihren Grund in der Angst um den Verlust eines tatsächlichen oder potentiellen Privilegs hat (ebd., S. 106).

²⁶ Scherr et al. (2017, S. ix f.) weisen in diesem Zusammenhang auf den interdisziplinären Charakter der Diskriminierungsforschung hin und betonen die Notwendigkeit der Kommunikation zwischen Wissenschaften mit unterschiedlichen Kernprämissen, Vokabularen, und Denk- und Argumentationsstilen und plädieren für einen pragmatischen Umgang mit dieser Herausforderung.

Ein wesentliches Merkmal des Antiziganismus²⁷ zeigt sich darin, dass Roma in der öffentlichen Wahrnehmung in erster Linie nicht als von Diskriminierung Betroffene, sondern als problematische Gruppe wahrgenommen werden, deren Verhalten und Eigenschaften Ablehnung und Feindseligkeit rechtfertigen (Scherr, 2017b). Dabei werden Auswirkungen historischer und gegenwärtiger Diskriminierung als typische Eigenschaften der Roma dargestellt. Daraus folgt die Problematik, dass die Kontinuität zwischen historischer und gegenwärtiger Stereotypisierung und Diskriminierung bisher nicht abgerissen und die Einordnung von Antiziganismus als abzulehnende Ausdrucksform von Rassismus gesellschaftlich noch nicht selbstverständlich ist (ebd.). Es kann festgehalten werden, dass die gegenwärtige Diskriminierung der Roma eng mit der Vorgeschichte verknüpft ist und nicht losgelöst davon betrachtet werden kann (ebd.). Die Konstruktion der Roma als homogene soziale Gruppe ist ferner eine Differenzkonstruktion, die folgenreiche Unterscheidungen zwischen einem „Wir“ und den „Anderen“ hervorbringt.²⁸ Sie dient im Wesentlichen der Begründung und Legitimierung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in Gestalt von Privilegierung/Benachteiligung, Zugehörigkeit/Ausgrenzung (Scherr & Schäuble, 2008; Scherr, 2017b; vgl. Elias, 1994), wobei die Gruppenzugehörigkeit der „Anderen“ als „Master Status“ agiert. Das heisst, dass die Gruppenzugehörigkeit die primäre Einordnung darstellt, und andere Aspekte der personalen und sozialen Identität überlagert, während die eigene Gruppe differenzierter und individueller beschrieben wird (Scherr, 2017a). Die spezifische Differenzkonstruktion des Antiziganismus zeichnet sich durch eine Verschränkung von ethnisch-kulturellen mit Sozialstereotypen aus: Die Unterstellung des sich nicht einfügen Wollens in die gesellschaftliche Ordnung (durch Sesshaftigkeit, Berufsausübung, Einhaltung der Rechtsordnung) wird gepaart mit der daraus resultierenden selbstverschuldeten randständigen Existenz (ebd., Arndt, 2012). Es genügt jedoch nicht, den gegenwärtigen Antiziganismus lediglich als generelle Vorurteilsbereitschaft zu deuten, sondern es müssen Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Benachteiligungen, politischen Vorga-

²⁷ Der Begriff „Antiziganismus“ ist umstritten: Er enthält das Wort „Zigeuner“, das für die betroffenen Gruppen nicht mehr verwendet wird. Entsprechend wird jedoch auch von „Rassismus“ gesprochen, obwohl es keine „Rassen“ gibt, diese Konstruktion jedoch die Grundlage der Diskriminierung ist. Gleich verhält es sich bei „Antiziganismus“, wo das für die Diskriminierung zu Grunde liegende Konstrukt „Zigeuner“ benannt wird, und hier deshalb verwendet wird (vgl. Scherr, 2017a). Alternativ wird in der Fachliteratur teilweise von Anti-Roma Rassismus gesprochen.

²⁸ Weitere Differenzkonstruktionen sind etwa der Antisemitismus und der biologische Rassismus (vgl. Arndt, 2012).

ben und Rahmenbedingungen mit organisatorischem Handeln und Routinen einerseits und der Wahrnehmung der Roma als sozial nicht angepasste Gruppe andererseits betrachtet werden, die sich gegenseitig bedingen und verstärken (Koch, 2010; Scherr, 2017a). Auch der Zusammenhang zwischen der Diskriminierung von Roma und ihrer sozialen Herkunft und Lage ist mitzudenken (Koch, 2010).

3.2.3 Diskriminierung und Stigmata

Goffmans (1963) Stigma Ansatz fokussiert auf die soziale Interaktion zwischen Personen mit einem Stigma und solchen ohne, daraus resultierende Diskriminierungen und deren Bedeutungen für die stigmatisierte Person.²⁹ Dabei wird gezeigt, dass Individuen mit einem Stigma immer mit der Definitionsmacht der Anderen (Nicht-Stigmatisierten) konfrontiert sind (Abels, 2008; vgl. Elias, 1994). Als Stigma bezeichnet Goffman (1963) ein umfassend diskreditierendes Attribut, welches eine Person auf diese Eigenschaft reduziert, ihren sozialen Status schmälert und sie von voller gesellschaftlicher Akzeptanz ausschliesst. Stigmata führen zu Stereotypisierungen, welche wiederum unsere Wahrnehmung der betroffenen Person in sozialen Interaktionen beeinflussen und zu negativen Bewertungen und Diskriminierung führen können (Clair et al., 2005, S. 81). Unterschieden werden a) körperliche Stigmata (etwa körperliche Beeinträchtigungen), b) „charakterliche“ oder mentale Stigmata (etwa psychische Krankheiten, aber auch Homosexualität, Arbeitslosigkeit, oder Kriminalität), c) Stigmata betreffend ethnischer Zugehörigkeit (*race*), Nationalität und Religion; unterschieden werden ferner sichtbare und unsichtbare Stigmata (vgl. Goffman, 1963, S. 4, 48).³⁰

Ein zentrales Merkmal sozialer Interaktion aus Sicht der stigmatisierten Person bezieht sich auf die Informations- und Situationskontrolle in sozialen Situationen angesichts potentieller Diskriminierung und damit verbundenen Strategien der Diskriminierungsabwehr: Unterschieden werden 1) Rückzug in die eigene Gruppe und Vermeidung naher sozialer Kontakte zu Nicht-Betroffenen 2) Verdeckung des Stigmas und 3) die offene Mitteilung (vgl. Goffman, 1963, S. 77, 91ff; Scherr & Sachs, 2017, S. 68f.).

²⁹ Wobei die Trennung zwischen Stigmatisierten und Nicht-Stigmatisierten häufig nicht so scharf ist. Diese Trennung bezieht sich generell eher auf verschiedene Perspektiven, als auf Personen (Goffman, 1963, S. 138).

³⁰ Wahrnehmbare, bzw. nicht wahrnehmbare Stigmata (anstelle von sichtbaren bzw. unsichtbaren Stigmata) wäre präziser, merkt Goffman an (1963, S. 48). Ein Beispiel dafür wären etwa stotternde Personen (ebd.).

Für Personen mit nicht sichtbarem Stigma stellen sich immer wieder die Fragen: „To display or not to display, to whom, how, when?“ (Goffman, 1963, S. 42). Eine Schwierigkeit liegt für diese Personen in der Akzeptanz durch Leute, die eigentlich Vorurteile gegen sie hätten: Die Person erfährt Akzeptanz aufgrund falscher Annahmen über ihre Person. Die offene Mitteilung bringt die Möglichkeit der Ablehnung mit sich. Sie kann von den Betroffenen als reifer Schritt gedeutet werden, der die Einsicht voraus geht, dass man über der Situation steht und Verdeckung nicht nötig hat (ebd., S. 100). Bei der offenen Mitteilung können zwei Strategien unterschieden werden: Bei der einen offenbart man sich als jemand, der einen Makel aufweist und um Verständnis sucht, bei der anderen wird der soziale Makel in etwas Normales umgedeutet und ausdrücklich hervorgehoben (Abels, 2008, S. 523). Dadurch wird das Gegenüber gezwungen, über den Vorurteilen zu stehen, und die Definitionsmacht beginnt zu kippen (ebd.). Verdeckung hat zur Folge, dass a) soziale Netzwerke reguliert werden müssen: Begegnungen zwischen „Wissenden“ (etwa Familienangehörigen) und „Nicht-Wissenden“ (etwa ArbeitskollegInnen) muss ausgewichen werden, b) Hinweise, die Rückschlüsse auf das Stigma zulassen, vermieden werden müssen. Diese Regulierungsleistungen betreffen die sprachliche Kommunikation (etwa Informationen über die Familie, Erstsprache), wie auch die visuelle Kommunikation (etwa Kleidung, Schmuck). Dies erfordert u.a. die ständige Aufmerksamkeit in sozialen Situationen: Was für andere beiläufige Routinen sind, können Management Probleme für Verdeckende sein (ebd., S. 87). Goffman (ebd., S. 78) spricht in diesem Zusammenhang von einem Doppelleben (*double living*) von Verdeckenden. Leary (1999, S. 85) beschreibt Verdeckung als eine Form des Selbstschutzes, welcher das Ich (*the self*) erheblich belastet. Personen erleben sich als authentisch, wenn sie in der Öffentlichkeit ganz „sich selbst“ (*to be fully „themselves“*) sein können (Clair et al. 2005, S. 79). Entsprechend behindert Verdeckung diese authentische Selbstpräsentation (ebd.). Verdeckende müssen zudem in sozialen Situationen immer wieder aufs Neue entscheiden, ob sie sich zu erkennen geben oder nicht (ebd., S. 81). Eine weitere Problematik bei Verdeckung besteht in der Möglichkeit, dass jemand, der Kenntnis des Stigmas hat, dieses ausplaudert (Goffman, 1963, S. 75). Bei der Vermeidung naher sozialer Kontakte zu Nicht-Stigmatisierten werden die Beziehungen bewusst oberflächlich gehalten oder reduziert, um mögliche Diskriminierungen abzu-

wehren (ebd., S. 99). Rückzug in die eigene Gruppe (mit dem gleichen Stigma) oder Familie kann als Strategie zum Schutz vor Diskriminierung dienen (ebd., S. 11ff, 33).

Die Sichtbarkeit eines Stigmas geht mit einem erhöhten Risiko einher, in problematische soziale Situationen zu geraten (vgl. Clair et al., 2005, S. 81). Kennzeichnend bei Personen mit sichtbarem Stigma ist die stetige Ungewissheit in sozialen Interaktionen bezüglich Ablehnung oder Akzeptanz, und ein Gefühl des Exponiert seins (ebd., S. 14). Letzteres kann verstärkt werden, wenn Nicht-Betroffene das Stigma offensiv ansprechen, was von den Betroffenen als unangebracht erlebt werden kann (ebd., S. 16). Bei Ignorieren des sichtbaren Stigmas können andererseits Spannungen und Unbehagen zwischen den Beteiligten entstehen (ebd. S. 42).

Goffman (1963, S. 30) beschreibt weiter das Phänomen, dass ein Stigma auf Nahestehende „abfärben“ kann und diese Personen als Folge ebenfalls diskreditiert werden. Beziehungen zu Personen mit einem Stigma werden daher häufig gemieden oder beendet (ebd.). Generell besteht ein anderes Erwartungsschema gegenüber Personen mit einem Stigma (ebd., S. 14).³¹ Dieses ist eng mit Stereotypen verknüpft, welche den Betroffenen sehr bewusst sind. Negative Stereotype können in das eigene Selbstverständnis übergehen, zu einem negativen Selbstbild führen und den Selbstwert gefährden (ebd., S. 7). Dies kann Scham und Selbstabwertung nach sich ziehen (ebd.).

Beschrieben wird, dass Personen mit einem Stigma oft eine ähnliche Bewusstseinsentwicklung (*moral career*) bezüglich ihres Stigmas durchlaufen, die von Goffman (1963, S. 32) als Sozialisationsprozess gefasst wird. Dieser gründet darauf, dass die betroffene Person a) den Standpunkt der Nicht-Stigmatisierten begreift und verinnerlicht und b) erkennt, dass sie selber ein Stigma hat und die Konsequenzen davon realisiert (ebd.). Der Zeitpunkt und das Zusammenwirken dieser beiden Faktoren ergeben vier Sozialisationsmuster, wobei für diese Arbeit vor allem die ersten zwei relevant sind: Das erste Sozialisationsmuster bezieht sich auf Menschen mit einem angeborenem Stigma, welche bereits in einer durch Benachteiligung gekennzeichneten Situation aufwachsen, und gleichzeitig die sozialen Normen inkorporieren, welche sie nicht erfüllen (ebd., S. 33). Das zweite Sozialisationsmuster bezieht sich auf Kinder, deren Familien

³¹ So etwa erwarten viele Menschen von einem Kriminellen nicht, dass er Bücher liest. Das Bücherlesen wird dann als besondere Leistung hervorgehoben, was trotz wohlmeinender Absicht als herablassend von dem Betroffenen interpretiert werden kann (Goffman, 1963, S. 14).

als „schützende Kapsel“ vor Diskriminierung dienen. Kann die Familie diesen Schutz nicht mehr gewähren, was oft abrupt beim Schuleintritt geschieht, erlebt das Kind den Moment des „Stigma Learning“. Je schwerer ein Stigma gesellschaftlich wiegt, desto schneller wird das Kind mit dem gesellschaftlich vorherrschenden Bild über Personen mit entsprechendem Stigma vertraut und desto wahrscheinlicher ist es, dass das Kind separiert beschult wird (ebd.). Das dritte Sozialisationsmuster betrifft Personen, die entweder erst später im Leben ein Stigma erwerben (etwa durch Krankheit), oder realisieren, dass sie selbst schon immer einer stigmatisierten Gruppe angehört haben (wenn etwa erst im Rückblick ersichtlich wird, dass die Eltern einen moralischen Makel aufweisen) (ebd., S. 34). Das vierte Sozialisationsmuster betrifft Personen, die in einer völlig abgeschirmten Gemeinschaft (*alien community*) aufwachsen und lernen müssen, sich mit der Mehrheitsgesellschaft zu arrangieren, welche gesellschaftlich als die reale und gültige betrachtet wird (ebd., S. 35). Kennzeichnend für diesen Sozialisationsprozess sind Gefühle der Ambivalenz gegenüber der eigenen (stigmatisierten) Gruppe (ebd., S. 37). Diese können im Lauf des Lebens zwischen Identifikation und Ablehnung schwanken und korrespondieren mit jeweiligen Glaubenssätzen über die stigmatisierte, bzw. nicht-stigmatisierte Gruppe (ebd., S. 38). Gerade die Adoleszenz ist häufig gekennzeichnet durch eine deutliche Ablehnung der eigenen Gruppe und einer erhöhten Identifikation mit Nicht-Stigmatisierten (ebd.). Rückblickend heben Stigma Betroffene oft einzelne Lebensereignisse hervor, die als Wendepunkt bezüglich ihrer Glaubenssätze über die eigene Gruppe beschrieben werden. Eine Erfahrung eines solchen Lebensereignisses beinhaltet oft die Erkenntnis, dass die eigene stigmatisierte Gruppe gewöhnliche Menschen sind, wie andere auch (ebd., S. 38f.). Ein anderer Wendepunkt ist häufig durch eine Phase des Rückzugs gekennzeichnet, in der sich die Betroffenen intensiv mit sich und ihrem Stigma auseinandersetzen, und für sich neue Verständnisse darüber gewinnen, was wichtig und erstrebenswert ist im Leben (ebd., S. 39).

3.2.4 Institutionelle Diskriminierung

Zuerst werden hier knapp die Anfänge der sozialwissenschaftlichen Diskriminierungsforschung thematisiert, um darauf aufbauend in einem zweiten Teil wesentliche Merkmale und Ausprägungen institutioneller Diskriminierung in der Bildung zu erläutern.

Bis in die 1960er Jahre gingen die Sozialwissenschaften, die stark US amerikanisch geprägt sind, davon aus, dass individuelle Vorurteile und Intoleranz die Ursachen von

Diskriminierung sind. Vorherrschend war das sogenannte „prejudice-causes-discrimination model“ (Feagin & Feagin, 1978, S. 2ff.). Vorurteile wurden sowohl als Ursache individueller diskriminierender Handlungen gesehen, wie auch als Ursache gesellschaftlicher Segregationsmuster, welche in den USA v.a. in Bezug der weissen zur nicht-weissen Bevölkerung diskutiert wurden, während die Diskriminierung von Frauen erst vereinzelt Erwähnung fand (ebd., S. 5). Verknüpft war diese Perspektive häufig mit der optimistischen Analyse, dass Vorurteile, die als archaische Überbleibsel einer irrationalen Vergangenheit eingestuft wurden, mit der zunehmenden Industrialisierung, Rationalität und Progressivität der Gesellschaft verschwinden würden (ebd., S. 2). Damit verbunden war die Vorstellung, dass durch die gesellschaftliche Überwindung des Vorurteils schliesslich auch Diskriminierung verebben, und die volle gesellschaftliche Inklusion aller Bevölkerungsgruppen nach sich ziehen würde (ebd., S. 5). Zahlreiche Studien beschäftigten sich mit Erklärungen des Zusammenhangs von individuellen Vorurteilen und Diskriminierung (ebd., S. 3f).³² Anfangs der 1970er Jahre zeigte sich in Umfragen ein deutlicher Rückgang von offenkundigen weissen Vorurteilen und Rassismus etwa gegenüber Schwarzen, während die ökonomischen, sozialen und politischen Positionen der nicht-weissen Bevölkerung sich nur sehr langsam verbesserten (ebd., S. 7). Hinzu kam, dass die sich ausbreitende Vorstellung unter weissen Männern, sich als nicht vorurteilend, intolerant und damit entsprechend nicht diskriminierend zu sehen, den Standpunkt unterstützte, nicht mehr verantwortlich zu sein für die unterdrückenden Zustände von Nicht-Weissen und Frauen. Diese widersprüchlichen Entwicklungen deuteten auf eine problematische Dimension des „prejudice-causes-discrimination models“ hin (ebd.). An diesem Punkt setzten systematische Überlegungen zu einer Re-Konzeptionalisierung von Diskriminierung ein, in dessen Zug sich u.a. erste Konzepte institutioneller Diskriminierung entwickelten (ebd.).

Bei der Untersuchung institutioneller Diskriminierung (i.D.) wird der Blick von den Betroffenen und Beteiligten weggelenkt und auf die soziale Strukturierung diskriminierender Handlungen gerichtet (Gomolla & Radtke, 2009, S. 43). Theoretisch zentral ist die Annahme, dass Mechanismen i.D. unabhängig von individuellen Vorurteilen und negativer Absichten wirken und aufrechterhalten werden können - i.D. kann also auch

³² Feagin & Feagin (1978, S. 3) betonen, dass diese Studien diskriminierendes Verhalten teilweise nur äusserst limitiert abgefragt haben. Zur allgemeinen Schwierigkeit der Messbarkeit von Diskriminierung, siehe auch El-Mafaalani et al. (2017).

im Handeln wohlmeinender Akteure zustande kommen (Gomolla, 2017). Viele Studien haben gezeigt, dass im Bildungssystem Unterschiede gemacht werden, durch die soziale Ungleichheiten reproduziert werden, die aufgrund stereotyper Vorannahmen in die Bewertung einfließen und so zur sozialen Selektivität von Bildungsabschlüssen beitragen (Hummrich, 2017, S. 341). Migrantenkinder sind in besonderem Mass davon betroffen: Nebst dem nachteiligen schulischen Abschneiden von Migrantenkindern (Kristen, 2006) wurden diskriminierende Beurteilungs- und Zuweisungspraktiken aufgedeckt, hingewiesen wurde auf rassistische Werte und Bias bezüglich des Unterrichtsmaterials, diskriminierende Kontrolltechniken wurden aufgezeigt, oder auf das Fehlen eines Curriculums hingewiesen, der Inhalte für ein Verständnis von Rassismus vermittelt, um nur einiges zu nennen (Gomolla & Radtke, 2009, S. 52). Direkte Formen i.D. werden von indirekten unterschieden. Während direkte Formen i.D. mögliche oder vorgeschriebene Handlungen bezeichnen, die entweder durch hochformalisierte gesetzlich-administrative Regelungen oder informelle Praktiken (sogenannte ungeschriebenen Regeln) entstehen und negative Wirkungen auf bestimmte Gruppen haben, versteht man indirekte Formen i.D. als Praktiken, die negative Wirkungen für ethnische Minderheiten und Frauen haben, obwohl die organisatorischen Normen oder Verfahren keine direkten Vorurteile oder Schadensabsichten vorsehen (Gomolla & Radtke, 2009, S. 49f.).³³ Oberflächlich betrachtet können diese Praktiken angemessen, oder neutral erscheinen (ebd.).

4 Leithypothesen

Aufgrund meiner bisherigen Recherchen, des Forschungsstandes und der Theorie (Kapitel 3), können drei Leithypothesen formuliert werden. Diese betrachte ich nicht als bindende Verlaufsprognose, sondern sie sollen Vorwissen offenlegen, und dienen als sensibilisierende Konzepte (vgl. Strübing, 2014).³⁴

4.1 Diskriminierungserfahrungen aufgrund der Roma Zugehörigkeit

Es kann erwartet werden, dass die Befragten sich persönlich schon mit Diskriminierung aufgrund der Roma Zugehörigkeit konfrontiert sahen,³⁵ etwa in Form von auf ethnisch-

³³ So benennen Scherr & Sachs (2017, S. 83) etwa das Nicht-Thematisieren der europäischen Verfolgungsgeschichte der Roma in den Schulen als „indirekte Diskriminierung“.

³⁴ Die Leithypothesen wurden vorgängig zu den Interviews aufgeschrieben.

³⁵ Gemäss dem hier verwendeten Verständnis von Diskriminierung sind hier auch Bevorzungen mitgemeint (vgl. Hormel & Scherr, 2010).

kulturellen- und/oder Sozialstereotypen basierender Zuschreibungen (vgl. Scherr, 2017a), die an die Befragten direkt und/oder an Dritte (Familienmitglieder, Peers die ebenfalls den Roma angehören, etc.) gerichtet wurden (vgl. Scherr & Sachs, 2017, S. 91f.).

4.2 Verdeckung der Roma Zugehörigkeit

Es kann vermutet werden, dass die Roma Zugehörigkeit grösstenteils verdeckt wurde/wird. Dass Verdeckung in der Öffentlichkeit eine verbreitete Strategie ist im Umgang mit der Roma Zugehörigkeit, geht aus verschiedenen wissenschaftlichen Beiträgen hervor, welche hier v.a. aus Deutschland stammen, aber auch aus weiteren europäischen Staaten (Scherr & Sachs, 2017; Hornberg & Brüggemann, 2013; Jonuz, 2009; Strauss, 2011). Für die Schweiz existieren in journalistischen Beiträgen Hinweise auf Verdeckung, so etwa in einer Ausgabe des Tangram, dem Bulletin der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus (EKR, 2012), wie auch von Seiten von Interessensvertretern der Roma (in Schär & Ziegler, 2014). Eine meiner Kontaktpersonen bei der Roma Foundation äusserte diese Vermutung im Hinblick auf die Roma in der Schweiz ebenfalls im persönlichen Gespräch.

4.3 Diskriminierungserfahrungen aufgrund weiterer sozialer Merkmale

Es könnte sein, dass die befragten Romnija aufgrund weiterer sozialer Merkmale Diskriminierungserfahrungen gemacht haben, wie etwa Migrationshintergrund (Nationalität), Gender und / oder Religionszugehörigkeit (vgl. El-Mafaalani, 2017; Bereswill & Ehlert, 2017; Benz, 2017). Wie dargelegt (Kap. 1), stammt ein grosser Teil der Roma aus der Schweiz aus den Staaten Ex-Jugoslawiens, weitere kommen aus anderen osteuropäischen Staaten. In der Schweiz geben ein Drittel der MigrantInnen an, aufgrund ihres Migrationshintergrunds oder von Rassismus mit Vorurteilen oder Diskriminierung zu kämpfen, wobei Frauen vermehrt als Männer angeben, aufgrund ihres Geschlechts diskriminiert zu werden.³⁶

³⁶ Dies sind Teilergebnisse einer noch nicht veröffentlichten Studie des National Center of Competence in Research (NCCR), welches von der Universität Neuchâtel geleitet wird. Gefunden unter: <http://nccr-onthemove.ch/research/migration-mobility-survey/migration-mobility-survey-de/diskriminierung/> (Zugriff im Januar 2019).

5 Methodisches Vorgehen

Hier werden nacheinander das Erhebungsdesign, der Feldzugang, die Erhebungsmethoden und das Auswertungsdesign der Studie geklärt.

5.1 Erhebungsdesign

Die untersuchte Zielgruppe sind junge erwachsene Romnija, die ihre Schul- und Ausbildungszeit vollständig oder zum überwiegenden Teil in der Schweiz absolviert haben. Es werden ausschliesslich schweizerdeutsch, bzw. deutsch sprechende Romnija berücksichtigt.

5.2 Feldzugang

Die Kontakte zu den hier interviewten Personen wurden mir durch drei Akteure, sogenannte Gatekeepers (Wolff, 2000), vermittelt. Mit zahlreichen weiteren InteressensvertreterInnen der Roma stand ich bezüglich Feldzugang in Kontakt. Meine erste Anlaufstelle war die internationale Menschenrechtsorganisation Gesellschaft für bedrohte Völker (GfbV), die mir den Kontakt zu einer in Frage kommenden Person ermöglichte, zudem vernetzte sie mich mit einem Schweizer Roma Interessensvertreter. Letzterer vermittelte mir eine weitere Interviewpartnerin. Zeitweise gestaltete sich der Feldzugang als erheblich erschwert: Kontaktierte Personen reagierten nicht, potentielle Interviewpartnerinnen wollten kein Interview geben, via Schneeballsystem liess sich niemand finden. Gerade bei Studien im Kontext von Cross-Cultural Interviews (siehe Kap. 5.3) sind Forschende häufiger mit einem erschwertem Feldzugang konfrontiert (vgl. Shah, 2004, S. 557). Im Fall der Roma ist anzumerken, dass das Verhältnis zwischen Roma und Forschenden historisch durch die rassistische „Zigeunerforschung“ erheblich belastet und von Seiten der Roma teilweise bis heute durch Misstrauen geprägt ist (vgl. Huonker, 2001; Scherr & Sachs, 2017). Erst durch die Unterstützung meiner Referentin vermittelte mir ein Schweizer Roma Interessensvertreter schliesslich drei weitere Interviewpartnerinnen. Über einen privaten Kontakt gelangte ich zudem an eine weitere Romni, hier kam das Interview aufgrund persönlicher Vorfälle nicht zustande.

Es wurden fünf Interviews im Zeitraum von März bis September 2018 geführt.

5.3 Erhebungsmethoden

Zur Datenerhebung wurden fünf leitfadengestützte narrative Interviews geführt. In Anlehnung an Witzel (1985) wurden zuerst mittels Kurzfragebogen wichtige demographische Daten erhoben, um das folgende Interview von solchen Frage-Antwort Mustern zu entlasten. Die Konstruktion der Erzählaufforderung orientiert sich an Rosenthals (2011) geschlossener Form der Aufforderung, die auf einen bestimmten Lebensbereich und/oder eine bestimmte Lebensphase zielt. Die weiteren Fragen des Leitfadens ergaben sich aus Hinweisen von bereits vorliegenden empirischen Befunden und sind nach Themen gegliedert. Sie dienen der Nachfrage, sollten diese Themen in der Eingangserzählung der Befragten nicht angesprochen worden sein (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010; Witzel, 1985). Diese Themenkomplexe enthalten wiederum offen gehaltene Erzählaufforderungen (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010).

Bezeichnend für die Erhebung ist der Umstand, dass es sich um Cross-Cultural Interviews handelte; d.h., dass die Interviewerin und die Interviewees unterschiedliche kulturelle Zugehörigkeiten aufweisen, die hier nebst der Roma Zugehörigkeit und damit verknüpfter unterschiedlicher sozialer Machtpositionen auch Merkmale wie Migrationshintergrund (Nationalität), teilweise auch *race* (*hier im Sinn von Hautfarbe*), Religion, und den sozioökonomischen Status miteinschliessen, wodurch die Interviews komplexer und anspruchsvoller sind (vgl. dazu Sands et al. 2007). Nebst einem erschwerten Feldzugang können bei Cross-Cultural Interviews folgende Hürden auftreten: Potenzielle Interviewees können ein Interview als bedrohlich wahrnehmen, etwa aufgrund möglicher Nachfragen zu sensiblen Themen, Geheimnissen, oder der Möglichkeit, dass Forschende der Mehrheitsgesellschaft das Interview für die Legitimierung sozialer Ungleichheiten benutzen (Sands et al., 2007). Letztgenannte Befürchtung wurde hier verschiedentlich von Seiten der Interviewees, wie auch der Gatekeepers (Wolff, 2000) angesprochen, teilweise direkt, manchmal in scherzhaft gehaltenen Bemerkungen. Interviewenden mit einem Insider Status (*insider status*) einer bestimmten Kultur wird zugeschrieben, einfacher Zugang zu Interviewees zu finden, und eine Atmosphäre kreieren zu können, in der sich diese wohl fühlen und offen erzählen (ebd., S. 355). Interviews von Aussenstehenden einer bestimmten Kultur dagegen können den Vorteil haben, als selbstverständlich erachtete Sinngehalte sichtbar zu machen, welche leichter übersehen werden, wenn Interviewende und Interviewees gleiche kulturelle Zugehörigkeiten auf-

weisen (ebd.). Ferner können Interviewees über Themen reden, die sie mit Angehörigen derselben Kultur je nachdem nicht in derselben Weise besprechen würden, wie etwa schmerzhaft Diskriminierungserfahrungen, Unterdrückungserfahrungen, oder falsche Vorstellungen anderer über die eigene Kultur (ebd.).³⁷

Es gibt verschiedene Ansätze, wie kulturelle Hürden in Interviewsituationen überwunden werden können (vgl. Sands et al., 2007). Ein Ansatz besteht darin, Gemeinsamkeiten zu finden, die helfen, Verbindungen zueinander zu schaffen (ebd.). So konnte ich in der Regel rasch Verbindungen aufbauen darüber, dass wir beide Frauen sind, in einem Fall den selben Beruf teilen, oder im selben Alter sind, den selben Zivilstand, bis hin zu gleichen Interessen haben (vgl. dazu auch ebd.). Obwohl ich nach meiner Wahrnehmung gute Verbindungen zu den Interviewees aufbauen konnte, gilt es bezüglich der Ergebnisse zu bedenken, dass möglicherweise aufgrund kultureller Hürden, und im Fall von Roma eventuell zusätzlich aufgrund von Misstrauen (siehe dazu auch Kap. 5.2), gewisse forschungsrelevante Aspekte in den Interviews nicht thematisiert, bzw. in der Datenanalyse, nicht erfasst wurden (vgl. dazu auch Shah, 2004).

5.4 Auswertungsdesign

Die Daten wurden mittels Grounded Theory (GT) ausgewertet. Dieser Ansatz beansprucht, für die Auswertung verschiedenster Daten geeignet zu sein (Strübing, 2014; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009).³⁸

Zentral dabei ist das Verständnis der Forschung als Tätigkeit und Prozess, der fortlaufend organisiert werden muss (Strübing, 2014). Es gibt keinen vorgegebenen idealtypischen Verlauf, noch einen endgültigen Abschluss (ebd.). Essenziell für die Forschung mit GT ist das Kodieren, sowie das Führen von Memos (ebd.). Das Kodieren bezeichnet ein mehrstufiges Auswertungsverfahren, das darauf abzielt, Sinn aus den Daten zu generieren (ebd.). Dabei werden drei Stufen unterschieden: Das offene, das axiale und das selektive Kodieren. Diese Stufen sind weder als gegenseitig distinkt, noch als in einer

³⁷ Es gibt innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses verschiedene Positionen zu Cross-Cultural Interviewing, darunter auch solche, die Cross-Cultural Interviewing grundsätzlich kritischer gegenüberstehen (vgl. Shah, 2004).

³⁸ Die Methodenwahl erfolgt v.a. in Abgrenzung zur qualitativen Inhaltsanalyse, die bei offenen Fragestellungen und Studien mit explorativem Charakter, wie auch aufgrund der Anwendung quantitativer Gütekriterien hier nicht geeignet ist (vgl. Mayring, 2007, S. 471, 474). Letzterer Aspekt bezieht sich etwa darauf, dass hier auch auf Themen geachtet wird, die *nicht* angesprochen werden und damit der Logik der Quantifizierung widersprechen (vgl. Rosenthal, 2011).

festen Sequenzialität aufeinander folgend zu verstehen (ebd. S. 16). Das Datenmaterial tritt uns zuerst als „geschlossene Oberfläche“ entgegen (ebd. S. 15). Leitidee des Kodierens ist das ständige systematische Vergleichen der Daten miteinander. Auf dieser Basis des Vergleichens werden Kategorien mit theoretischen Eigenschaften herausgearbeitet, die immer weiter präzisiert werden. So nutzte ich zu Beginn etwa den Code „Erfahrungen im Bildungskontext“, um sämtliche damit in Zusammenhang stehenden Erfahrungen zu erfassen. Mit der Zeit differenzierte sich dieser aus und Kategorien wie etwa „Rolle der LehrerInnen“ oder „Bildungserfahrungen in der Familie“ präzisierten diesen Code. Letztlich geht es darum, eine einheitliche Analyseperspektive zu finden, die sich in ein bis zwei Kernkategorien ausdrückt und die theoretische Schliessung im Hinblick auf die Forschungsfrage herbeiführt (ebd.). Das Führen von Memos soll den Forschungsprozess beim Analysieren der Daten unterstützen. Dabei geht es um Aspekte wie Entlastung von Nebengedanken, Ergebnissicherung, wie auch Entwicklung von Theorie. Das Schreiben wird als Sortierprozess gesehen, der ebenso wichtig ist wie das Analysieren der Daten selbst (ebd.). Bei GT geht es nicht nur um eine Beschreibung der untersuchten Phänomene, sondern darum, aus dem Verstehen erklären zu können, warum ein Prozess verlaufen ist, wie er verlaufen ist. Es geht um eine Einordnung, eine Integration des neu entwickelten Wissens mit bereits verfügbarem alltäglichen oder wissenschaftlichen Wissen (Strübing, 2014, S. 51). Die fortlaufende Verschriftlichung (provisorischer) Erkenntnisse stellte sich in meinem Auswertungsprozess als zentral heraus. Häufig ergaben sich erst während der Verschriftlichung zentrale Kategorien oder Zusammenhänge. Die vorgängig erstellten Codes dienten mir als Grundgerüst, um den Schreib- und Erkenntnisprozess anzustossen.

Bezüglich des Vorwissens postuliert die GT einen offenen Umgang mit bereits bekanntem alltäglichem, wie wissenschaftlichem Wissen. Dabei soll die Annahme der prinzipiellen Unabgeschlossenheit des eigenen Wissens gelten (Strübing, 2014). Vorwissen wird als „sensibilisierendes Konzept“ betrachtet, als Quelle der Inspiration für ein angemessenes Verständnis der Daten (Strübing, 2014, S. 61). Die GT hat einen Theoriebegriff, der davon ausgeht, dass Wissen im Kern immer theoretisch ist. Alltagswissen und wissenschaftliches Wissen werden nicht kategorial unterschieden (Strübing, 2014).

Obwohl sich GT situativ an den Forschungsgegenstand, die Forschungsfrage und eigene Kompetenzen anpassen lässt (ebd.), ist anzumerken, dass im Rahmen dieser Masterar-

beit die GT begrenzt ausgelotet wird: Dass hier lediglich eine limitierte Anzahl Interviews geführt werden kann, deren Auswahl sich aufgrund des erschwerten Feldzugangs (siehe Kap. 5.2) zudem in Abhängigkeit der persönlichen Kontakte meiner Gatekeepers (vgl. Wolff, 2000) ergab, entspricht nicht dem Prozess, auf welchem das theoretische Sampling bei der GT beruht, wonach die Auswahl der zu erhebenden Daten fortlaufend am konkreten Projekt definiert und ausgewählt werden (ebd., S. 29). Damit hängt ferner die „konzeptuelle Repräsentativität“ (ebd., S. 32), bzw. die theoretische Sättigung zusammen, womit jener Punkt bezeichnet wird, an dem zusätzliches Datenmaterial und weitere Analysen zu keiner relevanten Verfeinerung des Wissens mehr beitragen (ebd.). Die theoretische Sättigung kann sich hier demnach lediglich auf die hier untersuchten Fälle beziehen und entspricht nicht dem idealtypischen Forschungsprozess der GT. Ferner postuliert die GT die Teamarbeit als unerlässliches Mittel zur Qualitätssicherung (ebd., S. 85ff.), die in dieser Arbeit nicht gegeben ist. Diesem Umstand versuchte ich entgegenzuwirken, indem ich eine regelmässig stattfindende Forschungswerkstatt der Universität Zürich besuchte, um zumindest gewisse Aspekte meiner Analyse mit anderen besprechen und validieren zu können. Als herausfordernd empfand ich teilweise das präzise theoretische Fassen von Phänomenen in Abgrenzung zu anderen. Hier habe ich versucht, möglichst nah am Datenmaterial zu arbeiten, das Transkript und die Codes immer wieder miteinander zu vergleichen, um Phänomene und Zusammenhänge möglichst genau zu fassen und zu prüfen, ob meine Analyse tatsächlich durch das Datenmaterial gedeckt ist. Diskussionen mit anderen, etwa in der Forschungswerkstatt, halfen in diesen Prozessen zusätzlich.

6 Ergebnisse aus den Fallanalysen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den fünf Interviews nacheinander präsentiert und in Bezug auf die Forschungsfrage strukturiert dargestellt. Die Ergebnisse der ersten drei Fallanalysen werden ausführlicher dargestellt, da diese Interviews besonders ergiebig waren und die Frauen bezüglich des Umgangs, bzw. des Bekanntwerdens ihrer Zugehörigkeit sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben, was deren Bildungserfahrungen wesentlich prägte. Die Ergebnisse der letzten beiden Fallanalysen werden kürzer dargestellt. Ich beginne jeweils mit einem Kurzporträt der Befragten, damit sich die Lesenden eine bessere Vorstellung der Frauen machen können. Um die Bildungser-

fahrungen im Hinblick auf die Roma Zugehörigkeit der Befragten zu verstehen, ist es wichtig zu begreifen, wie diese ihre Zugehörigkeit deuten. Diese Deutungen strukturieren wesentlich die weiteren Erfahrungen. Darum gehe ich in einem ersten Schritt der Ergebnisdarstellung auf diesen Aspekt ein. Die nachfolgende Gliederung der Ergebnisdarstellungen können aufgrund der Komplexität der Verstehenszusammenhänge von Fall zu Fall individuell leicht variieren, folgen jedoch den Themenblöcken zu Aspekten von Bildungserfahrungen der Befragten im schulischen Kontext, gefolgt von Bildungserfahrungen in der Familie und Bildungserfahrungen im Zusammenhang mit Gender, abschliessend folgen (ausser bei Jasmin) eine knappe Darstellung zu Bildungsmotiven für die Befragten im Hinblick auf die Minderheitenzugehörigkeit, und ein Fazit. Den Anfang macht Emina.^{39 40}

6.1 Emina – „jetzt wösse sie’s ond jetzt chan i mi nöm verstecke“

Kurzporträt

Emina wurde 1988 in Bosnien als viertes von fünf Geschwistern geboren und ist zum Zeitpunkt des Interviews 29 Jahre alt. Die Eltern haben keinen Schulabschluss und keine Ausbildung, beide sind Analphabeten. Die Mutter war zum Zeitpunkt der Schwangerschaft mit der ältesten Schwester 14 Jahre alt, der Vater 15. In Bosnien war die Familie immer wieder Zielscheibe von Antiziganismus, wurde Opfer physischer Gewalt, beschimpft und ausgegrenzt. 1997 flüchtete die Familie aufgrund der Jugoslawienkriege in die Schweiz, wo Emina zuerst einen Integrationskurs mit anderen Flüchtlingskindern besuchte, anschliessend wurde sie in die 3. Primarklasse eingeschult. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte Emina noch nie eine Schule oder einen Kindergarten besucht, sie konnte weder Lesen noch Schreiben. Nach dem 10. Schuljahr durfte sie aufgrund ihres Aufenthaltsstatus (Ausweis F) keine Lehre beginnen, obwohl sie die Zusagen zweier Lehrbetriebe gehabt hätte.⁴¹ Sie hielt sich mit Gelegenheitsjobs und Sozialhilfe über Wasser.

³⁹ Die Namen der Befragten sind Pseudonyme. Gewisse persönliche Angaben zu den Befragten wurden aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes verändert. Zur Anonymisierung von Interviewdaten, siehe Saunders et al. (2015). Nachtrag: Für die Online-Publikation dieser Arbeit wurden gewisse persönliche Angaben nochmals überarbeitet. (Januar 2020)

⁴⁰ Die Ergebnisse zur Fallanalyse von Emina wurden bereits in meiner Seminararbeit (Gautschi, 2018) dargelegt, sind hier jedoch überarbeitet und ergänzt worden.

⁴¹ Dies kann als Form institutioneller Diskriminierung gefasst werden (vgl. Scherr et al., 2017). Soweit dem Datenmaterial zu entnehmen ist, steht diese in keiner direkten Verbindung mit der Roma Zugehörigkeit von Emina, und gehört somit nicht zum Thema dieser Arbeit. Da diese Diskriminierung für Emina folgenschwer war, wird sie im Sinn eines Exkurses in Kap. 6.1.6 knapp aufgegriffen.

2009 wurde sie im zweiten Anlauf eingebürgert. Fortan arbeitete sie u.a. in der Pflege, dann im Büro. Mitte 20 machte sie berufsbegleitend die Handelsschule. Ihr Wunsch ist es, sich im Bereich Verkauf oder HR weiterzubilden. Sie wohnt allein in der Nähe einer Schweizer Stadt. Das Interview wurde bei Emina zu Hause geführt.

6.1.1 Roma sein – Deutungen der Zugehörigkeit: verinnerlichte Stereotype; Selbstexklusion; biografische Wendepunkte

Die Zugehörigkeit zu den Roma ist bei Emina mit starken Gefühlen der Minderwertigkeit, der Ausgrenzung, der Scham und sogar des Ekels verbunden.

„I: Wie hesch's de du erläbt, als Chind

Emina: ja ebe **ned** normal ebe us, als wäri e Fehler als hätte mer irgendöppis falsch gmacht als, hätte mer wie so (2) es Gfüehl, es wörklech **grusigs** Gfüehl ned es Schöns ond immer es (2) als müessti mi als wäre mir wörklich die tiefste (2) vor /((schnaubt)), Gsell-schaft und mir müesse ghorche und mache was, anderi säge und, und mir döfe üs nid beteilige mer **hei** kes Anrecht uf **nüt** (2) ehm (2) was üs, was mer chönnd isch eifach uf d'Strass go bettle und jede het Verständnis för üs, e so i dem Sinn das esch, es esch ned es schöns Gfüehl“

Sie thematisiert, dass ihre Eltern sich nicht für ihre Roma Zugehörigkeit schämen, und kontrastiert im Anschluss ihre eigene Scham, wenn sich ihre Eltern als Roma zu erkennen gaben. Emina beschreibt ihre Minderwertigkeitsgefühle und Gefühle der Ablehnung als ständig präsent.

„es esch natürlich scho, so, dass i immer no ds Gfüehl **ha**, das blibt halt (1) und das i mi immer wie minderwertig und, ned gnüegend fühle oder, ned agnoh fühle das esch=das esch ide Beziehig eso das esch überall so (2) [...] ja aber das isch, (2) es esch wie da:“

Diese im Zusammenhang mit der Roma Zugehörigkeit stehenden Gefühle können als Folge verinnerlichter negativer Stereotype gedeutet werden (vgl. Goffman, 1963, S. 7). Goffman (ebd.) beschreibt, dass diese Stereotype zu einem negativen Selbstbild führen und den Selbstwert gefährden können, was wiederum Scham und Selbstabwertung nach

sich ziehen kann (ebd.). Eminas Selbstabwertung als Romni erstreckt sich auch auf körperliche Merkmale, namentlich ihre Hautfarbe.

„[...]i ha mer so fest gwönscht gha dass i **normal** bi dass i wyss bi[...]“

Als Kind wünschte Emina sich, dass das Thema Roma inexistent und damit gänzlich bedeutungslos wäre.

„am liebste hätti mer (2) gwönscht dass: (1) dass mer das wie wörd vergesse das mer Roma sind, dass das **gar** nöm im Vordergrund wörd stah:, dass das eifach irgendwie, verdrängt werd, vo mir /((schmunzelt)) und vo Anderne dass das **gar** nie /**nie** meh zom Thema, [...] zo Thema werd, ja“

Seit Emina ein Kind war, grenzt sie sich stark zu den Roma als Gruppe ab und pflegt ausserhalb ihrer Familie keinerlei Kontakte zu Roma.

„ond (2) met dem Thema hani eigentlech au **nie** öppis welle z'tüe ha au wenn mini Eltere, ehm:, of Roma gretd hei oder ich Lüt troffe ha, beni **immer** weg, aso höt no n- ha /**n-nüt** ztüe met ehne wörklech ((schmunzelt)) **gar** nüt i kenne **niemert** ond, was Familie abelant, klar (1) mer ghöre zäme, aber, das Thema werd ned vel vöregno“

Das Verhältnis zu ihrer Zugehörigkeit kann als konflikthaft gefasst werden und führt bei Emina zu Formen der Selbstexklusion (weg gehen, wenn Romanes gesprochen wird; weg gehen, wenn andere Roma anwesend sind; ausgeprägte Kontaktvermeidung zu Roma ausserhalb ihrer Familie).

Aus dem Datenmaterial wird ersichtlich, dass Emina ihr durch negative Stereotype geprägtes Selbstbild als Romni im Verlauf ihres Lebens zu hinterfragen begann. Durch die Familie ihres ehemaligen Partners (der kein Rom war), mit welchem sie nach der obligatorischen Schule zusammenzog, erlebte und erkannte Emina ihre Zugehörigkeit gemäss ihrer Schilderung erstmals als etwas „Normales“, da diese ihrer Roma Zugehörigkeit keine besondere Bedeutung beimass.⁴² Im Anschluss erzählt sie von ihrer Depressi-

⁴² Die Haltung, bestimmten Merkmalen wie Herkunft, Name, oder Hautfarbe in sozialen Situationen keine Bedeutung beizumessen, wird als „positive Gleichgültigkeit“ bezeichnet (Scherr & Sachs, 2017, S. 122; Radtke, 1991, S. 92). Dabei sollen kulturelle Merkmale als „gleich gültig“ (Radtke, 1991, S. 92) anerkannt werden und für die konkrete Interaktion bedeutungslos sein (ebd.).

on im jungen Erwachsenenalter, die entsprechend ihrer Erzählung dazu führte, dass sie „von Grund auf“ alles ändern wollte in ihrem Leben. Es wäre eine plausible Deutung, dass diese beiden Lebensereignisse (Roma Zugehörigkeit erstmals als etwas Normales erleben; Depression) und die damit verbundenen inneren Prozesse neue Bewertungen der Roma Zugehörigkeit angestossen haben, die in folgendem Zitat angedeutet werden.

„[...] das **stemmt** ned dass, es Roma Chind (3) nüt **isch**, und dass es (2) dass es muess go bättle ond dass es kei Usbeldig daf mache und (1) dass das fröh muess hürate das stimmt alles ned ((emotional)) [...]“

Stigma Betroffene heben rückblickend oft Lebensereignisse hervor, die sie als Wendepunkt bezüglich ihrer Glaubenssätze über die eigene Gruppe beschreiben (Goffman, 1963, S. 38f.). Eine Erfahrung eines solchen Lebensereignisses beinhaltet etwa die Erkenntnis, dass die eigene stigmatisierte Gruppe gewöhnliche Menschen sind, wie andere auch (ebd.).

6.1.2 Bildungserfahrungen im schulischen Kontext

Bekanntwerden der Zugehörigkeit: unfreiwilliges aufgedeckt werden durch Dritte und Äussere Erscheinung

Die Roma Zugehörigkeit Eminas war in der Schweiz gegen ihren Willen von Anfang an bekannt. Dazu haben 1) ihre Eltern beigetragen, die offen zu ihrer Roma Zugehörigkeit stehen, 2) erkennen andere Personen aus Ex-Jugoslawien Emina teilweise als Roma aufgrund ihrer äusseren Erscheinung.⁴³ Aufgrund dieser Faktoren hat sich ihre Zugehörigkeit in der Asylunterkunft, im Integrationskurs und später in der Schule rasch herumgesprochen, so dass Eminas Zugehörigkeit im schulischen Umfeld allgemein bekannt war. Für Emina, die ihre Zugehörigkeit hätte verdecken wollen, war dies ein sehr unangenehmer Zustand.

„es send natürlech au ebe wie gseit au Schwizer när dezue cho wörk **alli** heis när gwösst und, mi Wunsch esch eifach gsi, irgendwie **Ort** wächsle Schuel wächsle womi niemer kennt dass i vo /vore cha afah

⁴³ Emina thematisiert im Interview ihre Hautfarbe, aufgrund derer sie Leute teilweise als Romni erkennen. Ob noch weitere Merkmale, wie etwa Kleidung, zu ihrer Erkennbarkeit beigetragen haben, lässt sich aufgrund des Datenmaterials nicht eindeutig sagen. Zur Sichtbarkeit von Stigmata, siehe auch Goffman (1963).

((schmunzelt)), eifach us, wel i immer s'Gfüehl ha gha (1) jetzt wösse sie's ond jetzt chan i mi nöm verstecke"

Ob dieser unangenehme Zustand darauf gründete, dass sie, nun da ihre Zugehörigkeit bekannt war, Diskriminierungen befürchtete, oder darauf, dass sie sich schämte, oder auf beidem, kann aufgrund der Daten nicht eindeutig geklärt werden. Goffman (1963, S. 64, 14) hält fest, dass ein aufgedeckt werden durch Dritte mit Beschämung für die Betroffenen einhergehen und die Sichtbarkeit eines Stigmas mit einem Gefühl des Exponiertseins verbunden sein kann.

Reaktionen auf die Zugehörigkeit: Antiziganismus

Bereits die Zeit im Integrationskurs war geprägt durch antiziganistische Erfahrungen, die sich in der Primar- und Sekundarstufe I (Sek I) fortsetzten. Das antiziganistische Verhalten ging, so Emina, primär von den anderen Flüchtlingskindern aus Ex-Jugoslawien aus.⁴⁴

„ja: das esch natürlech ned eifach gsi wel, es si **sehr vel**, Lüt us Jugoslawie debii gsi (2) ((schnalzt)) ond: ehm: (1) Lüt vo Jugoslawie kenne mer ja:, sie si:, aso ja: mini Erfahrig isch so chli, dass sie, **sehr**, rassistisch gägenüber Roma si (2) ehm, miner Meinig au, au chli allgemein aber vor allem au was Roma, abelangt /oder ((fragend im Ton)), ond: deswäge eschs för üs, secher, **ned** eifach gsi, id Schuel z'gah wel (1) mer, si ned vo, de Schwizer plagt worde sondern ge- vo genau, üsne, Lüt, oder, au, Usländer"

In der Primarschule schlossen sich andere Kinder dem antiziganistischen Verhalten an. Die Erfahrungen Eminas in der Schule reichen von Beschimpfungen, über Ausgrenzung bis zu körperlicher Gewalt, die sie aufgrund ihrer Roma Zugehörigkeit erfuhr.

„Ja: zom Bispiel Pausene, äh ir Pause sind mer emmer, eh: (1) gmobbt worde met Zigeuner Zigeuner, er müesst zrögg i eues Land ond ehrheit da nüt z'sueche ond, ond eh, eh, d- du stinksch du bisch dräckig und e so Sache"

⁴⁴ Dies kann als eine Form der Verschleppung des bestehenden Konflikts zwischen Roma und Nicht-Roma in Ex-Jugoslawien gefasst werden. Für Hintergründe zur angespannten Situation der Roma im Westlichen Balkan, siehe Milcher (2013); <http://zentralrat.sintiundroma.de/roma-in-den-laendern-des-westlichen-balkan/> (Zugriff im März 2018).

„Gruppene, zom Bispiel Frauegruppene, eh wo of mich gwartet hend nach de Schuel (3) wo mi: wo mi eifach gmobbt ond gschlage hei ond, ond mi provoziert hei ond mer Zigeunere gseit hei (1) eifach immer i dem Zämehang (2)“

In der Sek I weitete sich die Diskriminierung teilweise auf Peers aus, die mit ihr befreundet waren. Emina beschreibt dies als Verschlimmerung der Situation. Goffman (1963, S. 30) schreibt in diesem Zusammenhang von der Tendenz eines Stigmas, sich auf Nahestehende zu übertragen. Dies kann mit Beziehungsabbrüchen zu Betroffenen einhergehen (ebd.; vgl. dazu auch Elias, 1994).

Durch die sich ständig wiederholenden Erfahrungen der Diskriminierung entwickelte sich bei Emina das Gefühl, dass die Diskriminierung ein Dauerzustand ist,⁴⁵ wie sie auf meine Frage nach einer konkreten Diskriminierungssituation in der Schule deutlich macht.

„Ja **vel**: ja vel ja es get eigentlech **vel** Situatione ich cha mi **ned** erinnere **wenn** das es **ned** eso esch gsi, ond i ha ergendeinisch es Gfühel afoh entwickle dass es immer so isch (3)“

Ihre Schulzeit beschreibt Emina im Interview mehrfach als „nicht einfach“, und benennt die Schule aufgrund ihrer antiziganistischen Erfahrungen als einen Ort, der bei ihr mit Gefühlen der Angst verbunden ist. Sie nennt im Interview keine für sie positiven Reaktionen auf ihre Zugehörigkeit im schulischen Kontext.

Rolle der LehrerInnen: Umgang mit Eminas Diskriminierungserfahrungen und Zukunftsängsten

Emina berichtet, dass manche LehrerInnen von der antiziganistischen Diskriminierung gegen sie gewusst hätten. Teilweise hätten die LehrerInnen deshalb das Gespräch mit ihr und den beteiligten Kindern gesucht. Auf meine Frage, ob die LehrerInnen weitere Schritte unternommen haben, hebt sie einen Lehrer der Sek I hervor, der das Thema Roma im Unterricht aufgegriffen hat. Die Konsequenzen für sich persönlich wertet sie positiv: Ihre MitschülerInnen zeigten ihr gegenüber danach mehr Respekt.

⁴⁵ Sozialpsychologische Studien weisen darauf hin, dass Mitglieder benachteiligter Gruppen Diskriminierung oft als umfassend und allgegenwärtig wahrnehmen (vgl. McCoy & Major, 2003, S. 1006).

Weiter berichtet sie von einer Schreibe, in welcher sie schwerwiegende Zukunftsängste im Zusammenhang mit genderspezifischen Rollenerwartungen ihrer Familie an sie schilderte.⁴⁶

„und i cha mi **sehr** guet erinnere woni, am Lehrer e, Bricht ha müesse abgeh, eifach über üs öppis Persönlichs und det drin isch gstande, dass i fest Angst ha dass i ds 9. Schueljahr, beende oder z'10. eifach nach der Schuel, und när muess hürote (2) das isch mini grössti Angst und, dass i (2) dass i mi scho gseh mit 5 Chind und, und allei diheim mit de Chind und e Maa womi schlaat [...]“

Mit Ausnahme jenes Lehrers, welcher das Thema Roma im Unterricht aufgriff, beschreibt Emina keine Wirksamkeit durch die Handlungen der Lehrer (Gespräche führen), die für sie unterstützend gewesen wären, oder zu bedeutsamen Veränderungen geführt hätten und keine Reaktion des Lehrers auf ihre Schreibe. Ihre Wirksamkeitserwartungen an die LehrerInnen sind bezüglich der Überwindung ihrer Diskriminierung gering.

„Sie händs natürlich ehm zom Teil scho mitbecho (6) aso i ha (2) nie eich (5) sGfüehl gha e Lehrer hätt jetzt meh chönne mache [...]“

Andere professionelle schulische Akteure (etwa der Schulpsychologischer Dienst, oder die Schulsozialarbeit) erscheinen in ihrer Erzählung nicht. Dies hätte angesichts ihrer Diskriminierungserfahrungen in der Schule, wie auch der Schreibe, durchaus erwartet werden können. Bis auf die genannte Ausnahme nennt sie keine unterstützende Professionelle aus dem schulischen Umfeld.

Strategien der Diskriminierungsabwehr: Rückzug; Leugnung; Verdeckung durch Verweis auf migrantischen Hintergrund

Emina entwickelt angesichts potentieller Diskriminierung in sozialen Situationen verschiedene Strategien zur Diskriminierungsabwehr. Als Kind und Jugendliche reagierte sie auf die Diskriminierungen mit Rückzug von den Peers. Rückzug wird von Emina im Anschluss als verbreitete Strategie der Roma als Gruppe präsentiert, um Diskriminierungen zu entkommen (siehe dazu auch Goffman, 1963). Sie übernimmt also eine ihr

⁴⁶ Genderspezifische Rollenerwartung im Zusammenhang mit ihrer Roma Zugehörigkeit und Bildung werden in Kap. 6.1.4 diskutiert.

bekannte Strategie. Eine weitere Strategie bestand für sie darin, ihre Zugehörigkeit zu leugnen. Während Emina in der Schulzeit als Kind ihre Zugehörigkeit am liebsten verdeckt hätte, dies aber aus genannten Gründen verunmöglicht wurde, greift sie nun als Erwachsene in der Handelsschule auf diese Strategie zurück (siehe dazu auch Goffman, 1963), bzw. verweist und beharrt bei Nachfragen nach ihrer Herkunft auf ihren migran-tischen Hintergrund (vgl. dazu auch Scherr & Sachs, 2017, S. 73f.).⁴⁷

„Handelsschuel (3) ehm, da hani **nie** irgendöppis (2) nei da hani nie
irgendöppis **au** ned gspürt also es esch wörk (3) /ja: i=i säges au
ned offe, ganz ehrlich“

„immer wieder ghöreni scho, ja, bisch de du ganz Bosnierin ond,
hesch de du sosch no öppis und (1) und ja: mini Antwort druf isch
meistens eifach **JA** i be ganz Bosnierin, i weiss i gseh chli, gseh
chli=eh (1) weiss /ned was uus ((leise)) mer chönt mer öppis anders
geh gäll, und de tuen i eifach met dem Thema abschliesse“

Ob das Verdecken in erster Linie mit Scham, oder Angst vor Diskriminierung, oder beidem zusammenhängt, wird aufgrund der Daten nicht eindeutig klar. Scherr & Sachs (2017, S. 122) weisen darauf hin, dass Nachfragen bezüglich Herkunft, Namen, oder Hautfarbe oft als problematisch erlebt werden, da die eigene Zugehörigkeit zur Gesellschaft damit als erklärungsbedürftig gesehen wird (vgl. dazu auch Radtke, 1991). Emina beschreibt, dass sie Nachfragen nach ihrer Herkunft teilweise als „Angriff“ wahrnimmt. Dies ist vor dem Hintergrund zu verstehen, dass Emina aufgrund ihrer Hautfarbe mehrfach die Erfahrung gemacht hat, dass sich Andere mit dem Verweis auf ihre bosnische Nationalität nicht zufrieden gaben und dies zu für sie unangenehmen Situationen führte.⁴⁸ Clair et al. (2005, S. 81) beschreiben, dass die Sichtbarkeit eines Stigmas mit einem erhöhten Risiko einhergeht, problematische soziale Situationen zu erleben.

⁴⁷ Nach der obligatorischen Schulzeit begannen bei Emina Prozesse, die neue Bewertungen bezüglich des Roma seins anstießen (siehe dazu auch Kap. 6.1.1). Trotz dieser Prozesse, hat sich ihr Umgang mit ihrer Zugehörigkeit in der Öffentlichkeit nicht wesentlich verändert.

⁴⁸ Zur äusseren Erkennbarkeit von Stigmata, siehe Goffman (1963).

Diskriminierung und ihre Bewältigung: Selbstbehauptung durch Bildungserfolg und kognitive Strategien

Emina beschreibt verschiedene Umgangsformen, bzw. Bewältigungsstrategien mit erfahrener Diskriminierung. Zuerst wird hier Eminas Bewältigungsstrategie der Selbstbehauptung durch Bildungserfolg dargestellt, dann folgen kognitive Strategien des Rationalisierens ihrer Diskriminierungserfahrungen und des Reflektierens über Antiziganismus, sowie des Normalisierens des Verhaltens von Beteiligten und Mitwissenden und des Relativierens ihrer Diskriminierungserfahrungen.

Bei Emina führten schulische Diskriminierungserfahrungen und Selbstabwertung nicht, wie ebenso hätte erwartet werden können, zu Resignation⁴⁹ und schulischem Scheitern, sondern motivierten sie im Sinn eines paradoxen Effekts (vgl. Scherr & Sachs, 2017, S. 95) zu Selbstbehauptung und einer erfolgreichen Bildungskarriere (Abschluss der Handelsschule), die in deutlichem Kontrast steht zu den Bildungswegen ihrer Eltern und Schwestern. Eine erfolgreiche Bildungskarriere kann als Mittel dienen, sich und der Gesellschaft gegenüber Stereotype und Vorurteile als haltlos nachzuweisen (ebd., S. 96).

„sie gsehnd jo a mir sälber au, i **ha** e Wohnig ig, ig schaffe i gebe mer Müh i mache Usbeldige und, i wett witercho im Läbe und (5) ja eifach so chli, dass=dass das /**eifach** ned **stimmt**, das **stemmt** ned dass, es Roma Chind (3) nüt **isch**, und dass es (2) dass es muess go bättle ond dass es kei Usbeldig daf mache und (1) dass das früh muess hürate das stimmt alles ned ((emotional))“

Bedeutsam sind ferner ihre kognitiven Bewältigungsstrategien. Diese dienen ihr dazu, 1) das diskriminierende Verhalten der Kinder zu rationalisieren, indem sie ihnen abspricht, aus voller böswilliger Absicht gehandelt zu haben, sondern tieferliegende Motive vermutet (Ansehen bei den Peers).

„i ha zGfühhl (3) /((hörbar ausatmend)) (2) das hei sie gar ned mal so bewusst gmacht dass esch (2) es ghört eifach dezue enand wie enand mobbe, ond, öbere- über öpper anders öppis Blöds säge ond

⁴⁹ Bourdieu (1982, S. 585) spricht von einem Habitus der „unteren Klassen“, der eine Anpassung an den Mangel einschliesst, und sich durch eine tiefgreifende Einstellung des Resignierens auszeichnet.

de=de esch mer so chli cool: denn esch mer sochli (2) me het öppis z'säge [...] i danke, das esch ehne gar ned so bewusst (1) gsi denn"

2) über Antiziganismus als gesellschaftliches Phänomen zu reflektieren.

„das: sind Lüt wo, wo rächt undedöre hei mösse und, zum Teil (2) eifach kei anderi Möglichkeit hei becho anstatt **so** z'läbe (2) [...] und, das isch sochli das wo Gsellschaft /eifach ned verstaht, sie mache sich lustig drüber wenn, wenn es wenn sie e-e 14jährigi gseh wo scho schwanger isch, be üs d'onde zum Biispiel und bluttfuess und, mit emne lange Rock und, und eh: dräckigi Haar umenand läuft (2) sie mache sech lustig drüber aber sie überlege sech ned ((emotional)) hei (1) hei **mer** öppis (2) dezue biitreit (2) dass es Volk sech **so** fühlt und die Gfühl das cha mer ned beschibe"

Diese bewusste Auseinandersetzung kann als veränderte Positionierung gedeutet werden: Emina erlebt sich nicht lediglich als Opfer, sondern als jemanden, die über ihre Diskriminierungserfahrungen als Roma und Antiziganismus nachdenkt (vgl. dazu auch Scherr & Sachs, 2017, S. 99). Es wäre plausibel, dass diese kognitiven Bewältigungsstrategien und die daraus resultierende veränderte Positionierung Eminas Prozess der Selbstbehauptung unterstützt haben.⁵⁰

Ferner zeigen sich bei Emina kognitive Strategien zum Umgang mit Diskriminierung im Normalisieren des Verhaltens der an den Diskriminierungen beteiligten Kindern und MitwisperInnen (hier den LehrerInnen).

„Sie händ's natürlich ehm zom Teil scho mitbecho (6) aso i ha (2) nie eich (5) s'Gfühl gha e Lehrer hätt jetz meh chönne mache, well es esch wöcklich e Situation gsi as Chend, mer seit schnell enand blödi Chue oder, ebe, Sache wo: mer halt ja ((lacht kurz)) (2) wo mer so chli enand wett plage und deswege (2) weni so zrögg luege, Lehrer hätte ned meh chönne mache"

Gleichzeitig relativiert Emina ihre antiziganistischen Erfahrungen in der Schule, indem sie diese mit den Erfahrungen ihrer Familie in Bosnien in Bezug setzt.

⁵⁰ Sozialpsychologische Studien weisen darauf hin, dass eine bewusste Auseinandersetzung mit Diskriminierung entlastend sein kann, weil dadurch negative Zuschreibungen abgewehrt werden können und das Selbstwertgefühl geschützt wird (McCoy & Major, 2003, S. 1006; vgl. Scherr & Sachs, S. 135).

„ja, ja es isch ebe, für mi **gar** ned **soo**: schlimm (2) wie's: d'unde (1) zum Teil isch gange mit mine Gschwüsterete mit=mit de anderne Familiemitglieder da ischs also **viel** schlimmer gsi (1) [...] es isch glich ned schön gsi und klar het's, [...] het's mer öppis, eh irgend e- irgend e chline Schade (1) trageni dervo“

Angesichts Eminas Erfahrungen in der Schule wäre denkbar gewesen, dass sie im Sinn einer alltäglichen Bewältigungsstrategie 1) mit anderen darüber spricht, was sie auf meine Frage hin diesbezüglich jedoch verneint, 2) sich in irgendeiner Form wehrt (verbal, physisch).

„ja: es het secher Lüt, gäh Einzelni, vo mine Kolleginne wo, wo met mer befründet si gsi, aber, gredt hani ehrlich gseit, ned: über das=i has wie=es esch mer **so** unagnähm gsi i ha (3) ja: sie heis gwüsst und ihne ischs au unagnähm gsi mi of das adspräche es esch sochli so, die Situation“

Scham zeigt sich hier als entscheidender Faktor, sich keinen Peers anzuvertrauen. Ob die Scham primär über die Situation und den Erfahrungen in der Schule bestand, oder über dem Roma sein an sich, oder beidem, kann aus dem Material nicht eindeutig geklärt werden. Formen des sich Wehrens nennt sie keine.⁵¹ Bemerkenswert ist zudem, dass sie keine familialen Ansprechpersonen nennt. Emina zeichnet ein Bild des stark auf sich selbst Zurückgeworfen seins.

6.1.3 Bildungserfahrungen in der Familie

Gemäss Eminas Erzählung nahm Bildung in der Familie einen äusserst geringen Stellenwert ein und wurde ihr als etwas Unwichtiges vermittelt. Elterliche Unterstützung fehlte, ihre Eltern hinderten sie teilweise am Schulbesuch, und häusliche Arbeiten wurden gegenüber dem Schulbesuch priorisiert. Erwartet wurde ein Abschluss der obligatorischen Schule.

„für sie isch wichtig gsi schliess e Schuel ab und, und zum Teil weni Ufgabe ha gha oder wenn i id Schuel ha müesse zom Teil hani gar ned id Schuel chönne well i öppis für sie ha müesse mache (2) dass

⁵¹ Elias (1994, S. xxivf.) schreibt, dass soziale Verachtung einen lähmenden Effekt auf die Aussenseiter Gruppe haben und die Fähigkeit, sich zu wehren und eigene Macht Ressourcen zu mobilisieren, zerstören kann.

isch ned wichtig (1) es **esch** ned wichtig mach dini Uufgabe morn isch Schuel oder mach sie vo-v-vorem Schlafe [...] das isch wöcklich 1. Priorität gsi Putze und (3) e so chli das“

Das Bild des stark auf sich selbst Zurückgeworfen seins, das sich bereits in den vorangegangenen Ausführungen zeigte, zeigt sich hier erneut.⁵²

„sie hei, üs ned chönne säge Schuel isch wichtig und, und dass e Job wichtig isch e guete Job und dass mer selbständig si=die Sicht hei sie gar ned gha“

Insgesamt nennt Emina keine wirksam unterstützenden Personen während der Schulzeit, weder aus dem familialen, noch aus dem schulischen Umfeld. Als einzige Ausnahme nennt sie den Lehrer, welcher das Thema Roma im Unterricht aufgriff.

Von ihren drei älteren Schwestern verfügt keine über eine nachobligatorische Berufsausbildung. Der jüngere Bruder hat nach der Schule erfolgreich eine Lehre absolviert.

6.1.4 Bildung und Gender

Die Rollenerwartungen Eminas Familie an sie als Tochter und Frau gründen auf einer patriarchalischen Tradition, die für Frauen und Mädchen keine eigenständige Ausbildungs- und Berufsbiographie vorsieht (vgl. dazu auch Bereswill & Ehlert, 2017). Erwartet wurden eine frühe Heirat mit einem Rom nach Abschluss der obligatorischen Schule, die Gründung einer Familie und eine gute Hausfrau zu werden.⁵³ Weiterführende Ausbildungen stehen damit im Widerspruch zu diesen genderspezifischen Rollenerwartungen.⁵⁴ An verschiedenen Stellen schildert Emina ihre Kritik an und mühevollen Emanzipation aus diesen Rollenerwartungen. Dieser Prozess ist durch erheblichen und

⁵² Eine mögliche Erklärung für das Verhalten der Eltern kann in deren eigener Biografie gefunden werden, wonach beide Elternteile über keinerlei Schulbildung verfügen. Dieser Umstand hängt wiederum mit der Roma Zugehörigkeit zusammen: So ist das Bildungsniveau von Roma historisch gesehen europaweit sehr tief (Unicef, 2011, S. 17). U.a. in den Staaten des ehemaligen Jugoslawien ist die Quote des Schulbesuchs von Roma Kindern sehr gering, und unter jenen, welche eingeschult werden, beendete 2006 nur eines von drei Roma Kindern die Primarschule (Unicef, 2011).

⁵³ Diese Vorstellungen bzgl. weiblicher Rollenbilder der Eltern müssen vor dem Hintergrund der spezifischen Erfahrungen als Roma aus Ex-Jugoslawien und u.a. mit der damit zusammenhängenden Ausgrenzung von Bildung eingeordnet werden (vgl. Milcher, 2013). Zur Bedeutung der Bildung für Frauen im Hinblick auf die Aufweichung traditioneller weiblicher Rollenbilder, siehe auch Beck & Beck-Gernsheim (1991).

⁵⁴ Scherr & Sachs (2017, S. 48) betonen, dass eine Haltung von Familien, die nahelegt, sich auf das familiäre Netzwerk zu stützen und Distanzierungen zum Herkunftsmilieu, etwa in Form höherer Bildung, als Bedrohung wahrnimmt, erschwerend wirkt auf Bildungsaufstiegsprozesse.

für sie folgenschweren familialen Widerstand geprägt (Abbruch und/oder Abkühlung von familialen Beziehungen).⁵⁵

„i ha eifach immer weder gseit, wenn der mer Glück wei, de akzeptiered mi so und fraged mich was ich wott well, das ischs ned woni wott und sie hend recht au Müeh gha das zverstah=aber wieso: wieso: esch das so, bis sie's när verstande hei, und inzwische, oder i ha recht e Kampf gha mit der, mit em Rest vo de Familie wo gseit hei **gar ned:** aso, die muess sech wenigstens ga verlobe und ned da mit em Fründ go wohne oder was werde Lüt säge /((schmunzelt)) ehm, sie hei recht e, grosse Abstand, aso eich Abstand vo mir gno und zum Teil, es **Einzelni** wei gar nüt me met mer ztue ha well sie d'Idee hei dass i allei wohne und mache was i wott (1) dass das ned so guet isch für e Frau oder“

Bildung steht bei Emina in einem Spannungsfeld zwischen eigenen Vorstellungen, die sich an einer individuellen beruflichen (wie privaten) Lebensführung orientieren und den traditionellen Erwartungen ihrer Familie.⁵⁶ Mit folgendem Zitat bringt sie ihre Emanzipation aus diesen Rollenerwartungen pointiert auf den Punkt.

„für sie isch scho wichtig gsi dass i hürote das het e sehr grosse Stellewert be üs dass, me e guete Maa het [...] und dass me Chind mit ihm het e Familie ufbaut dass mer e gueti Huusfrau isch dass d'Lüt guet vo eim rede und i ha i ha genau s'Gägeteil gmacht vo allem“

Eminas Emanzipation aus den genderspezifischen Rollenerwartungen stellt eine nötige Voraussetzung für ihren weiteren Bildungsweg dar. Gleichzeitig ist ihr Schulabschluss und damit die Möglichkeit auf weiterführende Ausbildungen ein zentraler Faktor, der ihre Emanzipation bestärkt hat.⁵⁷ Hätte die Familie in Bosnien bleiben können, wäre dieser Emanzipationsprozess schon deshalb kaum möglich gewesen, da Emina in Bosnien keine Schule besuchen konnte. Ein Leben abseits tradierter Rollenerwartungen zu führen wäre unter diesen Bedingungen kaum denkbar, wie auch Emina konstatiert.

⁵⁵ El-Mafaalani (2011, S. 327) hält fest, dass Veränderungsmotive mit einer Distanzierung zum Herkunftsmilieu einhergehen.

⁵⁶ Zum Thema der individuellen Lebensführung im Zusammenhang mit soziostrukturellem Wandel haben sich Beck & Beck Gernsheim (1991) ausführlich geäußert.

⁵⁷ Scherr (2014, S. 303) hält fest, dass Bildungsaufstiege vor dem Hintergrund einer ungünstigen Ausgangslage aufgrund der sozialen Herkunft als emanzipatorische Chance erlebt werden können.

„und i be froh beni ned d'onde blibe wel i /weiss ned was wär- was met mir wär passiert i weiss uf jede Fall das hätt mir ned gfalle und i wär ganz secher ned, ((emotional)) wiit cho=aso i wär secher, nä-ä, uf-ufgwachse wäri äüä ned eso“

6.1.5 Bildungsmotive

In Eminas Erzählung lassen sich zwei Bildungsmotive identifizieren, die in Verbindung mit ihrer Roma Zugehörigkeit stehen: 1) Bildung als Mittel, um einer von niederer Erwartungshaltung⁵⁸ und Diskriminierung gekennzeichneten Situation zu entkommen:

Emina: „das isch sicher e **sehr** wichtige Punkt dass, dass eh dass sech eh, Roma Familie irgendwo (2) öppis chöi afoh ufbaue, damit sie eifach us dem, us dem (1) Mitleid Züg usechöme , well irgendeinisch faht mer sech sälber afah (1) bemitleide und, und eh (2) sie si ja die **Arme** und sie chöi ja nüüt und, mer het sie ja immer fertiggmacht und, (2) ja

I: mhmhmh ja (2) denn isch's für dich wie au so gsi de Kreislauf z'durbreche

Emina: uf jede Fall, ja“

2) Bildung als Mittel zur Emanzipation aus geschlechtsbezogenen Verhältnissen (siehe Kapitel 6.1.4).

6.1.6 Exkurs: Diskriminierung aufgrund des Aufenthaltsstatus

Emina erlebte aufgrund ihres Aufenthaltsstatus Diskriminierungen mit Folgen für ihre nachobligatorische Bildung, die sie erst nach ihrer Einbürgerung im Jahr 2009 fortsetzen konnte. Nach erfolgter Einbürgerung stellte sich die Suche nach Ausbildungs- oder Arbeitsmöglichkeiten mit 21 Jahren ohne berufliche Vorbildung oder Arbeitserfahrung als erschwert und psychisch belastend heraus:

„u-und mit 21 isch's ned so eifach gsi ohni, ohni **irgend**öppis när öppis z'finde und das het mi recht kaputt gmacht wel, i ha wüerklich unbedingt id Schuel welle“

⁵⁸ Die niedere Erwartungshaltung wird sowohl durch Stereotype, wie auch durch ihre Eltern an sie herantransportiert.

Die Diskriminierung aufgrund des Aufenthaltsstatus ist als Form institutioneller Diskriminierung zu bezeichnen (Scherr et al., 2017).

6.1.7 Emina: Fazit und Diskussion

Eminas Bildungserfahrungen im Hinblick auf ihre Roma Zugehörigkeit zeichnen sich durch komplexe Wechselwirkungen zwischen ihren schul- und ausbildungsspezifischen Erlebnissen und ihren herkunftsbezogenen familialen Prägungen als bosnische Roma aus. Ihre Bildungserfahrungen sind vor dem Hintergrund zu deuten, dass sie ein stark beschädigtes Selbstbild bezüglich ihrer Roma Zugehörigkeit aufweist. Im Hinblick auf die Forschungsfrage kann zentral festgehalten werden, dass 1) Emina insbesondere während ihrer obligatorischen Schulzeit erheblichen Diskriminierungen aufgrund ihrer Roma Zugehörigkeit ausgesetzt war, und die Schulzeit bei ihr mit Gefühlen der Angst verbunden war. Ihren LehrerInnen schreibt sie weitestgehend keine Handlungswirksamkeit zur Überwindung dieser Diskriminierungen zu. Es wäre eine plausible Deutung, dass ihre schulischen Diskriminierungserfahrungen ihr negatives Selbstbild als Romni noch verstärkt haben, 2) sie die Wirkung der Thematisierung der Roma im Unterricht in Bezug auf Diskriminierung für sich positiv einschätzt, 3) Emina Diskriminierung und Selbstabwertung im Sinn eines paradoxen Effekts zu Selbstbehauptung und einer erfolgreichen Bildungskarriere wenden konnte (vgl. dazu auch Scherr & Sachs, 2017, S. 94). Hervorgehoben kann dies zusätzlich, da Emina in ihrer Erzählung bis auf eine Ausnahme keine unterstützenden Personen nennt, weder schulische Professionelle, noch familiale oder Peers und ein Bild des stark auf sich selbst Zurückgeworfen seins zeichnet,⁵⁹ 4) Emina ihre Zugehörigkeit in der Öffentlichkeit wenn möglich verdeckt, so auch in der Handelsschule, bzw. bei Nachfragen nach ihrer Herkunft auf ihre bosnische Nationalität verweist, die aufgrund ihrer Hautfarbe teilweise in Zweifel gezogen wird, 5) Bildung bei Emina in zweifacher Hinsicht eine stark emanzipatorische Bedeutung zukommt: a) Bildung als Mittel, um niederen Erwartungshaltungen und Diskriminierung zu entkommen und b) Bildung als Mittel zur Loslösung aus geschlechtsspezifischen Verhältnissen. Bei Emina wird ersichtlich, wie sich Diskriminierungen aufgrund

⁵⁹ Dies ist bemerkenswert, da die Bedeutung der Unterstützung durch Dritte bei Bildungsprozessen, gerade bei BildungsaufsteigerInnen mit Migrationshintergrund, vielfach betont wird (vgl. El-Mafaalani, 2011). In diesem Sinn wird bei Emina aufgrund des Datenmaterials nicht ganz klar, wie sie ihren Bildungsweg schaffte. Erkennbar ist bei ihr ein Veränderungsmotiv im Sinn eines Bedürfnisses nach einem Ausbruch aus bestehenden Verhältnissen (vgl. dazu auch El-Mafaalani, 2011, S. 326). Dieses Motiv kann ein starker Antrieb für Bildungsaufstiege sein (vgl. ebd.).

verschiedener Merkmale (Roma Zugehörigkeit, Hautfarbe (*race*), Gender, Migrationshintergrund, bzw. Aufenthaltsstatus) überlagern und miteinander interagieren (vgl. dazu auch Hill Collins & Bilge, 2016).

Emina kann als handelnde Akteurin begriffen werden, die Strategien und Mittel findet, um sich aus einer durch antiziganistische Diskriminierung und Selbstabwertung geprägten Situation, sowie familialen gender- und bildungsspezifischen Rollenerwartungen zu lösen, wobei der Bildung eine wichtige Bedeutung in Bezug auf ihre Prozesse der Selbstbehauptung und Emanzipation zukommt. Es gelingt ihr trotz widriger Umstände, ihren eigenen Vorstellungen entsprechende Lebenssituationen zu kreieren.

An dieser Stelle möchte ich nochmals die Thematik der Rolle der Lehrpersonen im Hinblick auf die Überwindung von Eminas Diskriminierung aufgreifen. Die Unterlassung von wirksamer Hilfe und Unterstützung, bzw. ein hier mögliches sich als nicht zuständig Erachten im Hinblick auf die Überwindung von antiziganistischer Diskriminierung von Seiten der Schule als Organisation, könnte als eine Form indirekter institutioneller Diskriminierung gedeutet werden, wonach solche Praktiken negative Wirkungen für ethnische Minderheiten hervorbringen, obwohl die organisatorischen Normen keine Schadensabsichten vorsehen (vgl. Gomolla & Radtke, 2009). Teilsysteme der Gesellschaft (z. Bsp. das Bildungssystem) verfolgen ihre Zwecke in je eigenen Logiken (vgl. ebd., S. 15). Sie begrenzen ihre Zuständigkeiten und beschäftigen sich primär mit ihren eigenen Problemen (ebd.). Die Diskriminierung von MigrantInnen sind in den allermeisten Fällen als etablierte Strukturen und bewährte Handlungsmaximen institutionalisiert (ebd., S. 18).⁶⁰ Die Entscheidungen der Teilsysteme haben Folgen und Nebenfolgen, die für verschiedene beteiligte und unbeteiligte Gruppen positiv oder negativ sein können (ebd., S. 15). Erst von aussen betrachtet können solche Praxen, gemessen an generalisierten Gleichheits- und Gerechtigkeitsgrundsätzen, als Diskriminierung erscheinen (ebd., S. 18).

⁶⁰ Angewandt auf den konkreten Fall hier, könnte das Führen von Gesprächen in Problemsituationen von Seiten des Lehrers als bewährte Handlungsmaxime gedeutet werden. Im Fall Eminas müsste konstatiert werden, dass das Führen von Gesprächen nicht ausgereicht hat, um die gegen sie gerichteten Diskriminierungen zu unterbinden, was mit für sie negativen Folgen (anhaltende Diskriminierung) einherging.

6.2 Sara – „wieso soll ich’s nicht erzählen dass ich Roma bin (1) was sind die anderen besser als ich“

Kurzporträt

Sara wurde 1995 in Serbien geboren und flüchtete mit ihren Eltern in Folge der Jugoslawienkriege im Alter von 6 Monaten nach Deutschland, wo sie bis zu ihrem 11. Lebensjahr (5. Primarklasse) in einer Grossstadt aufwuchs. Anschliessend zog sie mit ihrer Mutter via Serbien mittels eines Asylgesuchs in die Schweiz, wo sie fortan in einer französischsprachigen Kleinstadt wohnten. Die Mutter war alleinerziehend und verfügt über keine nachobligatorische Ausbildung. Sie hatte sehr jung geheiratet und eine Ausbildung kam dann nicht mehr in Frage. Der Vater lebt zusammen mit Saras jüngerem Halbbruder wieder in Serbien und ist Inhaber eines Geschäfts für Landwirtschaftsfahrzeuge. In der Schweiz besuchte Sara zuerst eine Integrationsklasse und wurde dann in die 7. Klasse eingeschult. Nach dem 10. Schuljahr absolvierte sie die Handelsschule mit integrierter Berufsmaturität und begann anschliessend ein Studium an einer Fachhochschule, welches sie zum Zeitpunkt des Interviews berufsbegleitend absolvierte. Sie wurde 2014 eingebürgert. Sara ist seit Kurzem mit einem serbischen Rom verheiratet und wohnt zusammen mit ihm und ihrer Mutter in einer Wohnung in besagter Kleinstadt. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 23 Jahre alt. Das Interview wurde bei Sara zu Hause geführt.

6.2.1 Roma sein - Deutungen der Zugehörigkeit: Gleichheit; Gleichwertigkeit; positiv bewertete Attribute

Sara berichtet, dass sie sich schon seit ihrer Kindheit in ihrem Roma sein als gleich zu anderen (Nicht-Roma) erlebt. Diese Gleichheit illustriert sie im folgenden Zitat anhand des Verhaltens ihrer Eltern, welches Sara als gleich beschreibt wie das Verhalten anderer (Nicht-Roma) Eltern. Dies hatte laut Sara zur Folge, dass auch die anderen (Nicht-Roma) Kinder sie als gleich wahrnahmen.

Sara: „[...] ich war immer so wie die anderen Kinder (1) auch von, meiner Familie aus (3) ich weiss nicht zum Beispiel ich sag einfach ein, Beispiel (2) ich hatte nie andere Sachen als andere Kinder dass ich mich irgendwie anziehe (2) /verstehst du ((fragend))

I: optisch dass man es äusserlich sieht zum Beispiel

Sara: **ja:**, ja: genau (2) meine meine Mama ist auch immer zum Eltern-
gespräch gekommen **EINFACH**, wie die anderen Kinder (1) bin ich auch
auf- aufgewachsen (1) deswegen hab ich nie eine, Differenz (2) ge-
merkt, genau, ja (1) und ich glaube die anderen Kinder haben auch
nicht wirklich bem-merkt dass ich, halt, anders bin als sie [...]“⁶¹

Weitere Aussagen von Sara lassen sich dahingehend interpretieren, dass dieses Gefühl der Gleichheit auch mit einem Gefühl der Gleichwertigkeit zu Anderen (Nicht-Roma) einhergeht, wie folgendes Zitat exemplarisch zeigt.

„wieso sollen die besser sein als ich, nur weil ich Roma bin“

Sara weiss um die Stereotype über die Roma,⁶² präsentiert sich jedoch als sehr widerständig dagegen und lässt diese negativen Zuschreibungen für sich nicht gelten (siehe dazu Kap. 6.2.2 und 6.2.5).⁶³ Sara assoziiert ihre Roma Zugehörigkeit mit für sie positiv bewerteten Attributen, die sie mit den widrigen Erfahrungen ihrer Familie im Hinblick auf deren erfolgreichen Aufbau eines Lebens in der Schweiz in Zusammenhang stellt.

„[...] und dann von Serbien sind wir in die Schweiz gekommen (1) und da hatten wir kein Geld wir hatten wirklich nichts (2) und (1) jzzetzt hab ich auch, halt die Schule meine Mama hat die Arbeit wir haben eine, normale Wohnung (1) das haben wir dann wirklich alles so (1) geschafft (2) und, d- also meine Familie, halt die Roma Familie die sind wirklich die **strengen** sich wirklich an etwas zu, schaffen (1) die lassen das einfach eh:, nicht so und eh: egal was kommt kommt **NEIN** (1) wir wollen wenn wir was wollen dann **schaffen** wir's auch [...]“

Ehrgeiz, Willensstärke, und das Erleben ihrer selbst und anderer Familienmitglieder als fähig, Lebenssituationen aktiv gestaltend zum Besseren zu wenden, sind Attribute, die Sara mit ihrer Roma Zugehörigkeit verbindet. Es kann konstatiert werden, dass Sara ein

⁶¹ Anzumerken ist, dass in der Formulierung „die anderen Kinder haben auch nicht wirklich bem-merkt dass ich, halt, anders bin als sie [...]“ ein „anders sein“ als Roma bereits angedeutet wird von Sara. Aufgrund des Datenmaterials könnte daraus aber nicht geschlossen werden, dass dieses „anders sein“ bei Sara mit einer unterschiedlichen Wertigkeit einhergeht, sondern eher im Sinn eines wertneutralen „anders sein“ zu deuten wäre. Plausibel wäre, dass Sara dieses „anders sein“ etwa auf gewisse soziale Normen bezieht, wie sie in Kap. 6.2.4 ausgeführt werden.

⁶² Goffman (1963) beschreibt, dass sich Stigma Betroffene der jeweiligen Stereotype über sie sehr bewusst sind.

⁶³ Goffman (1963) beschreibt, dass Stereotype in das eigene Selbstbild übergehen können. Dies lässt sich bei Sara nicht erkennen.

gefestigtes, positives Selbstbild bezüglich ihrer Minderheitenzugehörigkeit zeigt (vgl. dazu auch Kapitel 6.2.2). Weiter zeigt sich, dass Sara ihr Roma sein stark auf ihre Familie bezogen deutet.⁶⁴

6.2.2 Bildungserfahrungen im schulischen Kontext

Bekannt werden der Zugehörigkeit: offene Mitteilung (durch Eltern und Sara); Wohnsituation; „herumsprechen“

Sara erzählt, dass sowohl ihre Eltern wie auch sie selbst in Deutschland immer offen mit ihrer Roma Zugehörigkeit umgegangen sind. In Deutschland lebte die Familie in einem multiethnischen Viertel mit vielen Roma. Durch diese beiden Faktoren, so Sara, war ihre Zugehörigkeit allgemein bekannt. Auch in der Schweiz pflegten die Mutter und Sara einen offenen Umgang mit ihrer Zugehörigkeit. In der 10. Klasse hatte Sara eine beste Freundin, die eine Romni war, und deren Familie ebenfalls offen mit der Zugehörigkeit umging. Dadurch, so Sara, habe sich ihre Zugehörigkeit in ihrer Kleinstadt allgemein herumgesprochen und war entsprechend in der Schule bekannt.

Ihren offenen Umgang mit der Zugehörigkeit bezeichnet sie als „normal“ und begründet diesen mit der Gleichwertigkeit der Roma gegenüber anderen (Nicht-Roma) (siehe dazu auch Kap. 6.2.1).

„ja:, ja, weil es war schon normal in Deutschland dass alle wussten dass wir Roma sind (1) und ich hab, mir immer, gedacht (1) wieso soll ich's nicht erzählen dass ich Roma bin (1) was sind die anderen besser als ich (4) ve-verstehst du was ich meine“

Saras Aussage deckt sich mit Goffmans (1963, S. 100) Beschreibung, dass die offene Mitteilung von Betroffenen häufig als reifer Schritt gedeutet wird, dem die Erkenntnis vorausgeht, dass man Verdeckung nicht nötig hat und passt zum Selbsterleben von Sara als gleichwertig zu anderen (siehe Kap. 6.2.1). Zu bedenken ist, dass die Aussage „wieso soll ichs nicht erzählen dass ich Roma bin“ die Option des Nicht-Erzählens bereits andeutet, bzw. ersichtlich wird, dass sich die Frage nach dem Umgang mit der Zugehörigkeit für Sara stellt. Ihre Aussage zeigt an, dass der offenen Mitteilung eine Ent-

⁶⁴ Während des Interviews erwähnt Sara oft Cousins, Cousinen, Onkel, Tanten und weitere Verwandte. Es wäre eine plausible Deutung, dass sich Saras Familienbegriff auf diese erweiterte Familie bezieht (und nicht nur auf die Kernfamilie).

scheidung dafür zu Grunde liegt (vgl. dazu auch Goffman, 1963). Es wäre eine plausible Deutung, dass Saras Entscheidung zur offenen Mitteilung in der Schweiz wechselseitig beeinflusst wurde, durch sowohl a) ihre Erfahrung als Kind in Deutschland, wo es für sie „normal“ war, dass die Zugehörigkeit offen kommuniziert und bekannt war, b) ihr positives Selbstbild als Romni (siehe Kap. 6.2.1) und c) ihre beste Freundin in der Schweiz, die als Romni ihre Zugehörigkeit offen kommunizierte. Das obige Zitat ist ferner im Kontext zu verstehen, dass Sara andere Strategien der Informationskontrolle, wie die Verdeckung (vgl. Goffman, 1963), bekannt waren. So erwähnt sie Roma, auch aus ihrer eigenen Familie, welche ihre Zugehörigkeit damals verdeckten, bzw. noch heute verdecken in der Öffentlichkeit.⁶⁵

Reaktionen auf offene Mitteilung: positive Gleichgültigkeit und Interesse

Sowohl in Deutschland wie später auch in der Schweiz erzählte Sara ihren MitschülerInnen offen von ihrer Roma Zugehörigkeit. Ihre Erfahrungen mit diesem offenen Umgang bewegen sich nach ihrer Darstellung in einem Spektrum, das von „positiver Gleichgültigkeit“ (Scherr & Sachs, 2017, S. 122; vgl. Radtke, 1991),⁶⁶ bis zu sehr interessierten Reaktionen reicht. So erzählt sie von einer türkischen Freundin in der 7. Klasse, die keine Reaktion auf ihre offene Mitteilung zeigte, was Sara so deutet, dass diese wohl gar nicht gewusst habe, was Roma sind. Von sehr offenen und interessierten Reaktionen erzählt Sara von der Fachhochschule.

„Jetzt in der aktuellen Schule, also die- meine Freundinnen mit denen ich immer zusammen bin (2) wissen dass ich Roma sind, und die sind wirklich **sehr** offen, die sind alle Schweizerinnen (1) und eh=ja d-die interessiert das wie: und eh: (2) e-einfach wie wir leben, ist interessant für sie (1) aber ohne, irgendeine Kritik oder (1) das sieht man dass sie das wirklich nicht eh: (2) schlecht finden (2) die wollen wissen wie es (1) bei meiner Hochzeit war w- wie wir Roma die Hochzeit feiern (1) und für sie ist es (1) zum Beispiel bei, ich hatte 250 ehm, Gäste (2) und für sie ist das wow: weil (1) in der Schweiz hat=hat man, halt nicht **so** viele Gäste (2)“

⁶⁵ So verdeckt etwa ihr Vater, der in Serbien lebt, seine Zugehörigkeit in der Öffentlichkeit. Laut Sara befürchtet er als Geschäftsinhaber Nachteile, wenn seine Kunden um die Zugehörigkeit wüssten.

⁶⁶ Zur Bedeutung „positiver Gleichgültigkeit“, vgl. Fn. 42.

Wertneutrale und positive Reaktionen auf ihre Zugehörigkeit überwiegen entsprechend Saras Erzählung sehr deutlich und sie betont mehrfach, dass sie im Kontext institutioneller Bildung keine für sie negativen Erlebnisse gemacht hat aufgrund ihrer Roma Zugehörigkeit. Scherr & Sachs (2017, S. 122) beschreiben, dass Nachfragen bei MigrantenInnen bezüglich der Herkunft von Betroffenen als problematisch erlebt werden können (siehe auch Radtke, 1991). Bei Sara ist diese Problematik aufgrund des Datenmaterials nicht zu erkennen.

Antiziganismus

Sara berichtet von einem einmaligen Erlebnis, bei dem sie persönlich mit Antiziganismus konfrontiert wurde. Dieser kam von einem Mitschüler aus.⁶⁷ Sara erzählt, dass gewisse Roma bei ihnen im Viertel jeweils im Müll nach verwertbarem Material gesucht hätten und dieser Mitschüler sie mit jenen Roma in Verbindung gebracht habe.

„und dann bin ich eh, zur Schule gegangen (3) und eh die eh ein Junge hat mich eh gefragt (2) gehst du auch Müll sammeln (2) und dann hab ich ihn angeschaut, und hab ihm, da war ich schon ein bisschen schon aggressiv als ich klein war (1) hab ich ge- hab ich gesagt wenn du mir- wenn du mich **das** noch einmal (2) ehm fragst dann schlag ich dich (1) schau **dich** mal lieber an (2) e- es hat mich, nicht gest- nicht gestört, dass ich, dass er mir das- er dass er mir das gefragt hat (1) aber ich wollte ihm auch klar machen (1) dass er das **nie wieder** mehr fragen soll (1) und eh (1) ich hatte auch eh, viele Cousins die, auch in der gleichen Schule gingen, wie ich (1) und da hat er verstanden dass er das, nie wieder /mehr sagen soll ((schmunzelt)) (2) das ist die einzige schlechte Erfahrung die ich hatte“

Sara wird mit dem Sozialstereotyp der Armut (vgl. Scherr, 2017a; vgl. Arndt, 2012) konfrontiert. Sie präsentiert sich in dieser Erzählung als äusserst wehrhaft und robust gegen diese an sie gerichteten Andeutungen. Eine offensive Positionierung gegenüber Vorurteilen, und die Abgrenzung gegenüber Personen, die sich abwertend äussern, wie dies bei Sara erkennbar ist, bedingen ein gefestigtes Selbstbild (vgl. Scherr & Sachs, 2017, S. 119; für Saras positives Selbstbild, siehe Kap. 6.2.1). Dadurch wird ermöglicht,

⁶⁷ Das Erlebnis machte sie in Deutschland. Da es Saras Widerständigkeit und Wehrhaftigkeit so gut illustriert und diese Eigenschaften bei Sara zentral sind für das Verständnis ihrer Bildungserfahrungen, möchte ich es hier trotzdem erwähnen.

dass die Gründe der Vorurteile konsequent bei denen zu suchen sind, die sie äussern (ebd.). Sichtbar wird zudem ein gewisser Zusammenhalt unter den verwandten Roma Kindern an dieser Schule, welcher Sara als Schutz vor Angriffen Anderer präsentiert. An unterschiedlichen Stellen in der Erzählung wird erkennbar, dass Sara Stereotype über Roma bekannt sind (vgl. Goffman, 1963).⁶⁸ Im Zusammenhang mit Bildung nennt sie den Stereotyp der gesellschaftlichen niederen Bildungserwartung an Roma (vgl. Scherr, 2017a; vgl. Arndt, 2012).⁶⁹ Mehrfach äussert sie ihre Verwunderung darüber, dass sie bis auf das hier zitierte Erlebnis keine antiziganistischen Erfahrungen gemacht hat (weder im Kontext von Bildung, noch ausserhalb). Dadurch zeigt sie, dass Antiziganismus, trotz weitestgehend fehlender persönlicher Erfahrungen damit, als wirkungsmächtiges soziales Phänomen (vgl. Scherr, 2017a) dennoch thematisch präsent ist bei ihr.

Strategien der Diskriminierungsabwehr: offene Mitteilung; Abgrenzung von Roma Kindern – heterogener Freundeskreis

Neben Saras offensiver Strategie der Diskriminierungsabwehr durch die offene Mitteilung (vgl. dazu auch Abels, 2008, S. 523) betont sie mehrfach, dass sie während ihrer gesamten Schulzeit mit Kindern unterschiedlichster Herkunft befreundet war und hebt ihre Erfahrungen in ethnisch stark durchmischten Klassen, neben der Schule in Deutschland etwa die 10. Klasse in der Schweiz, als für sie besonders positiv hervor. Sara verweist auf andere Roma Kinder, welche vermehrt unter sich blieben in der Schule⁷⁰ und präsentiert sich und ihr abgrenzendes Verhalten zu anderen Roma Kindern als Ausnahme. Scherr & Sachs (2017, S. 123, 128) verweisen auf den Vorteil eines heterogenen Umfelds bezüglich Akzeptanz, in dem die eigene Herkunft kein bedeutsames Merkmal darstellt. Saras bewusste Abgrenzung zu ihrer eigenen Gruppe, im Zusammenspiel mit dem gleichzeitigen sich Einlassen auf das heterogene Umfeld, könnte als eine ihr eigene Form der Diskriminierungsabwehr gedeutet werden.

⁶⁸ So erwähnt sie im Interview den ethnisch-kulturellen Stereotyp des Nicht-Einhaltens der Rechtsordnung (vgl. Scherr, 2017a; vgl. Arndt, 2012).

⁶⁹ Der Stereotyp der niederen Bildungserwartung wird in Kap. 6.2.5 vertieft thematisiert.

⁷⁰ Goffman (1963) beschreibt den Rückzug in die eigene Gruppe als Strategie der Diskriminierungsabwehr.

Nachfragen nach der Herkunft

Bei Nachfragen nach ihrer Herkunft verweist Sara im Bedarfsfall auf ihren migrantisches Hintergrund (Nationalität), der ihrer Erfahrung entsprechend aufgrund ihrer hellen Hautfarbe nicht zu weiteren Nachfragen nach ihrer Herkunft führt. Saras helle Hautfarbe und die damit zusammenhängende Nicht-Erkennbarkeit der Zugehörigkeit zeigt sich als Schutzfaktor vor potentieller Diskriminierung (siehe dazu auch Arndt, 2017, S. 20ff.).

Rolle der LehrerInnen: Erfahrung des Thematisierens der Geschichte der Roma im Unterricht

Sara erzählt von einem Lehrer, der das Thema Roma im Rahmen des 2. Weltkrieges thematisierte, und etwa die damit verbundene Verfolgung der Roma in Serbien aufgriff.⁷¹ Sara erhielt in diesem Rahmen von ihrem Lehrer die Gelegenheit, diesbezüglich ihre eigene Familiengeschichte zu recherchieren und vor der Klasse von ihren Ergebnissen zu erzählen. Sie beschreibt die Thematisierung der Roma wie auch das Berichten vor der Klasse als eine für sie sehr interessante, lehrreiche und positive Erfahrung. Ihre MitschülerInnen hätten sehr interessiert und teilnahmsvoll auf ihre persönliche Erzählung reagiert. Durch die Thematisierung der Roma im Unterricht erlebte Sara die von ihr positiv bewertete Erfahrung von Interesse an ihrer Zugehörigkeit und Mitgefühl für die Geschichte der Roma durch Andere (Nicht-Roma).

6.2.3 Bildungserfahrungen in der Familie

Sara erlebt in ihrer Familie sowohl Personen, denen Bildung sehr wichtig ist/war, wie auch solche, die kritisch gegenüber institutioneller Bildung sind. Die Haltung Letzterer stehen gemäss Saras Erzählung im Zusammenhang mit Rollenerwartungen an Frauen, und werden in Kap. 6.2.4 separat analysiert. Sara berichtet, dass ihrer Mutter eine gute Bildung für sie immer wichtig war und diese unterstützte. Tepecik (2009, S. 261f.) thematisiert in ihrer Studie über BildungsaufsteigerInnen mit Migrationshintergrund, dass gerade Mütter, deren Bildungswege behindert wurden, diese Erfahrung in Form von kompensatorischen Bildungsaufträgen an ihre Kinder tradieren können und entspre-

⁷¹ Im Zug des Balkanfeldzugs mussten sich die Roma ab 1941 in Serbien registrieren und eine gelbe Armbinde mit der Aufschrift „Zigeuner“ tragen. Viele wurden exekutiert: <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/der-zweite-weltkrieg/voelkermord/voelkermord-an-sinti-und-roma.html> (Zugriff Juni 2018)

chend hohe Bildungserwartungen an diese stellen.⁷² Saras Mutter stellt gewisse Bildungserwartungen an ihre Tochter, die sich in folgendem Zitat in einer „guten Ausbildung“ und einem „guten Arbeitsplatz“ ausdrücken.

„Sie ist wirklich **für** die Schule (1) ja, ja das war immer, für sie=eh (1) eh wichtig dass ich eine (1) gute Ausbildung habe dann einen guten Arbeitsplatz (1) weil (1) sie arbeitet halt in Burger King [...] und das will sie nicht dass ich dann auch (2) irgendwie als Putzfrau oder sowas das ist ein schwerer Job halt (1) und man hat kein gutes Gehalt (1) das hat sie mir immer gesagt, pffff, als ich mich noch (1) von klein erinnern kann hat sie mir gesagt g- machst du gute Schule und ja“

Als emotional unterstützende und motivierende Personen bezüglich ihres Bildungswegs nennt sie ferner ihren Mann, wie auch ihre Schwiegereltern. Die Bedeutung ideeller Unterstützungsleistungen wurden in der Literatur vielfach als wichtige Ressource für den Bildungserfolg von MigrantInnen ausgewiesen (El-Mafaalani, 2011, S. 59). Scherr & Sachs (2017, S. 221ff.) weisen in ihrer Studie auf ihren Befund der Bedeutung emotionaler familialer Unterstützung für Bildungsprozesse von Sinti und Roma hin. Praktische familiäre Unterstützung, wie etwa Hilfe bei den Hausaufgaben durch die Eltern, erwähnt Sara nicht. Scherr & Sachs (2017, S. 221) weisen darauf hin, dass erschwerte soziale Situationen elterliche Unterstützung behindern können. Sara, deren Mutter alleinerziehend war, thematisiert diesen Aspekt im Interview nicht. Verschiedene weitere Personen ihrer Familie hebt sie bezüglich Bildung resp. beruflicher Tätigkeit als positive Beispiele hervor: So etwa ihren Grossvater, der als junger Mann in Serbien studiert und später das grösste Hotel der Stadt geführt hat - beides präsentiert sie als aussergewöhnlich für einen Rom;⁷³ oder eine Grosstante, welche sich in Serbien für die Schulbildung von Roma Kindern engagiert. Ihre Beschreibung dieser Personen passt zu ihren positiven Zuschreibungen der Familie gegenüber (vgl. Kap. 6.2.1). Es wäre daher plau-

⁷² Dass Saras Mutter keine nachobligatorische Ausbildung absolvieren konnte, muss vor dem Hintergrund ihrer Roma Zugehörigkeit gedeutet werden. Vgl. dazu auch Milcher (2013).

⁷³ Zum tiefen Bildungsniveau von Roma in Südosteuropa siehe Fn 52. In Befragungen zeigte sich, dass ältere Roma höhere Bildungsstufen erreichten als jüngere, was mit dem systembedingten Wandel des ehemaligen Jugoslawien zusammenhängen könnte, der erhebliche Benachteiligungen für Roma mit sich brachte (Milcher, 2013, S. 25).

sibel, diese Personen als Vorbilder für Sara bezüglich Bildung zu deuten.⁷⁴ In Saras Familie zeigt sich ein gewisses über mehrere Generationen verankertes Bildungsinteresse.⁷⁵

6.2.4 Bildung und Gender

Saras Bildungserfahrungen bezüglich Gender sind im Kontext verschiedener von Sara als soziale Normen präsentierten Rollenerwartungen an Frauen innerhalb der Roma zu begreifen. Sara deutet diese Rollenerwartungen generalisierend als soziale Normen der Roma als Gruppe. Ihre Ausführungen stützen sich, soweit dem Datenmaterial zu entnehmen ist, jedoch überwiegend auf Erfahrungen innerhalb ihrer Familie. So präsentiert sie die Heirat im sehr jungen Erwachsenenalter (teilweise auch jünger) als soziale Norm für Frauen der Roma.⁷⁶ Damit einher geht der entsprechend ihrer Darstellung übliche frühzeitige Abbruch der Schulbildung/Ausbildung der Frauen, bzw. teilweise die Hinderung der Eltern ihrer Töchter an nachobligatorischer Bildung, und die an die Heirat zeitnah anschließende Übernahme der Rolle als Mutter und Hausfrau. So erwähnt sie etwa einen Onkel, der seinen Töchtern keine nachobligatorische Ausbildung zugestand. Ihre eigenen Eltern präsentiert sie bezüglich den Rollenerwartungen an sie als Frau als „modern“, und bezieht dies auf deren Haltung, dass sie ihre nachobligatorische Ausbildung unterstützen, es ihr erlaubt war auszugehen und einen Freund zu haben. Soweit dem Datenmaterial zu entnehmen ist, bestehen von Seiten ihrer Mutter und anderen nahen Verwandten, wie etwa der Grossmutter, gleichwohl die Erwartungen der Heirat und Mutterschaft. Sich selbst präsentiert sie als Ausnahme innerhalb der weiblichen Angehörigen ihrer Familie, da sie ihre Ausbildung trotz Heirat weiterführt und insbesondere die Mutterrolle auf einen Zeitpunkt nach Abschluss ihrer Ausbildung aufschiebt. Ihre Entschlossenheit diesbezüglich zeigt sich deutlich daran, dass sie ihrem jetzigen Mann frühzeitig ein Ultimatum zugunsten ihrer Ausbildung gestellt hat.

„also eh (1) als ich m:, mit meinem jetzigen Mann, zusammen gekommen bin, hab ich ihm, gesagt ich geh noch zur Schule (1) wenn:, wir zusammen sind, heiraten, geh ich weiter zur Schule, Kinder sind noch

⁷⁴ Familiäre Vorbilder bezüglich Bildung werden in der Studie von Tepecik (2009) über BildungsaufsteigerInnen mit Migrationshintergrund verschiedentlich hervorgehoben.

⁷⁵ Über die mehrgenerationale Transmission von Bildung in Familien haben sich Büchner & Brake (2006) ausführlich geäußert.

⁷⁶ Auf das Heiratsalter der Männer gibt es im Datenmaterial keine Hinweise.

kein Thema, wenn du das akzeptieren willst, dann (1) ok, wenn nicht dann (1) eh, wird das mit uns nicht klappen“

Sara priorisierte ihre Ausbildung gegenüber ihrer Partnerschaft, woran der hohe Stellenwert der Bildung für Sara erkennbar wird.⁷⁷ Im Hinblick auf ihren Bildungserfolg als Frau deutet Sara an, dass sie sich als Minderheit innerhalb der Roma wahrnimmt.⁷⁸

„Sara: ich kann dir vielleicht erzählen dass (1) ehm (2) andere, Roma, Mädchen die ich kenne (1) dass die keine Ausbildung haben (1)

I: ja (2) in der Schweiz oder

Sara: eh: auch in Deutschland (2) ja (1) sie arbeiten schon also sie arbeiten (1) aber, es ist die machen keine Ausbildung, sie gehen nicht, zur, Universität oder so

I: mhm (1) auch damit, im Zusammenhang weil, sie früh heiraten, und dann aufhören

Sara: ja: ja: ab-, auch in Zusammenhang, dass, die Eltern nicht wirklich wollen dass sie so lange zur Schule gehen (2) ja: es gibt, eine (1) nicht ein Limit oder, man macht die obligatorische Schule fertig, das ja (1) damit man halt lesen kann schreiben und so, aber dann, wenn man (1) es:, gehört sich nicht wirklich, dass man dann halt auf Universitäten studiert und so (2) das (1) erlauben sie nicht **wirklich** (2)“

Sie präsentiert sich zudem als widerständig gegenüber dem ihren Angaben entsprechend überwiegend subtil ausgedrückten Missmut gewisser Familienangehöriger gegenüber ihrem Rollenverständnis als Frau.

„meine Familie kann (1) /bei mir war das immer so=sie=sie können, ((schnell)) mir, Vorschläge geben für mein Leben=aber ob ich das ak-

⁷⁷ Inwiefern sie die Erfahrung als Tochter einer alleinerziehenden Mutter ohne nachobligatorische Ausbildung prägte im Hinblick auf eigene Bildungsaspirationen, bzw. inwiefern die Bildungserwartungen der Mutter Saras Bildungsaspirationen beeinflussten (siehe Kap. 6.2.3), kann aufgrund des Datenmaterials nicht geklärt werden. Plausibel wäre, dass beide Aspekte zu Saras Bildungsaspirationen und dem damit verbundenen hohen Stellenwert von Bildung beigetragen haben (siehe dazu auch Tepecik, 2009, S. 261f.).

⁷⁸ Scherr & Sachs (2017, S. 101) berichten, dass sich in ihrer Studie bildungserfolgreiche Roma und Sinti als Minderheit innerhalb der Minderheit wahrnehmen, wobei sich dieser Befund auf beide Geschlechter zu beziehen scheint.

zeptiere oder nicht, das bleibt dann bei mir (1) das war schon immer so (1) ja, und die wissen das dass sie mir nichts vorschreiben können also (3)“

Die beschriebenen weiblichen Rollenerwartungen entsprechen einer stark patriarchalischen Tradition, die für Frauen und Mädchen keine eigenständige Ausbildungs- und Berufsbiographie vorsieht (vgl. Bereswil & Ehlert, 2017) und weibliche Körper starken Kontrollen auferlegt (vgl. Faulstich-Wieland, 2017, S. 229). Dass Saras Mutter diese Rollenerwartungen, insbesondere jene bezüglich Bildung nicht fordert, sondern im Gegenteil Saras Ausbildung unterstützend gegenüber steht, deckt sich mit Saras Vorstellungen diesbezüglich und kann als Erleichterung für ihren Bildungsprozess gedeutet werden (vgl. dazu auch El-Mafaalani, 2011, S. 59). Bildung steht bei Sara in einem Spannungsfeld zwischen eigenen Vorstellungen, die sich an einer individuellen beruflichen (wie privaten) Lebensführung orientieren und den als traditionell bezeichneten Erwartungen ihrer Familie (vgl. dazu auch Beck & Beck Gernsheim, 1991). Sara äußert in ihrer Erzählung keine direkte Kritik an diesen Rollenerwartungen, distanziert sich teilweise dennoch selbstbewusst von diesen, bzw. interpretiert diese für sich in einer Weise, die als Ergebnis sozialer Aushandlungen im Sinn eines Kompromisses zugunsten ihrer Ausbildung zwischen den Erwartungen ihrer Familie und ihren eigenen Vorstellungen begriffen werden können (vgl. Scherr & Sachs, 2017, S. 172). In diesem Zusammenhang lässt sich bei Sara ferner erkennen, dass ihre Ausbildung sich auf den Zeitpunkt ihrer Heirat und (geplanten) Mutterschaft ausgewirkt hat, der sich gemessen an den eingangs dieses Kapitels von ihr präsentierten sozialen Normen der Roma, nach hinten verschoben hat⁷⁹ (vgl. dazu auch Beck & Beck-Gernsheim, 1991; vgl. dazu auch Scherr & Sachs, 2017, S. 165). Bildung kann bei Sara als zentraler Faktor identifiziert werden, der die hier beschriebenen tradierten weiblichen Rollenmuster aufweicht. In Saras Familie führt dies zu gewissen Spannungen.⁸⁰

6.2.5 Bildungsmotive

Bei Sara lassen sich drei zentrale Bildungsmotive identifizieren, die mit ihrer Roma Zugehörigkeit in Verbindung stehen. Diese sind eng miteinander verwoben:

⁷⁹ Ihr eigenes Heiratsalter bezeichnet sie selber als „alt“ im Verhältnis zu den von ihr präsentierten sozialen Normen der Roma.

⁸⁰ Bildungsaufstiege können mit Irritationen der Beziehungsnetzwerke, etwa der Familie, einhergehen (Scherr, 2014, S. 303).

1) Bildungserfolg als Mittel, um Stereotype und Vorurteile sich und der Gesellschaft gegenüber als haltlos nachzuweisen (vgl. Scherr & Sachs, S. 96). Goffman (1963) hält fest, dass die jeweiligen Stereotype den von Stigma Betroffenen sehr bewusst sind. Dies ist auch bei Sara an verschiedenen Stellen zu erkennen, so etwa der Stereotyp, dass Roma keine Bildungserfolge erzielen (vgl. Scherr, 2017a).

2) Bildungserfolg als Mittel zur Begründung von Gleichwertigkeit der Roma gegenüber Nicht-Roma.

3) Bildungserfolg als Bestärkung für die offene Mitteilung der Zugehörigkeit.

Anhand des folgenden Zitats werden diese drei Bildungsmotive ersichtlich:

Sara: „[...] und ich hab, mir immer, gedacht (1) wieso soll ichs nicht erzählen dass ich Roma bin (1) was sind die anderen besser als ich (4) ve-verstehst du was ich meine

I: **ja**, mhm

Sara: in Deutschland war ich **auch** gut in der Schule=hatte gute Noten (1) nur, als ich in der Schweiz angekommen bin hatte ich keine guten Noten wegen der Sprache (1) aber dann auch in der 10., hab ich mir gedacht, manche sind halt, nicht, haben es nicht geschafft in der **höheren** Option⁸¹ (1) ich habs geschafft (1) wieso sollen die besser sein als ich, nur weil ich Roma bin (2) ja deswegen war ich sehr: **ja** sehr offen damit (1) weil viele denken (1) ah, die sind Roma die: /((schnalzt)) habens nicht so gut mit der Schule:, sie: eh, keine Ahnung was:“

Sara erwähnt den Stereotyp der niederen Bildungserwartungen an Roma und kontrastiert demgegenüber ihren eigenen Bildungserfolg im Vergleich zu anderen (Nicht-Roma) MitschülerInnen, wodurch sie sich selbst als Beispiel zeigt, das diesen Stereotyp als haltlos entkräftet (Bildungsmotiv 1).⁸² Ferner leitet sie aus ihrem Bildungserfolg und der damit einhergehenden Entkräftung dieses Stereotyps die Folgerung der Gleichwer-

⁸¹ An einer anderen Stelle im Interview erläutert Sara, dass die 10. Klasse zwei Optionen für anschließende Bildungswege eröffnete: Eine Lehre, oder für diejenigen SchülerInnen mit entsprechenden Noten, weiterführende schulische Ausbildungen der Sekundarstufe II. Letztere bezeichnet Sara hier als „höhere Option“.

⁸² Später im Interview untermauert sie ihren Bildungserfolg mit ihrer Erfahrung in der Handelsschule, wo sie gemäss ihren Angaben durch Fleiss und Anstrengung ihre Noten dahingehend verbessern konnte, dass sie zum Abschluss der Handelsschule inkl. Berufsmaturität zugelassen wurde. Sie präsentiert dies als sehr motivierende Erfahrung von Selbstwirksamkeit.

tigkeit der Roma gegenüber Anderen (Nicht-Roma) ab. Dadurch zeigt sich, dass Sara ihre Bildung als Mittel zur Begründung von Gleichwertigkeit der Roma gegenüber Nicht-Roma nutzt (Bildungsmotiv 2). Daraus kann ferner gefolgert werden, dass sich Saras positives Selbstbild in Bezug auf ihre Roma Zugehörigkeit auch aus ihrem Bildungserfolg zu speisen scheint. Diese Erkenntnis der Gleichwertigkeit (vgl. Goffman, 1963, S. 38f.) aufgrund ihres Bildungserfolgs wiederum bestärkt sie darin, ihre Zugehörigkeit selbstbewusst offen mitzuteilen (vgl. Abels, 2008, S. 523) (Bildungsmotiv 3). Ein weiteres hier erkennbares Motiv für ihre offene Mitteilung liegt für Sara darin, diese Stereotype nicht nur gegenüber sich, sondern auch gegenüber der Gesellschaft als haltlos zu demonstrieren (vgl. Scherr & Sachs, 2017, S. 96). Dies kann als Bemühung gedeutet werden, sich aktiv an der Überwindung von gesellschaftlichen Stereotypen den Roma gegenüber zu beteiligen.

6.2.6 Sara: Fazit und Diskussion

Saras Bildungserfahrungen im Hinblick auf ihre Roma Zugehörigkeit zeichnen sich durch kontrastreiche Wechselwirkungen zwischen ihren familialen Erfahrungen als serbische Romni und ihren schul- und ausbildungsspezifischen Erlebnissen aus. Ihre Bildungserfahrungen sind vor dem Hintergrund zu deuten, dass Sara ein gefestigtes, positives Selbstbild im Hinblick auf ihre Roma Zugehörigkeit zeigt. Bezüglich der Forschungsfrage kann zentral festgehalten werden, dass 1) Saras Roma Zugehörigkeit über ihre gesamte Schul- und Ausbildungszeit bekannt war durch offene Mitteilung, und sie mit einer Ausnahme keine antiziganistische Diskriminierungserfahrungen im schulischen Kontext nennt (in der Schweiz keine), 2) Sara interessierte, bzw. Reaktionen „positiver Gleichgültigkeit“ (vgl. Scherr & Sachs, 2017; vgl. Radtke, 1991) auf ihre offene Mitteilung erlebte, die von ihr positiv bewertet werden. Ein möglicher, dem Datenmaterial zu entnehmenden und nicht als abschliessend zu verstehender Grund dafür könnte im multiethnischen Umfeld liegen, welches als akzeptanzförderlich gilt. Ein weiterer plausibler Grund besteht in der bei Sara erkennbaren und von Abels (2008, S. 523) beschriebener offensiver Form der offenen Mitteilung von Stigma Betroffenen, bei welcher der soziale Makel in etwas Normales umgedeutet und das Gegenüber dadurch gezwungen wird, über den Vorurteilen zu stehen und die Definitionsmacht zu kippen beginnt. Diese selbstbewusste Form der offenen Mitteilung passt zu Saras gefestigtem Selbstbild als Romni und ihrer Wahrnehmung als gleichwertig gegenüber Nicht-Roma. Die äusserliche Nicht-Erkennbarkeit der Zugehörigkeit durch Saras helle Hautfarbe kann dabei als Schutzfaktor vor potentieller Diskriminierung gedeutet werden, 3) Sara

das Thematisieren der Roma im Unterricht im Rahmen des 2. Weltkriegs als positive Erfahrung beschreibt, die mit der Erfahrung von Interesse an ihrer Zugehörigkeit und Verständnis für die Geschichte der Roma durch Andere (Nicht-Roma) einhergeht, 4) Sara ihre nächsten Familienmitglieder, insbesondere ihre Mutter, als sehr unterstützend für ihre Bildungsprozesse erlebt, was sie im Zusammenhang mit den in ihrem weiteren familialen Umfeld verbreiteten genderspezifischen Rollenerwartungen an Frauen als Ausnahme präsentiert, und als Erleichterung bezüglich ihres Bildungsprozesses interpretiert werden kann (vgl. El-Mafaalani, 2011, S. 59), 5) drei Bildungsmotive im Hinblick auf die Roma Zugehörigkeit Saras identifizierbar sind: a) Bildungserfolg als Mittel, um Stereotype und Vorurteile sich und der Gesellschaft gegenüber als haltlos nachzuweisen, b) Bildungserfolg als Mittel zur Begründung von Gleichwertigkeit der Roma gegenüber Nicht-Roma, c) Bildungserfolg als Bestärkung für die offene Mitteilung der Zugehörigkeit. Sara kann als selbstbewusste, gegen stereotype Zuschreibungen sehr robuste Romni begriffen werden, für die Bildungserfolg im Hinblick auf ihr positives Selbstbild und selbstbewusstes Auftreten als Angehörige der Minderheit eine bedeutende Rolle einnimmt. Sie versteht es, enge Rollenerwartungen trotz teilweisem Missfallen anderer Familienangehöriger eigenwillig dahingehend zu dehnen, dass diese mit ihrer eigenen Vorstellung nach einer guten Ausbildung vereinbar sind. Dies verdeutlicht Saras Spagat zwischen ihrem modernen Rollenverständnis als Frau bezüglich Bildung und ihrer gleichzeitigen Verwurzelung in traditionellen Rollenbildern (Heirat, geplante Mutterschaft).

Nachdrücklich hervorheben möchte ich, dass sich bei Sara deutlich zeigt, dass sich die Frage der Informationskontrolle, bzw. nach dem Umgang mit der Zugehörigkeit auch dann unhintergebar stellt, wenn persönlich keine negativen Reaktionen auf die Zugehörigkeit, und (bis auf einen Vorfall) keine persönlichen Diskriminierungserfahrungen vorliegen. Wie bei Sara zu erkennen ist, liegt der offenen Mitteilung ihrer Zugehörigkeit eine Entscheidung zugrunde, die sich anderen Menschen mit anderen Zugehörigkeiten in dieser Weise nicht stellen würde.⁸³ Daran zeigt sich, dass es trotz nahezu ausschliesslich positiven Reaktionen auf und Erfahrungen mit der Minderheitenzugehörigkeit, nach wie vor ein wirkungsmächtiges soziales Stigma ist, den Roma anzugehören (vgl. Goffman, 1963; vgl. Elias, 1994; vgl. Scherr, 2017a) und Antiziganismus thematisch auch

⁸³ So habe ich mir als Schweizerin etwa noch nie die Frage stellen müssen, ob ich die Zugehörigkeit zu meiner Nationalität in einer sozialen Situation preisgebe, oder nicht.

dann auf einer individuellen Ebene präsent sein kann, wenn dieser persönlich nicht in erheblichem Ausmass erfahren wurde (vgl. Kapitel. 6.2.2).

6.3 Gabriela – „aber mir, isch immer no, als würde mir gar nid existiere“

Kurzporträt

Gabriela wurde 1998 in der Schweiz geboren und ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt. Ihre Eltern sind als Teenager aus wirtschaftlichen Gründen aus Nordmazedonien⁸⁴ in die Schweiz gezogen. Die Mutter war bei der Heirat 18 Jahre alt, bei der Geburt von Gabrielas älterer Schwester 19. Gabriela hat eine jüngere Schwester, die noch zur Schule geht. Die ältere Schwester ist Medizinische Praxisassistentin. Ihr Vater arbeitet in der Gastronomie, ihre Mutter ist Hausfrau. Gabriela hat eine Lehre als Bekleidungsgestalterin abgeschlossen und arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews auf ihrem Beruf. Sie ist seit Geburt im Besitz des Schweizer Passes. Das Interview wurde in einem Café geführt. Gabriela verwendete während des Interviews mir gegenüber ein Pseudonym.

6.3.1 Roma sein – Deutungen der Zugehörigkeit: familiale Prägungen; gesellschaftliches Bild der Roma; Abgrenzung von Stereotypen; Kontakte zu Roma

Gabrielas Roma Zugehörigkeit ist wesentlich dadurch strukturiert, dass sie diese grösstenteils verdeckt (siehe dazu auch Kap. 6.3.2). Sie erzählt, dass sie als Kind von ihrer Mutter dazu angehalten wurde, ihre Roma Zugehörigkeit zu verbergen.

„[...] isch halt scho vo chli uf (1) het mis Mami immer gseit gha säg **ja** nöd dass du das bisch (1) will du=du wirsch es bereue, wüsch es säge (1) d'Lüt würde dich **ganz andersch** aaluege [...]“⁸⁵

Gabriela erzählt, dass sie als Kind die dahinterliegenden Gründe für die Aufforderung zur Verdeckung nicht kannte. Aufgrund des obigen Zitats kann gedeutet werden, dass Gabriela als Kind vermutlich jedoch verstanden hat, dass der Roma Zugehörigkeit etwas Problematisches anhaftet. Gabriela berichtet, dass sie erst später verstanden habe,

⁸⁴ Der Name Nordmazedonien ist seit dem 12. Februar 2019 in Kraft. Davor hiess der Staat Mazedonien. Gefunden unter <https://de.wikipedia.org/wiki/Nordmazedonien> (Zugriff am 15.2.2019).

⁸⁵ Es fällt auf, dass Gabriela im Interview verschiedentlich davon spricht, „ganz anders angeschaut“ zu werden, wenn sie Befürchtungen vor Stereotypisierung und Diskriminierung thematisiert. Hier legt sie diese Redewendung ihrer Mutter in den Mund - es wäre denkbar, dass Gabriela diese von ihr übernommen hat.

wie die Roma von der Mehrheitsbevölkerung gesehen werden und nennt als Beispiel die popkulturelle Darstellung einer „Zigeunerin“ in einem Disney Film, und resümiert ihre Interpretation daraus als ein „nicht gewollt werden“ der Roma von Seiten der Mehrheitsgesellschaft.

Gabriela: „[...] ich mein im /((schnalzt)) Disneyfilm vo, Glöckner von Notre Dame und so, isch jo au die, Zigeunerin gsi und ich ha dä- nkt /ah Mami cool lueg (2) ((aufgeregt)) sie so ja wenn du wüsstisch (2) /((kichert)) (3) und erst denn isch mir wütklich bewusst worde dass hä, sogar i dem Disney Film, simmer (1) wütklich (1) fertig gmacht worde (1) wennd so überleisch als chliises Chind checksch das gar nid so wütklich (1) aber ja

I: hesch erst em Nohhinein

Gabriela: so wütkli realis- realisiert dass, mer, wütklich, sozä- ge ned (1) gwollt werded (3)“

Die Erkenntnis über die eigene Zugehörigkeit zu einer diskriminierten sozialen Gruppe wird als „Stigma Learning“ bezeichnet (Goffman, 1963). Gabriela ist sich der Stereotype über die Roma bewusst (siehe dazu auch ebd.). Sie erwähnt etwa, dass man es jeweils schon merke, was die Leute für Annahmen hätten. Als ich nachfrage, nennt sie ethnisch-kulturelle Stereotype wie etwa eine fahrende Lebensweise und die Nicht-Einhaltung der Rechtsordnung (vgl. dazu auch Arndt, 2012), aber auch Stereotype wie die Ausübung Schwarzer Magie und eine allgemein feindselige Gesinnung.

„hmm, ehm, halt s'Typische=aso (2) dass mer umezigeunered, dass mer im Wohnwage wohned, Lüt, bechlaued verflueched, sie verarsched nor sBöse wöndd well mer ja irgendwie Schwarzi Magie hend so Züg (2) meistens findis eich zum lache=aber eich ischs me- jo wörk /mega zum brüele ((schnaubt)) [...]“

Sie benennt ferner Medien als mitverantwortlich für die Verbreitung von Stereotypen über die Roma und nennt in diesem Zusammenhang etwa das Titelblatt des Schweizer Wochenmagazins „Weltwoche“ aus dem Jahr 2012, das einen kleinen Jungen zeigt mit

einer Pistole in der Hand und der Überschrift „Die Roma kommen“,⁸⁶ oder den bereits erwähnten Disney Zeichentrickfilm „Der Glöckner von Notre-Dame“ aus dem Jahr 1996. Anhand des obigen Zitats und weiteren Stellen im Interview ist zu erkennen, dass Gabriela diese negativen Stereotype für sich als absurd und unwahr erkennt und bei ihr diese Stereotypisierungen Gefühle der Wut hervorrufen.

„[...] ja: amigs ghöri so Sache wo mich halt mega hässig mache (1) de dänkd mer so hey du hesch kei Ahnig (1) wieso tuesch eus alli i gliich Topf inesetze ich mein, ich säg au ned jede Schwizer isch gliich ned jede Schwizer isch en Buur und, weiss /nöd was ((schnaubt)) [...]“

„[...] einisch hani mol ghört gha, mir verflueche Lüt /dies das ((lacht ungläubig)) (1) hani dänkt gha **wow**“

Anhand dieser Zitate wird ersichtlich, dass es ihr gelingt, sich von negativen Zuschreibungen abzugrenzen, bzw. bei ihr diese Stereotype nicht mit einem negativen Selbstbild als Romni verknüpft sind (vgl. dazu auch Goffman, 1963). Sie zeigen, dass Gabriela die Gründe der Vorurteile konsequent bei denen sucht, die sie äussern, was auf ein positives Selbstbild als Romni hinweist (vgl. dazu auch Scherr & Sachs, 2017, S. 119).

Gabriela erzählt, dass sie ausserhalb ihrer Familie einige wenige Roma zu ihrem Freundes- und Bekanntenkreis zählt und das Kennenlernen anderer Roma von ihr als Schwierigkeit erlebt wird.

„[...] isch halt (1) ko- irgendwie schwieriger meh neu Lüt kenne z'lehrne, wo **au** Roma sind und (1) per Zuefall findi mol öpper und denn so ah hey (1) du bisch **au** cool (1) aber so würklich, viel Roma Kollege hani nöd (2) öppe 2,3 (1) 4 (2) und susch sends halt mini Verwandti, und so, aber susch, nöd würklich“

Goffman (1963) schreibt, dass Menschen mit einem Stigma sich insbesondere während der Adoleszenz teilweise stark von der eigenen Gruppe abgrenzen und diese ablehnen. Dies ist bei Gabriela aufgrund des Datenmaterials nicht zu erkennen.

⁸⁶ Das Titelblatt löste ein grosses Medienecho aus. Die Weltwoche wurde vom Schweizerischen Presserat dafür gerügt; zwei Strafverfahren, die wegen Verdachts auf Rassendiskriminierung eröffnet wurden, wurden nach wenigen Wochen wieder eingestellt. Für detailliertere Informationen, siehe: <https://www.humanrights.ch/de/menschenrechte-schweiz/inneres/rassismus/vorfalle/empoeung-romatitelbild-weltwoche> (Zugriff im September 2018).

6.3.2 Bildungserfahrungen im schulischen Kontext

Strategien der Diskriminierungsabwehr: mehrheitliche Verdeckung durch Verweis auf migrantischen Hintergrund; hoch voraussetzungsvolle offene Mitteilung; Vermeidung riskanter sozialer Kontakte

Gabriela verdeckte ihre Zugehörigkeit mit wenigen Ausnahmen (siehe unten) während ihrer gesamten Schul- und Ausbildungszeit, die sie zusammenfassend als positiv präsentiert.

„[...] Schuelziit isch eich super gsi (1) ich ha's halt nie gseit [...]"

Das Zitat deutet an, dass Gabriela ihre Schul- und Ausbildungszeit gerade darum als positiv bewertet, weil ihre Zugehörigkeit nicht bekannt war. Dies wiederum lässt auf Gabrielas Deutung schliessen, dass sie eine offen kommunizierte Roma Zugehörigkeit im Kontext von institutioneller Bildung für sich als problematisch einstuft. Beweggründe für ihre Verdeckung, die sich aufgrund des Datenmaterials identifizieren lassen, können darin gesehen werden, dass 1) ihre Mutter sie nachdrücklich dazu angehalten hat (siehe Kap. 6.3.1), damit verknüpft ist 2), dass gemäss Gabriela Verdeckung die übliche Umgangsform mit der Zugehörigkeit in ihrer Kernfamilie und Verwandtschaft darstellt, und sie erzählt, dass sie die Verdeckung in der Schule als „normal“ erlebte – sie übernimmt also eine ihr bekannte Strategie, 3) kommt im Interview mehrfach ihre Angst vor Stigmatisierung, Diskriminierung und der damit einhergehenden Angst vor emotionaler Verletztheit (siehe dazu auch Elias, 1994) durch Peers als Beweggrund für die Verdeckung zum Ausdruck.

„[...] dass: tuet halt scho weh wenn [...] die irgendwie (2) halt falsch über dich dänkd, well du jetzt so bisch, vor dem hani Angst (1) weg dem (1) sägis halt ned würklich öpperem (2)"

Bei Nachfragen zu ihrer Herkunft verweist sie auf ihren migrantischen Hintergrund, was in der Regel nicht zu weiteren Nachfragen führt. Dazu trägt laut Gabriela die Beherrschung der mazedonischen Sprache bei,⁸⁷ die als Schutzfaktor vor Aufdeckung

⁸⁷ Gabriela erzählt von Roma aus Ex-Jugoslawien, die teilweise lediglich Romanes beherrschen, nicht aber die Mehrheitssprache des jeweiligen Landes, und präsentiert dies als Risikofaktor, als Roma aufgedeckt zu werden.

identifiziert werden kann. Als teilweise problematisch präsentiert sie ihre Religionszugehörigkeit,⁸⁸ aufgrund derer der Verweis auf ihre nordmazedonische Herkunft manchmal in Frage gestellt wird. Ihre Hautfarbe kann paradoxerweise sowohl als Schutz- wie als potentieller Risikofaktor interpretiert werden: So spricht sie zwei Mal vom Vorteil ihrer „wirklich hellen“, bzw. „nicht so dunklen“ Hautfarbe im Vergleich zu anderen Roma, welche aufgrund ihrer Hautfarbe von Dritten, laut Gabriela insbesondere von Personen aus Ex-Jugoslawien, teilweise „sofort“ als Roma erkannt würden. Andererseits berichtet sie, dass Andere sie aufgrund ihres Aussehens häufig für eine Nordafrikanerin oder Türkin hielten. In diesen Fällen verweist sie auf ihren osmanischen Grossvater, der laut Gabriela zuverlässig als Erklärung beider Merkmale (Religionszugehörigkeit, Hautfarbe) dient.

Ausgewählten nahestehenden Peers offenbarte Gabriela ihre Zugehörigkeit,⁸⁹ die sich als hoch voraussetzungsvoll herausstellt. Vertrauen in die andere Person, dass diese sie aufgrund der Zugehörigkeit nicht anders bewerten wird, kann als Schlüsselkriterium für die Entscheidung zur Selbstoffenbarung gedeutet werden.

„ich han halt- ich lueg halt würlklich druf dass: n- würlklich nur die Lüt wüssed wo, wo ich ihne vertraue cha, dass sie mich nid andersch aalueged“

Als weitere Faktoren für die Selbstoffenbarung können aufgrund des Datenmaterials Sympathie, emotionale Nähe, und die Dauer des sich Kennens eingekreist werden.⁹⁰ Aufgrund dieser Faktoren trifft Gabriela die Einschätzung, ob die Person als vertrauenswürdig eingestuft werden kann, oder nicht.⁹¹ Im Interview wird deutlich, dass Gabriela diese Entscheidung zur Mitteilung mit grosser Vorsicht angeht. Das Datenmaterial weist darauf hin, dass sie bis auf eine Ausnahme⁹² bisher für sie sehr positive Reaktionen auf ihre persönliche Roma Zugehörigkeit erfahren hat, die mit der Erfahrung von

⁸⁸ Sie ist Muslima, während die meisten NordmazedonierInnen laut Gabriela orthodoxe ChristInnen sind.

⁸⁹ Beatty & Kirby (2006) weisen darauf hin, dass Verdeckung kein binäres Konstrukt darstellt, sondern mit einer Bandbreite an Möglichkeiten der Selbstoffenbarung (*disclosure*) einhergeht, die von völliger Verdeckung bis hin zur offenen Mitteilung reichen kann.

⁹⁰ Beatty & Kirby (2006) schreiben, dass die vermutete Dauer einer Beziehung ein Einflussfaktor für Selbstoffenbarung (*disclosure*) darstellt, und es in längerfristigen Beziehungen schwierig ist, eine stigmatisierende Eigenschaft (*stigmatizing mark*) zu verbergen.

⁹¹ Beatty & Kirby (2006) halten fest, dass Verdeckende sich die Bedingungen für Selbstoffenbarung (*disclosure*) selber setzen.

⁹² Siehe dazu den Abschnitt in diesem Kapitel zu Antiziganismus.

Akzeptanz einhergingen. Sie berichtet, dass sie bei Peers, bei denen sie eine Roma Zugehörigkeit vermutete, manchmal nachgefragt habe. Teilweise habe sich ihre Vermutung bestätigt, und es kam zu einer gegenseitigen Selbstoffenbarung. Es kam schon vor, dass die Person verneinte, Roma zu sein, woraufhin Gabriela sich entsprechend ihrer Erzählung mit Ablenkungsstrategien (Verweis auf Bekannte von ihr, die Roma sind; Themenwechsel) ohne für sie negative Konsequenzen aus der Situation zurückziehen konnte. Es wird deutlich, dass sie sich ihr Umfeld sehr sorgfältig aussucht und den Umgang mit gewissen Peers im schulischen Umfeld vermied. Die Vermeidung naher sozialer Kontakte zu Nicht-Stigmatisierten wird als eine Form der Diskriminierungsabwehr gefasst (Goffman, 1963, S. 99), wobei Gabriela insbesondere den Kontakt zu gewissen Nicht-Roma Peers aus Ex-Jugoslawien zu vermeiden versuchte (siehe dazu auch nächster Abschnitt zu Antiziganismus).

Antiziganismus

Gabriela berichtet, keine persönlichen Anfeindungen aufgrund ihrer Zugehörigkeit erlebt zu haben.⁹³ Sie schildert, dass sie es einmal erlebt habe, dass sie einer Bekannten aus Ex-Jugoslawien angedeutet habe, „noch andere Wurzeln“ zu haben, woraufhin diese laut Gabriela gemerkt habe, worauf sie anspielt und sich in der Folge von Gabriela distanzierte.⁹⁴ Weiter berichtet sie, dass andere Roma aufgrund ihrer dunklen Hautfarbe von anderen Peers aus Ex-Jugoslawien teilweise aufgedeckt und als „Zigeuner“ verunglimpft wurden.⁹⁵ Aus dem Datenmaterial geht verschiedentlich hervor, dass der Zigeunerbegriff ein gängiges Schimpfwort unter den Peers von Gabriela darstellte (und immer noch darstellt), und Beleidigungen im Zusammenhang mit negativen Stereotypen über „Zigeuner“ verbreitet waren und sind, sowohl im Kontext institutioneller Bildung (Pausenplatz), wie auch ausserhalb (Freizeit).⁹⁶

⁹³ Allerdings schildert sie verschiedene Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer Hautfarbe und ihres Geschlechts. Da sich diese ausserhalb des Kontextes institutioneller Bildung zugetragen haben, werden sie hier nicht besprochen.

⁹⁴ Beziehungen zu Personen mit einem Stigma werden häufig gemieden oder beendet (Goffman, 1963, S. 30).

⁹⁵ Sie berichtet ferner, dass sie auch Roma kenne, die aufgrund ihrer Zugehörigkeit geschlagen wurden. Ob dies im schulischen Kontext geschah, wird aus dem Datenmaterial nicht klar. Unabhängig davon, in welchem Kontext die physischen Übergriffe stattfanden, kann davon ausgegangen werden, dass solche Vorkommnisse prägend auf Gabriela wirken.

⁹⁶ Scherr & Sachs (2017, S. 86) stellen in ihrer Studie ebenfalls fest, dass der Zigeunerbegriff teilweise als Schimpfwort verwendet wird.

„[...] eifach susch mer ghört halt amigs so Kollege so (1) zum Beispiel so Hör uf ume zigeunere (1) und so Züg zum Beispiel wenn du fragsch (1) nach ere Zigi oder so es ganz normals (Bispiel) (1) ja, Hör uf ume zigeunere huere Zigeuner, was lauft mit dir (1) und da dank i mir ame so **wow** (2) wenn du wüsstisch dass ich eich eine bin (1) /wörsch mich andersch aageh ((fragend)) (1) und dasch halt s'Problem (1) wäg dem han ichs eich nur wükllich mine beste Kolleginne verzellt [...]"

Gabriela erläutert im Interview verschiedentlich, dass die kommunikative Präsenz antiziganistischer Diskriminierungen primär von Nicht-Roma aus den Staaten des ehemaligen Jugoslawien ausgeht.⁹⁷

Konsequenzen der Verdeckung: psychische Belastungen, eingeschränkte Selbstpräsentation, Verlust des Romanes

Gabriela erzählt, dass sie manchmal Angst davor habe, insbesondere von Nicht-Roma Peers aus Ex-Jugoslawien als Roma erkannt zu werden und thematisiert, dass sie immer eine Ausrede bereithalten muss.⁹⁸ Als ich nachfrage, wie sie das erlebe, kommt Bedauern zum Ausdruck über die als erheblich eingeschränkt erlebte authentische Selbstpräsentation.

„es isch eifach, blöd (1) ich chan ned wükllich ich sälber sii, ich chan nöd säge **hey** (1) ich chomm vo dete (2) ich ha die, rede Sprach wo:, eigentlich niemer meh spricht (1) ja (4)"

Clair et al. (2005, S. 79) halten fest, dass Verdeckung die authentische Selbstpräsentation verhindert. Gabriela schildert an anderen Stellen Traurigkeit darüber, nicht sagen zu können, dass sie eine Roma ist und erzählt, dass sie es sagen würde, würde die Gesellschaft positiver reagieren. Dass sie gewissen nahestehenden Peers ihre Zugehörigkeit anvertraut, könnte als Bemühung um eine authentische Selbstpräsentation gedeutet werden (vgl. dazu auch ebd.). Angesichts der kommunikativen Präsenz antiziganistischer Diskriminierung in ihrer Gegenwart äussert sie Wut und Gefühle der Ohnmacht. Beatty & Kirby (2006) verweisen auf erhebliche psychische Belastungen, die Verde-

⁹⁷ Zur Einordnung der Spannungen zwischen Roma und Nicht-Roma aus Ex-Jugoslawien, siehe Fn 44.

⁹⁸ Scherr & Sachs (2017, S. 122) weisen darauf hin, dass Nachfragen nach der Herkunft als problematisch erlebt werden können.

ckungen mit sich bringen können (vgl. dazu auch Goffman, 1963; vgl. Leary, 1999).⁹⁹ Gabriela erläutert, dass es ihren Eltern wichtiger war, dass sie Mazedonisch erlernt statt Romanes, da das Beherrschen von Mazedonisch als Schutzfaktor vor Aufdeckung präsentiert wurde.

„[...] wäg dem ischs wichtiger gsi dass mer die ander Sprach lerned statt, sRomanes (1) und das isch au s Problem dass langsam d'Sprach weggaht well, mer redet sie nöm (1)“

Das Zitat zeigt, dass die Vernachlässigung des Romanes in Gabrielas Familie zugunsten anderer Sprachen als Konsequenz der Verdeckung und der damit verbundenen Angst vor Diskriminierung interpretiert werden muss. Für Gabriela ist dies ein Problem: Die für sie bedeutsame Sprache Romanes geht zunehmend verloren.

Rolle der LehrerInnen: ignorieren der Roma im Unterricht

Im schulischen Unterricht wurde das Thema Roma laut Gabriela nie thematisiert. Als der 2. Weltkrieg besprochen wurde, wies Gabriela ihren Lehrer daraufhin, dass auch Fahrende von der Verfolgung und Vernichtung betroffen waren, worauf der Lehrer laut Gabriela nicht einging. Dass sie sich hier gegen das Ignorieren der Geschichte der Roma im Zusammenhang mit dem 2. Weltkrieg zur Wehr setzte, könnte zeigen, dass eine Thematisierung der Geschichte der Roma im schulischen Unterricht für sie bedeutsam gewesen wäre. Das Verschweigen der NS-Verfolgung im schulischen Unterricht wird von den Roma teilweise als Missachtung und Abwertung erlebt (Scherr & Sachs, 2017, S. 87) und könnte als Form institutioneller Diskriminierung gefasst werden (vgl. ebd., S. 83; vgl. Gomolla & Radtke, 2009). Gabriela erzählt vom Erlebnis einer Verwandten, deren Lehrperson einen Mitschüler zurechtwies, der sich abfällig über „Zigeuner“ äusserte. Ob ihre eigenen LehrerInnen antiziganistische Sprüche u.ä. (siehe Abschnitt zu Antiziganismus) mitbekamen und einschränkten, thematisiert sie im Interview nicht.

⁹⁹ Gabriela stellt im Interview Überlegungen dazu an, sich offen als Romni zu zeigen und konstatiert: „aso aber jetzt im Momänt, han ich ned wüchlich s'Bedürfnis mich z'zeige:, de Lüt säge wohär ich wüchlich chumm: und, es wüch nüt bringe (3) eher öppis Negativs statt öppis Positivs (3)“ – Dies deutet auf ihre implizite Annahme hin, dass die befürchteten negativen Konsequenzen einer offenen Mitteilung mögliche positive Effekte (authentische Selbstpräsentation) gegenwärtig nicht aufwiegen würden.

Diskriminierung und ihre Bewältigung: kognitive Strategien, sich wehren

Gabriela zeigt einen reflektierten Umgang mit Antiziganismus, der als Folge kognitiver Auseinandersetzungen damit gedeutet werden kann.

„[...] vo eus werd halt nur s' Schlechte zeigt, oder die wo sich halt zeiged, und bitzli ärmer sind: und halt kei anderi Möglichkeite händ (1) uf die werd halt umeghackt (1) und isch nur es Bild vo, vo ihne (1) well ich mein (1) es git au Ärzt, Lehrer: mir send halt überall eifach versteckt“

Sie erkennt für sich den Sozialstereotyp der Armut (vgl. Scherr, 2017a; vgl. Arndt, 2012) als einseitiges Bild über Roma in der Mehrheitsgesellschaft, und ordnet die Armut als Folge mangelnder Möglichkeiten für Roma ein.¹⁰⁰ Im Anschluss kontrastiert und entlarvt sie diesen Stereotyp durch positive Beispiele (berufliche Erfolge) von Roma, die gesellschaftlich jedoch nicht wahrgenommen würden. Ferner benennt sie Medien als mitverantwortlich für die Aufrechterhaltung von Stereotypen (siehe Kapitel 6.3.1). An einer anderen Stelle im Interview deutet sie eine mangelnde gesellschaftliche Aufarbeitung von Stereotypen über Roma an und verweist in diesem Zusammenhang auf eine andere Minderheit (Juden), bei denen die gesellschaftliche Auseinandersetzung dazu geführt hat, dass deren (verbale) Diskriminierung gesellschaftlich geächtet ist und kritisiert das gesellschaftliche Ignorieren der Roma als Gruppe.

„[...] weg de Jude (1) die s- die döf mer jo nüm beleidige, aber **mir**, isch immer no, als würde mir gar nid existiere (...)“¹⁰¹

Diese bewusste Auseinandersetzung deutet auf eine veränderte Positionierung hin: Gabriela sieht sich nicht lediglich als Opfer antiziganistischer Diskriminierung, sondern als jemanden, die über Antiziganismus nachdenkt (siehe auch Kap. 6.1.2). Bewusste Auseinandersetzungen mit erfahrener Diskriminierung können psychisch entlastend sein und schützend auf das Selbstwertgefühl wirken (McCoy & Major, 2003, S. 1006; vgl. Scherr & Sachs, 2017, S. 135). Dies passt zu ihrem positiven Selbstbild als Romni (siehe Kap. 6.3.1). Aufgrund der weiter oben genannten Situation, in welcher Gabriela ihre

¹⁰⁰ Während in der Mehrheitsgesellschaft die Armut der Roma als selbstverschuldet bewertet wird (Scherr, 2017a).

¹⁰¹ Es wäre eine plausible Deutung, dass Gabriela hier auf die in ihrer Gegenwart erlebte Präsenz antiziganistischer Diskriminierung anspielt, die bei ihr mit Gefühlen des übersehen Werdens verbunden sein könnten.

Lehrperson auf die fehlende Thematisierung der Roma im schulischen Unterricht hinwies, kann gedeutet werden, dass sie sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten als Verdeckende im Angesicht von Diskriminierung wehrt, was als weitere Strategie der Diskriminierungsbewältigung eingeordnet werden kann, und zu ihrem positiven Selbstbild als Romni passt (siehe Kapitel 6.3.1; vgl. Scherr & Sachs, 2017, S. 119).

6.3.3 Bildungserfahrungen in der Familie / Bildung und Gender

Gabrielas familiale Bildungserfahrungen als Romni sind eng mit der Genderthematik verwoben und werden deshalb innerhalb des gleichen Kapitels besprochen.

Ihre Familie erlebte Gabriela als sehr unterstützend für ihre Bildungsprozesse. Insbesondere hebt sie ihre Mutter hervor, welche die Bildungschancen in der Schweiz für Gabriela als Frau betonte.

„[...] sie het gseit gha lueg [...] du bisch da ide Schwiz du hesch
Möglichkeit für das (1) nütz si, s'git Fraue wo (2) die hend **gar**
kei Möglichkeit und müend dihei bliibe [...]"

Die Bildungseinstellung der Mutter knüpft an den Befund Tepeciks (2009, S. 261f.) an, wonach Mütter mit Migrationshintergrund, deren Bildungswege behindert wurden, diese Erfahrung in Form von kompensatorischen Bildungsaufträgen an ihre Kinder tradieren und teilweise hohe Bildungserwartungen an diese stellen.¹⁰²

Patriarchalisch geprägte Rollenbilder, die Gabriela deutlich zurückweist, sind ihr aus ihrer eigenen Verwandtschaft teilweise bekannt, namentlich von ihrer Mutter und gewissen Cousinen. Damit verknüpft sind gemäss Gabriela eine sehr frühe Heirat, teilweise vor dem 18. Geburtstag, die zeitnah an die Heirat anschliessende Geburt von Kindern und die Übernahme der Rollen als Hausfrau und Mutter, wodurch eine nachobligatorische Bildung ausgeschlossen wird (vgl. dazu auch Bereswill & Ehlert, 2017). Über ihre Mutter, die sehr jung geheiratet hatte und Kinder bekam, sagt sie, dass sie nicht wie diese „enden“ wolle.

„(...) sie het halt sälber jung ghürate met 18, 19 scho s'erste
Chind (1) und weg dem hani gseit ich well ned wie mis Mami ende"

¹⁰² Gabriela antwortet ausweichend auf die Frage nach der nachobligatorischen Bildung ihrer Mutter und verweist darauf, dass ihre Mutter die obligatorische Schule abschloss und sehr jung Kinder hatte. Die Bildungssituation ihrer Mutter ist vor dem Hintergrund ihrer Zugehörigkeit als nordmazedonische Romni zu sehen, vgl. dazu auch Milcher (2013).

Sie kritisiert ihre Cousinen, welche diese Rollenbilder teilweise leben, und sich laut Gabriela damit in finanzielle Abhängigkeit zu ihren Partnern begeben.¹⁰³ Gleichzeitig ordnet sie dieses Verhalten als Folge mangelnder Perspektiven für Frauen ein,¹⁰⁴ und konstatiert, dass sie, würde sie in Nordmazedonien leben, möglicherweise bereits verheiratet wäre und Kinder hätte. Bildung stellt sich bei Gabriela vor diesem Hintergrund als wichtiger Aspekt für die Aufweichung in der Verwandtschaft erfahrener, tradierter Rollenbilder heraus. Dass ihre Eltern die in der Verwandtschaft teilweise vorherrschenden weiblichen Rollenbilder nicht erwarten, kann als Erleichterung für ihren Bildungsweg gedeutet werden.

6.3.4 Bildungsmotiv

Im Zusammenhang mit ihrer Roma Zugehörigkeit kann ein zentrales Bildungsmotiv eingekreist werden: Bildung als Mittel zur ökonomischen Unabhängigkeit als Frau. Dieses emanzipatorische Bildungsmotiv ist vor dem Hintergrund der Erfahrungen ihrer Cousinen (siehe Kap. 6.3.3), vor allem aber der Erfahrungen ihrer Mutter (Heirat und Kinder in sehr jungem Alter) und deren Ratschlag an ihre Tochter zu begreifen.

„[...] wäg **dem** (1) het glaub au immer mis Mami gseit gha du muesch unabhängig sii als Frau (2) und wäg dem find ich au wichtig dass ich una- unabhängigi Frau ben well, ich wott nöd irgendwie (2) aakettet sii amene Maa [...]“

Bildung wird von Gabriela als Chance erlebt, sich als Frau von der traditionellen ökonomischen Existenzsicherung durch den Mann zu emanzipieren (vgl. dazu auch Beck & Beck-Gernsheim, 1991, S. 47).

6.3.5 Fazit Gabriela

Gabrielas Bildungserfahrungen sind durch Wechselwirkungen zwischen ihren familialen, bzw. herkunftsspezifischen Erfahrungen als nordmazedonische Romni und ihren Erfahrungen im Kontext institutioneller Bildung gekennzeichnet. Zentral festgehalten werden kann in Bezug auf die Fragestellung, dass 1) sie ihre Roma Zugehörigkeit im Kontext institutioneller Bildung überwiegend verdeckte, was einerseits vor dem Hintergrund tradierter Vorstellungen zum Umgang mit der Zugehörigkeit, und wesentlich in

¹⁰³ Auch Scherr & Sachs (2017, S. 151) beschreiben Kritik von Roma an Mitgliedern der Verwandtschaft, die Bildungschancen nicht ergreifen und sich auf familiale Lebenszusammenhänge zurückziehen.

¹⁰⁴ Daraus kann gedeutet werden, dass sie sich hier vermutlich auf Cousinen in Nordmazedonien bezieht.

Bezug auf ihre Angst vor Diskriminierung zu begreifen ist. Daraus folgt, dass sie als Romni die Schule als kein sicheres Umfeld für eine offene Mitteilung und eine damit einhergehende authentische Selbstpräsentation deutete. Ihre Angst vor Diskriminierung wurde bestärkt durch 2) erlebte Aufdeckungen anderer Roma durch Peers aus Ex-Jugoslawien und damit einhergehende antiziganistische Verunglimpfungen, wie auch die in ihrer Gegenwart erfahrene kommunikative Präsenz antiziganistischer Diskriminierung im Kontext institutioneller Bildung, die laut Gabriela ebenfalls primär von Nicht-Roma Peers aus den Staaten des ehemaligen Jugoslawien ausging. Damit einhergingen 3) psychische Belastungen, etwa in Form von Furcht, von gewissen Peers aus Ex-Jugoslawien als Roma aufgedeckt zu werden. Dies führte dazu, dass Gabriela sich bewusst von diesen abzugrenzen versuchte, 4) die Roma nie thematisiert wurden im schulischen Unterricht und diesbezügliche Hinweise von Gabriela an ihre Lehrperson übergeben wurden. Aufgrund dieses sich Wehrens kann gedeutet werden, dass eine Thematisierung der Roma im Unterricht für Gabriela bedeutungsvoll gewesen wäre, 5) ihr patriarchale weibliche Rollenbilder aus ihrer Verwandtschaft teilweise bekannt sind, diese jedoch von ihr und ihrer Eltern abgelehnt werden und der Bildung bei Gabriela das emanzipatorische Motiv des Mittels zur finanziellen Unabhängigkeit als Frau zukommt.

Gabriela kann als selbstbewusste, emanzipierte Romni charakterisiert werden, die über einen reflektierten Umgang mit Diskriminierungserfahrungen, Stereotypen und Antiziganismus verfügt. Sie zeichnet sich durch ihren sehr eigenen Umgang mit ihrer Zugehörigkeit aus, die sie mehrheitlich verdeckt, gewissen nahen, als vertrauenswürdig eingestuften Peers jedoch anvertraut und sich dadurch eine partielle authentische Selbstpräsentation (vgl. dazu auch Clair et al, 2005) ausserhalb der Familie ermöglicht.

6.4 Jasmin - „aso ich has, niemertem verzellt aso es git au nüt z’verzelle“

Kurzporträt

Jasmins Eltern waren bereits in der Schweiz, als sie 1993 mit 5 Jahren aus Nordmazedonien nachzog und in der Schweiz den Kindergarten besuchte. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 30 Jahre alt. Beide Elternteile haben studiert, ebenso die Brüder des Vaters. In der Schweiz arbeitete der Vater in verschiedenen Berufen, vor seiner Pensionierung zuletzt als Maler. Ihre Mutter ist Hausfrau. Sie hat einen jüngeren Bruder, der La-

borant ist. Jasmin hat nach Abschluss des Gymnasiums an der Pädagogischen Hochschule studiert (Master) und arbeitet als Lehrerin. Sie ist seit 2015 eingebürgert. Das Interview wurde in einem Café geführt. Jasmin blieb während des Interviews mir gegenüber anonym.

6.4.1 Roma sein – Deutungen der Zugehörigkeit: Doppelleben; Tabuisierung; Angst vor Diskriminierung; Scham

In Jasmins Deutungen ihrer Roma Zugehörigkeit zeigen sich grosse Spannungsfelder. Sie betont mehrmals, dass die Roma Zugehörigkeit nicht zentral sei für ihre Identität, bzw. spricht sie manchmal auch davon, sich nicht als Romni zu identifizieren. So verdeckt sie einerseits ihre Zugehörigkeit in der Schweiz konsequent, während andererseits deutlich wird, dass Jasmin ihre Roma Zugehörigkeit in Nordmazedonien - welches sie konsequent als ihr „Heimatland“ bezeichnet und seit ihrer Kindheit regelmässig besucht - offen auslebt und dies auch geniesst. Sie erzählt ferner, dass sie ihre Roma Zugehörigkeit in kultureller Hinsicht als Bereicherung erlebt. So wird bei Jasmin deutlich sichtbar, was Goffman (1963, S. 78) ein „Doppelleben“ von Verdeckenden nennt. Bezüglich Jasmins konsequenter Verdeckung ihrer Zugehörigkeit in der Schweiz im Zusammenhang mit ihrem offenen Umgang mit der Roma Zugehörigkeit in Nordmazedonien, könnte ein Schritt weiter gegangen und gedeutet werden, dass Jasmin ihre Roma Zugehörigkeit in der Schweiz nicht bloss verdeckt, sondern von sich abtrennt im Sinn einer subjektiv erlebten Nicht-Identifikation (siehe dazu auch Kapitel 6.4.2).¹⁰⁵

Im Datenmaterial gibt es verschiedene Hinweise darauf, dass die Zugehörigkeit in der Familie weitestgehend tabuisiert wurde. So betont Jasmin während des Interviews vielfach, dass die Roma Zugehörigkeit in ihrer Familie „kein Thema“ war, und ihre Eltern den Kindern vermittelten, dass sie MazedonierInnen mit türkischen Wurzeln seien.¹⁰⁶

¹⁰⁷ Laut Jasmin diene der zusätzliche Verweis auf türkische Vorfahren dem Schutz vor

¹⁰⁵ Die Identifikation mit der Zugehörigkeit und das Ausleben dieser in Nordmazedonien, sowie die subjektiv erlebte Nicht-Identifikation mit der Minderheit in der Schweiz, könnte ihre teilweise widersprüchlichen Angaben bezüglich ihren Zugehörigkeitsgefühlen erklären.

¹⁰⁶ Sie präsentiert die Tabuisierung der Roma Zugehörigkeit in ihrer Familie verschiedentlich als normal, da etwa Schweizer Eltern mit ihren Kindern auch nicht darüber sprechen würden, dass sie SchweizerInnen sind. Gleichzeitig thematisierten Jasmins Eltern jedoch die mazedonische Staatsangehörigkeit und die türkischen Vorfahren, was sie aufgrund des Datenmaterials nicht zu hinterfragen scheint. Es zeigt sich in diesem Zusammenhang eine gewisse Widersprüchlichkeit in Jasmins Deutungen.

¹⁰⁷ Wenn hier teilweise von Mazedonien die Rede ist (statt Nordmazedonien, wie der Staat seit dem 12. Februar 2019 heisst, siehe Fn. 84), wird jene Bezeichnung wiedergegeben, welche von den Befragten verwendet wurde.

Aufdeckung und möglicher Diskriminierung bei Nachfragen nach der Herkunft aufgrund der dunklen Hautfarbe.¹⁰⁸ Ferner wurde zu Hause kein Romanes gesprochen, sondern Mazedonisch und Deutsch.¹⁰⁹ Erst in Mazedonien sei ihr bewusst geworden, dass sie den Roma angehört.

Später sei ein Bewusstsein für die (negativen) gesellschaftlichen Vorurteile über die Roma bei ihr entstanden, die laut Jasmin ein zusätzliches Motiv darstellen, in der Schweiz ihre Zugehörigkeit aus Gründen des Selbstschutzes auch gegenüber nahestehenden Personen nicht zu thematisieren. Goffman (1963, S. 33) beschreibt, dass die Familie als „Schutzkapsel“ dienen kann, ehe Betroffenen ihre Zugehörigkeit zu einer stigmatisierten Gruppe bewusst wird. Sie gibt an, sich zu schämen (vgl. dazu auch ebd., S. 7), würde man sie mit gewissen Stereotypen in Verbindung bringen, was als weiteres Motiv begriffen werden kann, die Zugehörigkeit in der Schweiz zu verbergen. Dies zeigt, dass ihr die Stereotype über Roma bewusst sind (vgl. dazu auch ebd.). Sie glaubt nicht, dass die Gesellschaft bereit ist, diese Stereotype aufzugeben, was darauf hinweist, dass sie Antiziganismus als ein Problem der Mehrheitsgesellschaft erkennt (vgl. dazu auch Scherr & Sachs, 2017).

6.4.2 Bildungserfahrungen im schulischen Kontext: Verdeckung; homogenes Umfeld; kommunikative Präsenz antiziganistischer Diskriminierung; Qualifikationsarbeit über Roma

Jasmin verdeckt ihre Zugehörigkeit, so auch im Kontext institutioneller Bildung, was sie im folgenden Zitat mit ihrer fehlenden Identifikation mit den Roma begründet (siehe dazu auch Kap. 6.4.1).¹¹⁰

„aso ich has, niemertem verzellt aso es git au nüt z’verzelle aso i mine Auge (2) es isch: öppis wo me ned moss so ad gross Glocke hänge (1) und au hütso tag mini beste Kollege, die: (1) wüsse das vo mer au ned (2) well ich tue mich au ned öber das identifiziere [...]“

¹⁰⁸ Zur Sichtbarkeit von Stigmata siehe auch Goffman (1963).

¹⁰⁹ Sie erzählt, dass sie ihren Vater noch nie Romanes hat sprechen hören und nicht wisse, ob er es beherrsche, da sie ihn noch nie gefragt habe. Sie weiss aber, dass dessen Geschwister Romanes sprechen. Dies könnte als weitere Veranschaulichung der Tabuisierung der Zugehörigkeit in der Familie Jasmins gelesen werden.

¹¹⁰ Wie jedoch in Kap. 6.4.1 gezeigt wurde, steht die Verdeckung bei Jasmin *auch* in Zusammenhang mit Scham und Angst vor Diskriminierung und Stigmatisierung.

Sie berichtet, nie Probleme während der Schul- und Ausbildungszeit gehabt zu haben bezüglich ihrer Roma Zugehörigkeit, was wesentlich vor dem Hintergrund von Jasmins konsequenter Verdeckung einzuordnen ist.¹¹¹ Sie berichtet von einem sehr homogenen schulischen Umfeld, in welchem es lediglich einzelne Peers mit Migrationshintergrund gab. Jasmin vermutet, dass Schweizer Kinder keine Vorstellung von Roma haben und deshalb gar nie auf die Idee gekommen wären, die Angaben zu ihrer Herkunft (Mazedonierin mit türkischen Wurzeln, siehe dazu Kap. 6.4.1) in Frage zu stellen. Anders sieht es laut Jasmin bei Peers aus Ex-Jugoslawien aus: Sie geht davon aus, dass diese ihre Zugehörigkeit ahnten, direkt danach gefragt wurde sie jedoch nie. Sie betont, dass sie zu ihrer Zugehörigkeit stehen würde, würde sie danach gefragt. Angst vor Aufdeckung durch Peers aus Ex-Jugoslawien, oder von ihr als problematisch erlebte Nachfragen nach ihrer Herkunft (vgl. Scherr & Sachs, 2017), nennt sie keine. Jasmin erzählt jedoch, dass der Zigeunerbegriff von Peers aus Ex-Jugoslawien als Schimpfwort gebraucht wurde/werde, was eine Folge des Konflikts zwischen Nicht-Roma und Roma auf dem westlichen Balkan sein dürfte (vgl. dazu Kap. 6.1.2, 6.3.2). Persönlich habe sie dies jedoch sehr selten miterlebt, da sie (im Vergleich zu ihrem Bruder) nur sehr wenige Freunde und Bekannte mit Migrationshintergrund hatte/hat. Aufgrund des Datenmaterials könnte dies u.a. mit dem homogenen Umfeld während ihrer Schul- und Ausbildungszeit in Zusammenhang stehen.¹¹² Sie beschreibt Gefühle der Wut angesichts der Verwendung des Zigeunerbegriffs als Schimpfwort.

Ob Jasmin auch bewusst potentiell riskante soziale Kontakte vermied, um eine Aufdeckung zu vermeiden, wird aus dem Datenmaterial nicht ersichtlich. Sie hat nie mitbekommen, dass andere Roma im Kontext institutioneller Bildung diskriminiert worden sind. Sie benennt auf meine Nachfrage hin keinerlei psychische Belastungen oder innere Konflikte im Zusammenhang mit der Verdeckung, wie dies etwa Goffman (1963), Leary (1999) oder Clair et al. (2005) beschreiben, sondern betont abermals die kleine Bedeutung dieses Aspekts ihrer Identität.

Im Unterricht wurde das Thema Roma während ihrer Schul- und Ausbildungszeit nie aufgegriffen. Interessanterweise thematisiert Jasmin als Lehrperson das Thema Roma in

¹¹¹ Beziehungsweise ist aufgrund der Ausführungen in Kap. 6.4.1 die Annahme plausibel, dass Jasmin zumindest in jüngeren Jahren ihre Zugehörigkeit gar nicht bekannt war.

¹¹² So sind in der Schweiz Personen mit Migrationshintergrund untervertreten in der tertiären Bildung (Bundesamt für Statistik, 2017, S. 23).

ihrem eigenen Unterricht jedoch im Rahmen des 2. Weltkriegs. Dies ist ein Indiz, dass das Thema für sie nicht so irrelevant ist, wie sie teilweise im Interview betont, und sie eine Thematisierung der Roma im Unterricht im Gegenteil als wichtig erachtet.¹¹³

Sie berichtet, sich im Rahmen einer grösseren Qualifikationsarbeit mit der Geschichte der Roma befasst zu haben und bringt ihr Erstaunen darüber Ausdruck, dass ihren Mitstudierenden der Begriff Roma teilweise gänzlich unbekannt war. Beweggründe für die Verfassung dieser Qualifikationsarbeit über Roma bestanden laut Jasmin darin, dass sie sich während ihrer Adoleszenz verstärkt für das Thema Roma interessiert und mehr über deren Herkunft und Geschichte habe erfahren wollen, da ihre Eltern ihr diesbezüglich keine für sie befriedigenden Antworten liefern konnten. Dies ist ein deutliches Indiz, dass zumindest während gewisser Lebensphasen das Thema ihrer Zugehörigkeit auch in der Schweiz bedeutsam war für sie.

Sie erzählt, dass ihre Lehrperson sie beim Übergang auf die Sek I in ein tieferes Niveau einstufen wollte. Sie präsentiert dies als Diskriminierung aufgrund ihres Migrationshintergrundes. Ihre Familie wehrte sich erfolgreich dagegen. Hier wird ersichtlich, wie sich bei Jasmin Diskriminierungserfahrungen im schulischen Kontext aufgrund mehrerer Merkmale (Migrationshintergrund; Roma Zugehörigkeit) überlagern können (vgl. dazu auch Hill Collins & Bilge, 2016).¹¹⁴

6.4.3 Bildungserfahrungen in der Familie

Jasmins Eltern, wie auch die Geschwister ihres Vaters, haben studiert, was angesichts der Bildungssituation von Roma aus Nordmazedonien als aussergewöhnlich bezeichnet werden kann (vgl. Milcher, 2013). So stellten Jasmins Eltern klare Bildungserwartungen an ihre Kinder, welche sich im folgenden Zitat im Erlernen der deutschen Sprache, der Kenntnis des schweizerischen Bildungssystems, und guten schulischen Leistungen ausdrücken.¹¹⁵

„(...) well mer sind da igschuelte worde und die erst Priorität isch ganz klar gsi, dass mir Dütsch lerned, dass mir da, s' System verstönd und au schuelisch stark sind“

¹¹³ Sie bemängelt in diesem Zusammenhang fehlendes Unterrichtsmaterial dazu.

¹¹⁴ Ferner berichtet sie von Diskriminierungserfahrungen ausserhalb des Bildungskontextes im Zusammenhang mit ihrer dunklen Hautfarbe, die hier jedoch wegen des fehlenden Bezugs zu institutioneller Bildung nicht diskutiert werden.

¹¹⁵ Zu hohen Bildungserwartungen von Migrantenfamilien, siehe auch King (2009, S. 35).

Nach der Sek I überliessen die Eltern Jasmin die Wahl zwischen einer Lehre und schulischen Bildungsangeboten der Sek II. Ihre Mutter habe sie ermutigt, nach der obligatorischen Schulzeit eine Lehre anzutreten, damit Jasmin sich die Möglichkeit eröffne, eigenes Geld zu verdienen, während der Vater ihr auch das Gymnasium als Option aufzeigte.¹¹⁶ Elterliche Bildungsunterstützung zeigt sich im Interview als selbstverständliche Erwartung Jasmins. Dass sie studiert hat, stösst in der Verwandtschaft laut Jasmin auf keine besonderen Reaktionen, weder positive, noch negative.

6.4.4 Bildung und Gender

Jasmin sind patriarchalische weibliche Rollenzuschreibungen unter Roma teilweise aus Nordmazedonien bekannt (vgl. dazu auch Scherr & Sachs, 2017). Konkret benennt sie die Heirat und Familiengründung im (nicht näher definierten) jungen Alter von Frauen, wodurch weniger Wert auf Bildung gelegt werde, was laut Jasmin teilweise auch mit fehlenden finanziellen Ressourcen im Zusammenhang stehe. Allerdings sind ihr diese Zustände, soweit dem Datenmaterial zu entnehmen ist, nicht aus ihrer eigenen Verwandtschaft bekannt. Sie erzählt von Cousinen aus Nordmazedonien, die studiert haben, deutet jedoch auch an, dass, wäre sie in Nordmazedonien aufgewachsen, sie möglicherweise nicht denselben Bildungsweg hätte einschlagen können, wie in der Schweiz. Sie nennt keine familialen Erwartungen an sie bezüglich Heirat und/oder Kinder. Insgesamt deuten Jasmins Bildungserfahrungen bezüglich Gender auf ein modernes weibliches Rollenverständnis von ihr und ihren Eltern hin, wonach die Verwirklichung einer eigenständigen Bildungs- und Berufsbiografie dazugehört (vgl. dazu auch Beck & Beck-Gernsheim, 1991).

6.4.5 Fazit Jasmin

Jasmins Deutung der Zugehörigkeit zu den Roma ist wesentlich dadurch strukturiert, dass diese in der Familie, soweit dem Datenmaterial zu entnehmen ist, aus Gründen des Schutzes vor Diskriminierung tabuisiert wurde/wird. Es kann konstatiert werden, dass Jasmin ihre Zugehörigkeit, zumindest in der Schweiz, überwiegend von sich abtrennt im Sinn einer subjektiv erlebten Nicht-Identifikation. Diese Abtrennung der Zugehörig-

¹¹⁶ Dass die Mutter ihre Tochter ermutigte, rasche finanzielle Unabhängigkeit anzustreben, könnte vor dem Hintergrund einer kollektiven Erfahrung von Romnija aus Ex-Jugoslawien zu deuten sein, wonach deren Bildungswege teilweise behindert wurden (vgl. dazu auch Tepecik, 2009) und sie sich in jungem Alter in finanzielle Abhängigkeit zu ihren Ehemännern begaben (siehe dazu auch die Falldarstellungen von Emina, Sara, Gabriela, und Kap. 7.1.2).

keit in der Schweiz im Sinn einer subjektiv erlebten Nicht-Identifikation könnte als eine ihr eigene Form der Diskriminierungsabwehr gedacht werden. Bezüglich der Forschungsfrage kann zentral festgehalten werden, dass 1) Jasmin ihre Zugehörigkeit im Umfeld von Schule und Studium konsequent verdeckte und sie bei Nachfragen nach ihrer Herkunft auf ihre mazedonische Nationalität und die türkischen Vorfahren verwies. Der Verweis auf türkische Vorfahren bezweckte, mögliche kritische Nachfragen aufgrund der dunklen Hautfarbe zu vermeiden, welche sie am ehesten von Peers aus Ex-Jugoslawien erwartet hätte und im Zusammenhang mit Angst vor Diskriminierung zu begreifen ist. Die dunkle Hautfarbe ist als Risikofaktor für Aufdeckung einzuordnen, 2) Jasmins Zugehörigkeit nie aufgedeckt wurde und keine Angst vor Aufdeckung oder Nachfragen durch Peers ersichtlich wird, was mit dem homogenen schulischen Umfeld (vorwiegend Schweizer Peers, bei denen Jasmin davon ausging, dass diese kein Wissen über Roma haben und darum keine Fragen stellen) im Zusammenhang stehen könnte. In diesem Kontext könnte ein homogenes schulisches Umfeld als potentieller Schutzfaktor vor Aufdeckung gesehen werden, 3) sie die kommunikative Präsenz antiziganistischer Diskriminierung, welche laut Jasmin von Peers aus Ex-Jugoslawien ausgeht, erfahren hat, wenn auch selten, 4) das Thema Roma nie im schulischen Unterricht besprochen wurde, Jasmin dies in ihrer Funktion als Lehrerin jedoch tut, was darauf hinweist, dass sie die schulische Thematisierung der Roma als bedeutsam wertet, 5) ihre Eltern und weitere Verwandte über eine gute schulische Bildung (Studium) verfügen, elterliche Bildungsunterstützung für Jasmin eine selbstverständliche Erwartung darstellt und keine genderspezifischen familialen Rollenerwartungen, die im Widerspruch zu ihrem Bildungsweg stehen würden, identifiziert werden können.

6.5 Susanna - „ich ha ganz fest Angst gha ihre, das verzelle“

Kurzporträt

Susanna wurde 1984 in Nordmazedonien geboren und kam im Alter von 6 Jahren in die Schweiz. Nach einem Deutschkurs wurde sie in die 2. Primarklasse eingeschult. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 34 Jahre alt. Ihr Vater hat eine Ausbildung zum Anlagenführer abgeschlossen und arbeitet nach wie vor auf diesem Beruf. Ihre Mutter hat einen Abschluss der obligatorischen Schule. Susanna hat einen älteren Bruder, der eine Lehre als Bodenleger absolviert hat. Sie ist seit ihrem 18. Lebensjahr eingebürgert. Nach Abschluss ihrer Lehre als Augenoptikerin hat sie berufsbegleitend die Handels-

schule absolviert. Sie ist mit einem nordmazedonischen Rom verheiratet, Mutter zweier schulpflichtiger Kinder und arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews in einem Teilzeitpensum auf ihrem erlernten Beruf. Das Interview wurde in einem Café geführt. Susannas Tochter war beim Interview dabei.

6.5.1 Roma sein - Deutungen der Zugehörigkeit: Überlagerung von Zugehörigkeiten; nicht erfolgte Einordnung von Antiziganismus; Scham

Bei Susanna wird deutlich, wie sich verschiedene Zugehörigkeiten verweben und je nach Kontext unterschiedlich hervorgehoben werden: So zeigt sich, dass sie sich in der Schule primär als „Ausländerin“ wahrnahm, während die (Roma) Familie ihres Mannes in Nordmazedonien sie als „Schweizerin“ betrachten. Ihre Roma Zugehörigkeit verdeckt sie weitestgehend aus Scham und Angst vor Diskriminierung (vgl. dazu auch Goffman, 1963). Obwohl sichtbar wird, dass sie negative Stereotype von sich persönlich abzugrenzen weiss, bestehen Hinweise darauf, dass sie diese nicht primär als Folge von Diskriminierung einordnet, sondern eher als Eigenschaften gewisser Roma zu sehen scheint (vgl. dazu auch Arndt, 2012), aufgrund derer die Roma als soziale Gruppe einen „schlechten Ruf“ haben. Diese nicht eindeutig erfolgte Einordnung von Antiziganismus könnte allenfalls im Zusammenhang mit der von ihr erwähnten Gefühlen der Scham über ihre Zugehörigkeit stehen (vgl. dazu auch McCoy & Major, 2003).

6.5.2 Bildungserfahrungen im schulischen Kontext: Verdeckung; Vermeidung riskanter sozialer Kontakte; dunkle Hautfarbe als Risikofaktor für Aufdeckung; hochvoraussetzungsvolle offene Mitteilung

Susanna verdeckt ihre Roma Zugehörigkeit während ihrer Schul- und Ausbildungszeit weitestgehend, bzw. thematisiert sie diese nicht von sich aus, betont aber, dass sie sich als Romni zu erkennen geben würde, wenn sie direkt danach gefragt würde.¹¹⁷ Ihre Eltern warnten die Kinder vor möglichen negativen Konsequenzen einer offenen Mitteilung der Zugehörigkeit (ausgelacht und „anders angeschaut“ werden).

„[...] mini Eltere (1) ich glaub dene isch das **glic**h gsi: sie händ ned so: **Säg' s ned** e so (1) aber sie händ eifach gseit gha jo:, sie

¹¹⁷ Bisher wurde sie einmal, am Arbeitsplatz, von einer nordmazedonischen Arbeitskollegin direkt nach ihrer Zugehörigkeit gefragt, woraufhin Susanna sich zu erkennen gab. Die Arbeitskollegin reagierte laut Susanna sehr schlecht, begann sie zu mobben und den Zigeunerbegriff als Schimpfwort zu verwenden. Susanna wechselte in der Folge die Arbeitsstelle.

wärde dich eifach, uslache, sie würde dich andersch em:, mit anderi Auge aaluege (2) e so, well mer halt e schlechte Ruef händ [...]"

Ihr Bruder habe im Gegensatz zu ihr seine Zugehörigkeit immer offen kommuniziert in der Schule und lehnte Susannas Verdeckung ab. Susanna weiss von keinen Schwierigkeiten des Bruders aufgrund von dessen offener Mitteilung. Dass durch dessen offene Mitteilung indirekt auch ihre Zugehörigkeit in dessen Umfeld bekannt war, scheint aufgrund des Datenmaterials für Susanna unproblematisch und ohne Konsequenzen gewesen zu sein. Sie erzählt, dass sie während ihrer Schul- und Ausbildungszeit die Nähe zu Schweizer Kindern gesucht und den Kontakt insbesondere zu Peers aus Ex-Jugoslawien aus Angst als Romni erkannt und erniedrigt zu werden eher gemieden habe, bzw. auf Distanz geblieben sei (vgl. Fn. 44).

„[...] jo: sie würde dech so: quasi: nochär abemache jo (2) ond erniedrige jo (2) wöu **sie** kenne sie jo, sie kenne üs jo speziell (1) ond sie kenne jo speziell die (1) die wo halt (1) of de Stross bättle (2) ehm: wie sie läbe (2) eh: dass sie chlaue (2) dass sie lüge dass sie (2) stinke oder dräckig send oder (1) sie wösse jo (2) sie kenne **nor** aso [...] meh die wo, wörklich negativ send (1) ond ned, weniger die wo positiv send [...]"

Als Hauptgrund für ihre Erkennbarkeit als Roma nennt Susanna ihre dunkle Hautfarbe, die als Risikofaktor vor Aufdeckung gedeutet werden muss. Susanna erzählt, dass sie ihre Zugehörigkeit ihrer besten Freundin, einer Schweizerin, in der Sek I anvertraut habe, die eine für Susanna sehr positive Reaktion zeigte.

„[...] ich ha ganz fest Angst gha ihre, das verzelle [...] aber i han eigentlich es super Gefühl gha [...] dorom han ich einisch emol gseit gha, So, jetzt möcht ich der öppis verzelle (2) eh: ebe das und das ich be scho vo Mazedonie aber eh ich be: (2) ich han ehre ei- eigentlich gseit gha ich be en Zigeunerin, wöu ich ha ned gwüsst gha wa- ob sie weiss was Roma esch (1) ond: ond sie het sie het gseit gha, **Ich liebe die Lüt** ond het mi eifach umarmt ond de het sie gseit mer esch scheissegal was /du besch ((lacht)) ehm: und das esch so schön gsi [...]"

Diese Freundin ist die bisher einzige Person, der Susanna ihre Roma Zugehörigkeit von sich aus anvertraute.

Ihre Zugehörigkeit wurde, soweit dem Datenmaterial zu entnehmen ist, im Kontext institutioneller Bildung nie durch Dritte aufgedeckt, noch erlebte sie, dass andere Roma Peers aufgrund ihrer Zugehörigkeit diskriminiert wurden. Sie erwähnt keine problematischen Nachfragen nach ihrer Herkunft (vgl. dazu auch Radtke, 1991). Sie berichtet von zwei Mitschülerinnen aus Ex-Jugoslawien in der Berufsschule, bei denen sie gespürt habe, dass diese ihre Roma Zugehörigkeit ahnten, es diesbezüglich jedoch nie zu für Susanna riskanten Situationen kam. Goffman (1963) beschreibt, dass Unausgesprochenheit über ein Stigma Spannungen erzeugen kann.

Das Thema Roma wurde im schulischen Unterricht nie thematisiert. Susanna erzählt, dass sie eine schulische Thematisierung möglicherweise gar nicht gewollt hätte aus Angst, dadurch von KlassenkameradInnen aus Ex-Jugoslawien als Roma aufgedeckt zu werden und dies negative Konsequenzen für sie hätte haben können. Dies kann als Verdeutlichung gelesen werden, wie präsent Susannas Angst vor Aufdeckung und Diskriminierung durch Peers aus Ex-Jugoslawien war.

6.5.3 Bildungserfahrungen in der Familie

Susannas Eltern war eine gute Schulbildung für sie sehr wichtig. Sie begründet diese Haltung mit den persönlichen Bildungserfahrungen ihrer Eltern.

„nei mini Eltere händ **unbedingt** welle dass ich id Schuel goh [...] mini Muetter [...] sie het gseit gha, s'Zimmer ufruume (1) ond id Schuel goh (1) ond Husufgabe mache, das esch **das** wo mer vo der er-warte (2) ond: eh: vor **allem** mi Vater (1) nei **beidi** eigentlich mi Vater wör- **well** er Usbildig gmacht het, ond mis Mami **well** sie ned ch-ch-chö- het chönne Usbildig mache [...]“

Die Bildungssituation der Eltern und deren Bildungserwartungen an ihre Kinder müssen vor dem Hintergrund ihrer Herkunft als nordmazedonische Roma gedeutet werden (vgl. dazu auch Milcher, 2013; vgl. dazu auch King, 2009). So können die hohen Bildungserwartungen insbesondere der Mutter vor dem Hintergrund ihres verhinderten, nachobligatorischen Bildungswegs eingeordnet werden (vgl. dazu auch Tepecik, 2009): als ältestes Kind der Familie musste sie die Betreuung der jüngeren Geschwister übernehmen. Hingegen hätten alle Geschwister der Mutter, Brüder wie Schwestern, eine Ausbildung abschliessen können.

6.5.4 Bildung und Gender

Susanna sind geschlechtsspezifische, weibliche Rollenbilder ausserhalb ihrer Kernfamilie unter Roma teilweise bekannt, wonach Bildung für Mädchen keinen Stellenwert habe und Mädchen ein Wert zugesprochen würde, der sich auf ein hübsches Äusseres, Hausarbeiten und Kindererziehung beschränken würde (vgl. dazu auch Bereswill & Ehlert, 2017). Diese ihr teilweise bekannten Haltungen fasst sie wie folgt zusammen:

„[...] es Meitli, esch eh (1) ned vell wert (1) sie muss jo eh nor hübsch sii, putze, ond choche chönne, ond of Chend luege“

In der Datenanalyse ist deutlich erkennbar, dass Susannas eigene Erziehung nicht auf die Einübung traditioneller Frauenrollen ausgerichtet war. Susanna betont, dass das oben zitierte Frauenbild früher verbreiteter war als heute und weist damit auf einen generationellen Wandel hin. Sie ergänzt, dass schulische Bildung teilweise auch für Jungen als unwichtig erachtet würde und nennt als Beispiel ihren Mann, der als Sohn nordmazedonischer Eltern ohne jegliche Schulbildung selbst wenig Schulbildung erfahren hat. Erkennbar wird ferner das Spannungsverhältnis zwischen Susanna und ihrer in Nordmazedonien lebenden Schwiegermutter aufgrund von Susannas guter Bildung als Frau einerseits und den traditionellen weiblichen Rollenerwartungen der Schwiegermutter andererseits, welche u.a. vorsehen, dass die Hausarbeit auch bei guter Ausbildung von der Frau erledigt wird (vgl. dazu auch Beck & Beck-Gernsheim, 1991). Dies führte laut Susanna dazu, dass sie von der Schwiegermutter aufgrund ihrer mangelnden Kochkünste schikaniert wurde. Dahinter vermutet Susanna Eifersucht der Schwiegermutter auf ihre gute Bildung. Susanna reagierte auf diese Rollenerwartungen, indem sie diesen zu entsprechen versuchte und kochen lernte, worauf sie mittlerweile stolz ist. Dies zeigt ihre Bemühung, gleichzeitig einem modernen wie traditionellen Rollenverständnis als Frau zu genügen.¹¹⁸ Sie äussert keine direkte Kritik an diesen traditionellen Rollenerwartungen.¹¹⁹ Die Analyse des Datenmaterials weist darauf hin, dass das Verhältnis zur Schwiegermutter trotz Susannas Anpassungsleistung nach wie vor belastet ist. Solche

¹¹⁸ Beck & Beck-Gernsheim (1991, S. 46) schreiben, dass „Frauen durch den Widerspruch zwischen Freisetzung und Rückbindung an die alten Zuweisungen in den weiblichen Lebenszusammenhang hin- und hergerissen“ werden.

¹¹⁹ In der Studie von Scherr & Sachs (2017, S. 150) formulierten befragte Romnija teilweise starke Kritik an tradierten weiblichen Rollenbildern innerhalb der Minderheit.

Bildungsaufstiege können mit Spannungen zum Herkunftsmilieu einhergehen (El-Mafaalani, 2011, S. 60).

6.5.5 Bildungsmotiv

Bei Susanna zeigt sich ein emanzipatorisches Bildungsmotiv der ökonomischen Unabhängigkeit. Dieses Bildungsmotiv ist vor dem Hintergrund zu verstehen, dass Susanna andere Romnija kennt, die aus finanziellen Motiven aufgrund mangelnder Bildung bei ihren Ehemännern bleiben und kontrastiert ihre eigene Erfahrung als gebildete, selbstständige und unabhängige Frau und betont, dass sie diese ökonomische Unabhängigkeit von einem Mann auch für ihre Tochter möchte.

6.5.6 Fazit Susanna

Bezüglich der Forschungsfrage kann zentral festgehalten werden, dass 1) Susanna ihre Zugehörigkeit während ihrer Schul- und Ausbildungszeit aus Scham und Angst vor Diskriminierung bis auf eine Ausnahme verdeckte, wobei sie die Reaktion ihrer Freundin auf ihre Zugehörigkeit sehr positiv bewertet, 2) sie im Sinn einer Strategie zur Diskriminierungsabwehr die Nähe zu Nicht-Roma Peers aus Ex-Jugoslawien vermied aus Angst als Roma erkannt und diskriminiert zu werden und stattdessen den Kontakt zu Schweizer Peers suchte. Ihre dunkle Hautfarbe muss als Risikofaktor für die Erkennbarkeit durch Nicht-Roma Peers aus Ex-Jugoslawien eingestuft werden, 3) die Roma nie im schulischen Unterricht thematisiert wurden und Susanna die Befürchtung äussert, durch eine Thematisierung als Roma aufgedeckt und in der Folge diskriminiert zu werden, 4) ihre Eltern grossen Wert auf Bildung legten, ihren Bildungsweg unterstützten und ökonomische Unabhängigkeit als Frau ein zentrales, emanzipatorisches Bildungsmotiv von Susanna darstellt, welches zur Aufweichung tradierter Geschlechterrollen beiträgt. Die elterliche Unterstützung kann als Erleichterung für ihren Bildungsweg eingeordnet werden. Die elterliche Bildungseinstellung steht 5) im Kontrast zur Bildungseinstellung der Eltern ihres Mannes, wonach Bildung auch für deren Sohn keine hohe Bedeutung zukam und ein traditionelles weibliches Rollenverhalten von Susanna einfordern, was in einem Spannungsverhältnis zwischen Susanna und ihrer Schwiegermutter resultiert. Sie distanziert sich nicht von diesen Rollenerwartungen, sondern versucht diesen durch Anpassungsleistungen zu entsprechen.

7 Fazit

In dieser Arbeit wurden Bildungserfahrungen fünf junger erwachsener Romnija aus der Schweiz bezüglich ihrer Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe der Roma anhand von leitfadengestützten, narrativen Einzelinterviews erhoben und mittels Grounded Theory (GT) ausgewertet. Trotz gewisser Limitationen aufgrund des erschwerten Feldzugangs (siehe Kap. 5.4) weisen die Fallanalysen ein weites Spektrum an Bildungserfahrungen auf: insbesondere die Fälle von Emina und Sara zeichnen sich in zentralen Punkten durch maximale Kontraste aus. Anzuführen ist, dass sich die Ergebnisse bezüglich der Forschungsfrage auf Romnija beziehen, denen eine ex-jugoslawische Herkunft gemeinsam ist. Dies ist einerseits eine Limitation, da Bildungserfahrungen von Romnija mit einer anderen Herkunft nicht erfasst wurden, andererseits ermöglicht dieser Fokus, fallübergreifende Aspekte, die spezifisch auf die ex-jugoslawische Herkunft zurückzuführen sind, genauer zu untersuchen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse in zentralen Punkten fallübergreifend dargestellt. Die Analyse hat ergeben, dass die Bildungserfahrungen in zwei zentralen sozialen Räumen stattgefunden haben: Zum einen im schulischen Kontext, zum anderen im familialen Umfeld. Beide Erfahrungsräume werden nacheinander strukturiert diskutiert. Danach werden wichtigste Schlussfolgerungen gezogen, sowie in einem Ausblick zentrale Forschungsdesiderate aufgezeigt und Hinweise für Bildungsinstitutionen skizziert.

7.1 Fallübergreifende Ergebnisdarstellung

7.1.1 Bildungserfahrungen im schulischen Kontext

Alle befragten Frauen sind sich ihrer und der gesellschaftlichen Position der Roma als Aussenseiter (vgl. dazu auch Elias, 1994; siehe dazu Kap. 3.2.1) bewusst.¹²⁰ Dies ist daran zu erkennen, dass die Möglichkeit, aufgrund der Minderheitenzugehörigkeit in der Öffentlichkeit/durch Dritte diskriminiert und/oder stigmatisiert zu werden, bei den Romnija stets präsent ist (vgl. dazu auch ebd.). In der fallvergleichenden Perspektive sind die Erfahrungen im schulischen Kontext entscheidend davon geprägt, ob die jungen erwachsenen Romnija aus der Schweiz hinsichtlich ihrer Minderheitenzugehörigkeit Akzeptanz oder Diskriminierung erwarteten und erlebten. Deutlich wird, dass die

¹²⁰ Wobei der Zeitpunkt des Bewusstwerdens dieser Aussenseiter Position, des sogenannten Stigma Learning (Goffman, 1963), bei den Frauen variiert.

jungen Frauen bis auf Sara den Kontext institutioneller Bildung als kein sicheres Umfeld für Roma erleben und interpretieren.

Umgang mit der Zugehörigkeit

Die grundsätzliche Frage nach dem Umgang mit der Zugehörigkeit im schulischen Umfeld stellt sich für die Befragten unhintergebar. Die Frauen reagieren mit unterschiedlichen Strategien der Diskriminierungsabwehr auf die Herausforderung des Umgangs mit der Zugehörigkeit. Grundsätzlich kann die Strategie der Verdeckung von jener der offenen Mitteilung unterschieden werden. D.h., entweder wird die Roma Zugehörigkeit (wenn möglich) in der Regel verdeckt (Emina, Gabriela, Jasmin, Susanna), oder offen mitgeteilt (Sara). Bis auf Emina übernehmen und behalten die Befragten jene Strategie bei, die sie von ihren Eltern von klein auf vermittelt bekommen haben und orientieren sich damit an einem in ihrer Familie erlebten und bewährten Handlungsmuster, welches der Stabilität und Erhaltung der Ordnung der sozialen Welt dient (siehe dazu auch Emirbayer & Mische, 1998; siehe dazu auch Kap. 3.1). Als ergänzende Strategien von Verdeckenden konnten Rückzug (Emina), Leugnung (Emina) und die Vermeidung riskanter sozialer Kontakte (Gabriela, Susanna) identifiziert werden. Fallvergleichend zeichnet sich der jeweilige Umgang mit der Zugehörigkeit in der konkreten Situation durch eine situativ eingebettete Kreativität und Individualität aus, die auf die Agency der Befragten hinweist (siehe dazu auch ebd.) und sich auch in einer unterschiedlichen Einschätzung von Risiken bezüglich Aufdeckung/Bekanntwerden der Zugehörigkeit zeigt.¹²¹

Die Selbstoffenbarung als Roma von Verdeckenden gegenüber Nicht-Roma Peers erweist sich als hoch voraussetzungsvoll (Gabriela, Susanna) und bedingt grosses Vertrauen und eine nahe und seit längerem bestehende Beziehung zu der Person.

Alle Befragten verweisen bei Nachfragen nach der Herkunft (bei Bedarf) auf ihren Migrationshintergrund (Nationalität) (vgl. dazu auch Scherr & Sachs, 2017, S. 73f.). Für Sara, die ihre Roma Zugehörigkeit in der Regel offen kommuniziert, erweist sich der Verweis auf ihre serbische Nationalität aufgrund ihrer hellen Hautfarbe als unproblema-

¹²¹ So nimmt etwa Sara ihre Fachhochschule als sicheres Umfeld für sich als Romni wahr, und erzählt ihren Studienkolleginnen sehr offen von ihrer Zugehörigkeit; Susanna vertraute lediglich ihrer besten Schulfreundin ihre Zugehörigkeit an, während Gabriela im Vergleich zu Susanna risikofreudigere Strategien wählt um einzuschätzen, ob sie ihre Zugehörigkeit offenlegen kann, oder um herauszufinden, ob ihr Gegenüber ebenfalls den Roma angehört; und Jasmin ihre Zugehörigkeit konsequent für sich behält.

tisch: ihre Akzeptanz in sozialen Situationen wird dadurch nicht gefährdet. Verdeckende Romnija nutzen den Verweis auf den Migrationshintergrund gezielt als Mittel, um die Zugehörigkeit zu verbergen. Nachfragen nach der Herkunft werden insbesondere von verdeckenden Romnija mit dunkler Hautfarbe als (hoch-) problematisch erlebt, wenn sie von Peers aus Ex-Jugoslawien ausgehen (Emina, Gabriela), da Aufdeckung und mögliche damit einhergehende Diskriminierung befürchtet werden. Entsprechend ist ihre Akzeptanz in sozialen Situationen durch den Verweis auf den Migrationshintergrund in diesem Zusammenhang gefährdet.

Antiziganismus

Berichtet wird von erfahrener antiziganistischer Diskriminierung in sehr unterschiedlichem Ausmass, die von physischer Gewalt, sozialer Ausgrenzung, Beschimpfung, Konfrontation mit Stereotypen, Distanzierung als Reaktion auf die Zugehörigkeit, Ausweitung der Diskriminierung auf nahestehende Nicht-Roma, bis hin zur kommunikativen Präsenz antiziganistischer Diskriminierung (Benutzung des Zigeunerbegriffs als Schimpfwort) reicht (Emina, Sara, Gabriela, Jasmin). Ferner wird von anderen Roma im Umfeld berichtet, die aufgrund der Zugehörigkeit diskriminiert wurden (bis hin zu physischer Gewalt) (Gabriela).

Betont werden muss in diesem Zusammenhang, dass die berichteten Diskriminierungserfahrungen im schulischen Kontext überwiegend von Nicht-Roma Peers aus Ex-Jugoslawien ausgehen. Dieser Umstand wiederum könnte die Furcht vor Aufdeckung von Verdeckenden durch Peers aus Ex-Jugoslawien verstärken. Diese Problematik zwischen Roma und Nicht-Roma aus Ex-Jugoslawien in der Schweiz wird im nächsten Abschnitt diskutiert.

Problematik zwischen Roma und Nicht-Roma aus Ex-Jugoslawien

Die in dieser Studie aufgedeckten Spannungen zwischen Nicht-Roma und Roma aus Ex-Jugoslawien in der Schweiz müssen als eine Form der Konfliktverschleppung zwischen diesen beiden Gruppen gefasst werden¹²² und stellen eine bedeutsame Problematik für die befragten Schweizer Romnija ex-jugoslawischer Herkunft dar. Im Kontext der ex-jugoslawischen Herkunft kann eine dunkle Hautfarbe als zentraler Risikofaktor für Aufdeckung durch Peers aus Ex-Jugoslawien und damit einhergehender befürchteter

¹²² Siehe dazu Fn. 44.

Diskriminierung gedeutet werden (Emina, Gabriela, Jasmin, Susanna), während eine helle Hautfarbe im selben Zusammenhang als Schutzfaktor identifiziert werden kann (Sara). Die Angst vor Aufdeckung geht hier teilweise mit einer Vermeidung von Kontakten zu Peers aus Ex-Jugoslawien im Sinn eines weiteren Handlungsmusters und weiteren Strategie der Diskriminierungsabwehr einher (Gabriela, Susanna). Diese Furcht vor Aufdeckung kann als spezifische Form psychischer Belastung von Verdeckenden gedeutet werden (Emina, Gabriela, Susanna) (vgl. dazu auch Goffman, 1963; vgl. dazu auch Leary, 1999). Nicht-Roma aus Ex-Jugoslawien werden als „Wissende“ dargestellt, die Kenntnis von den Roma als sozialer Gruppe und deren Lebensbedingungen in den Staaten Ex-Jugoslawiens haben, während die Schweizer Mehrheitsgesellschaft als „unwissend“ präsentiert wird, die keinerlei Kenntnis über Roma aus Ex-Jugoslawien hat und deshalb Verweise auf den Migrationshintergrund nicht in einer Weise hinterfragt, die für verdeckende Romnija das Risiko einer Aufdeckung und damit verknüpfter Diskriminierung in sich birgt. Daraus könnte geschlossen werden, dass die Romnija mit ihrer ex-jugoslawischen Herkunft von der Mehrheitsgesellschaft primär als Personen mit Migrationshintergrund (Nationalität) wahrgenommen werden, wobei diese Zugehörigkeit als „Master Status“, also als primäre Einordnung der Person agiert und andere Aspekte der sozialen Identität in den Hintergrund rücken (vgl. dazu auch Scherr, 2017a, S. 534).

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein homogenes schulisches Umfeld (mit wenigen Peers aus Ex-Jugoslawien) die Verdeckung erleichtert (Jasmin, Susanna), während ein heterogenes Umfeld (mit einer erhöhten Zahl von Peers aus Ex-Jugoslawien) das (empfundene) Risiko einer Aufdeckung für Romnija mit einer ex-jugoslawischen Herkunft erhöht (Emina, Gabriela). Dies widerspricht dem Befund von Scherr & Sachs (2017, S. 128), die ein heterogenes schulisches Umfeld als akzeptanzförderlich für Sinti und Roma beschreiben. Allerdings unterscheiden die Autoren in ihrem Befund nicht zwischen Verdeckenden und Sinti und Roma, die ihre Zugehörigkeit offen kommunizieren. Bei der hier befragten Romni, welche ihre Zugehörigkeit offen kommuniziert, konnte das heterogene schulisches Umfeld wie bei Scherr & Sachs (ebd.) als akzeptanzförderlich identifiziert werden (Sara). Auf Basis der Ergebnisse müsste die Aussage von Scherr & Sachs (ebd.) also insofern eingeschränkt werden, als dass ein heterogenes Um-

feld mit einer erhöhten Anzahl von Peers aus Ex-Jugoslawien im Fall von verdeckenden Roma ex-jugoslawischer Herkunft wenig akzeptanzförderlich ist.

Indirekte institutionelle Diskriminierung durch die Schule und erschwerte Bildungsprozesse

In den hier untersuchten Fällen haben die Schulen weitgehend nicht (handlungswirksam) zur Überwindung konkreter antiziganistischer Diskriminierung beigetragen: Das Führen von Gesprächen im Fall Eminas und ihrer massiven Diskriminierung in Folge ihrer unfreiwilligen Aufdeckung durch Dritte brachte keine Verbesserung der Situation; das Thematisieren der Roma im schulischen Unterricht durch die Lehrperson hingegen schätzt sie als akzeptanzförderlich ein. In den anderen Fällen wurden keine Massnahmen seitens der Schule angesichts konkreter Diskriminierung genannt und es bleibt unklar, inwiefern diese Diskriminierungen den Schulen überhaupt bekannt waren (Gabriela, Jasmin). Die Unterlassung wirksamer Unterstützung seitens der Schulen zur Überwindung antiziganistischer Diskriminierung kann als Form indirekter institutioneller Diskriminierung gefasst werden (vgl. dazu auch Gomolla & Radtke, 2009; vgl. dazu auch Kap. 6.1.7). Im Zusammenhang mit den von den Romnija erlebten Diskriminierungen im Kontext institutioneller Bildung tragen diese zur Verfestigung der bestehenden Etablierten-Aussenseiter Figuration bei (vgl. dazu Elias, 1994).

Die hier dargelegten Belastungen in Folge von erfahrenem Antiziganismus und/oder in unterschiedlichem Ausmass erforderlichen Wachsamkeit und Verhaltensanpassungen aus Gründen des Selbstschutzes angesichts potentieller Diskriminierungssituationen, können als Erschwerung für den Bildungsprozess eingeordnet werden (vgl. dazu auch Scherr & Sachs, 2017, S. 53).

Diskriminierungsbewältigung als Emanzipationsprozesse

Bedeutsam ist vor diesem Hintergrund die Frage, wie die Frauen erfahrene Diskriminierung bewältigen, wobei persönliche Ressourcen von der Unterstützung signifikanter Anderer unterschieden werden können (vgl. dazu auch Reimer, 2016).

Die hier gefundenen Strategien und Handlungsmuster zeigen eine Spannbreite an Handlungsmöglichkeiten und der damit verknüpften Agency (vgl. dazu auch Emirbayer & Mische, 1998) der Frauen: In zwei Fällen konnten Formen des sich Wehrens identifiziert werden (Sara, Gabriela), in welchen die Frauen spontan und situativ auf Anforde-

rungen und Dilemmata reagierten (vgl. ebd.). Die Strategie des sich Wehrens korreliert mit einem positiven Selbstbild als Romni und einem aufgeklärten Umgang mit Antiziganismus. Kognitive Auseinandersetzungen mit Antiziganismus konnte in drei Fällen als weitere, eigene Form der Diskriminierungsbewältigung eingekreist werden (Emina, Sara, Gabriela). Aus dem Datenmaterial wäre die Deutung plausibel, dass sich diese kognitive Einordnung von Antiziganismus schützend und/oder stärkend auf das Selbstbild als Romni auswirkt (Emina, Sara, Gabriela) (vgl. dazu auch McCoy & Major, 2003). Selbstbehauptung durch Bildungserfolg stellt in einem Fall eine weitere Form der Diskriminierungsbewältigung dar (Emina). Die erfahrene Akzeptanz und emotionale Unterstützung durch signifikante Andere, denen die Roma Zugehörigkeit anvertraut wurde, könnte als weiteres Mittel gedeutet werden, um Diskriminierungserfahrungen erfolgreich zu bewältigen (Sara, Gabriela, Susanna).

Diese Formen der Diskriminierungsbewältigung (sich wehren, kognitive Auseinandersetzung mit Antiziganismus, Selbstbehauptung durch Bildungserfolg, emotionale Unterstützung durch signifikante Andere) können als Emanzipationsprozesse aus der sozial zugewiesenen Rolle des Aussenseiters (Elias, 1994) begriffen werden, indem sich die Frauen als Akteurinnen wahrnehmen, die sich durch ihre Handlungsfähigkeiten den unterdrückenden Strukturen der Mehrheitsgesellschaft entgegensetzen (vgl. dazu Elias, 1994; Emirbayer & Mische, 1998).

7.1.2 Bildungserfahrungen im familialen Umfeld

In unterschiedlichem Ausmass erleben alle Befragten in ihrer Kernfamilie, und/oder Verwandtschaft, und/oder unter Roma ausserhalb ihrer eigenen Familie patriarchale Frauenbilder, welche Frauen auf ihre Rolle als Hausfrau und Mutter reduzieren, und nachobligatorische Bildung verwehrt (vgl. dazu auch Reimer, 2016; vgl. dazu auch Scherr & Sachs, 2017).¹²³ Es besteht ein Zusammenhang zwischen der elterlichen Einstellung zu Bildung, und ob bezüglich genderspezifischer Rollenerwartungen Aufweichungen zugunsten nachobligatorischer Bildung toleriert werden, oder nicht: Eltern, denen eine nachobligatorische Bildung für ihre Töchter wichtig war und diese unterstützten, beharrten weniger oder nicht auf diesen Rollenbildern (Sara, Gabriela, Jasmin,

¹²³ Diese patriarchalen, genderspezifischen Rollenbilder müssen vor dem Hintergrund der Roma Zugehörigkeit und damit verbundenen Diskriminierungs- und Ausgrenzungsprozessen etwa hinsichtlich Bildung, in Perspektive gerückt werden. Vgl. dazu Fn. 52, 53.

Susanna), während Eltern, die keinen Wert auf Bildung legten und sich bezüglich der Bildungsprozesse ihrer Kinder nicht unterstützend zeigten, dieses Rollenverhalten vehement einforderten (Emina). Elterliche Bildungsunterstützung erweist sich als Erleichterung für die Bildungsprozesse der Befragten, wogegen eine fehlende Unterstützung als Erschwernis zu deuten ist.

Umgang mit weiblichen Rollenerwartungen hinsichtlich Bildung

Die Notwendigkeit, das eigene Selbstverständnis als Frau im Spannungsverhältnis zwischen individueller Selbstbestimmung und den Erwartungen gegenüber der Familie/Verwandtschaft zu klären, zeigt sich in einigen Fällen deutlich (Emina, Sara, Susanna) (vgl. dazu auch Scherr & Sachs, 2017). Die traditionellen Rollenerwartungen als äussere Struktur werden unterschiedlich erlebt und es wird im Sinn der Agency (vgl. dazu auch Emirbayer & Mische) der Romnija unterschiedlich damit umgegangen: Emina erlebt diese weiblichen Rollenerwartungen als einzige der Befragten als äusserst restriktiv: Der Widerspruch zwischen familialen, weiblichen Rollenerwartungen und einem individuellen Lebensentwurf, zu welchem eine nachobligatorische Bildung dazugehört, führen bei ihr zu einem biografischen Wendepunkt und einem Bruch mit ihrer Familie im Sinn eines Distanzierungsprozesses. Darin spiegelt sich Eminas Fähigkeit, im Hinblick auf Ängste und Hoffnungen bezüglich ihrer Zukunft zu handeln (vgl. dazu auch ebd.). In zwei Fällen konnte eine deutliche Distanzierung von diesen Rollenerwartungen festgestellt werden, welche mit einem modernen Rollenverständnis als Frau verknüpft sind, wonach eine eigenständige Bildungs- und Berufsbiographie selbstverständlich dazu gehört, und deren Vorstellungen sich diesbezüglich mit jenen der Eltern decken (Gabriela, Jasmin) (vgl. dazu auch Beck & Beck Gernsheim, 1991). In zwei weiteren Fällen wurde keine direkte Kritik an diesen Rollenerwartungen geäussert, sondern die Frauen bemühten sich auf je eigene Weise, sowohl traditionellen wie modernen weiblichen Rollenerwartungen zu entsprechen, was in den jeweiligen Familien mit gewissen Spannungen einhergeht (Sara, Susanna), und in einem Fall zu einer Distanzierung zu den Schwiegereltern führt (Susanna).

Die Frauen erleben sich also nicht lediglich aufgrund ihrer Minderheitenzugehörigkeit als Aussenseiter (vgl. Elias, 1994), sondern auch aufgrund ihres Genders, wenn sie gewissen verbreiteten weiblichen Rollenerwartungen innerhalb der Roma, die in der

Mehrheitsgesellschaft gegenwärtig weniger stark ausgeprägt sind, nicht entsprechen (vgl. dazu auch Beck & Beck-Gernsheim, 1991).

Bildung als Emanzipation aus Rollenbildern und Stärkung des Selbstbilds

In vier Fällen haben die Befragten im Vergleich zu ihren Müttern höhere Ausbildungsabschlüsse erreicht. Dadurch hat sich ihre soziale Position innerhalb der Familie, insbesondere im Kontext tradierter patriarchaler weiblicher Rollenbilder im familialen Umfeld der Befragten, im Sinn eines generationellen Wandels, verändert (Emina, Sara, Gabriela, Susanna) (vgl. dazu auch Reimer, 2016). Vor diesem Hintergrund können insbesondere die nachobligatorischen Bildungswege der Akteurinnen als Emanzipationsprozesse 1) aus diesen genderspezifischen Rollenbildern gelesen werden, durch die 2) auch das Selbstbild in Bezug auf die Roma Zugehörigkeit gestärkt wird, indem sie sich als Romnija (finanziell) unabhängig (von (zukünftigen) Ehepartnern) erleben (Emina, Sara, Gabriela, Susanna) und antiziganistische Stereotype bezüglich niederen Bildungserwartungen sich selbst und/oder der Gesellschaft gegenüber als falsch entlarven (Emina, Sara).

7.2 Schlussfolgerungen

Es zeigt sich, dass die Überlagerung und Wechselwirkungen von Diskriminierung aufgrund verschiedener Merkmale (Minderheitenzugehörigkeit, Gender) wesentlich sind für das Verständnis der Bildungserfahrungen der Befragten und nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können. Die individuellen Bildungserfahrungen der Frauen vor dem Hintergrund dieser sozialen Machtverhältnisse zu begreifen, erweist sich als unerlässlich (vgl. dazu auch Reimer, 2016; vgl. dazu auch aus intersektionaler Perspektive Hill Collins & Bilge, 2016).

Zusammenfassend kann hinsichtlich der Forschungsfrage festgehalten werden, dass sich die Romnija in zweifacher Hinsicht als Aussenseiter (vgl. Elias, 1994) erleben: Das Zusammenspiel der Aspekte Minderheitenzugehörigkeit und Gender prägen die Bildungserfahrungen bezüglich der Minderheitenzugehörigkeit der hier befragten Romnija entscheidend. Es konnte gezeigt werden, dass diese im schulischen Kontext wesentlich durch Erfahrungen und Erwartungen von Akzeptanz und Diskriminierung strukturiert sind, und bezüglich Gender und dem damit verknüpften familialen Kontext von der Einstellung der Eltern bezüglich Bildungsunterstützung geprägt sind. Dennoch führten

die hier dokumentierten Diskriminierungserfahrungen nicht zu Entmutigung oder dem Abbruch von Bildungsbemühungen. Entscheidend war, wie die Einzelnen sich mit (persönlicher) Diskriminierung auseinandersetzten und ob/wie es gelingt, Bildungsanstrengungen auch dann aufrecht zu erhalten, wenn Antiziganismus begegnet und/oder befürchtet wird, und restriktive weibliche Rollenerwartungen bestehen (vgl. dazu auch Scherr & Sachs, 2017). Hier konnte gezeigt werden, dass Emanzipationsprozessen aus diesen Aussenseiter Positionen eine wichtige Bedeutung zukommt: Diese zeigten sich einerseits in den Strategien der Diskriminierungsbewältigung, andererseits erwies sich insbesondere die nachobligatorische Bildung als zentral, da diese mit Loslösungen aus geschlechtsspezifischen Verhältnissen und einer Stärkung des Selbstbildes als Romnija verschränkt sind. In den individuellen Reaktionen auf und Auseinandersetzungen mit Diskriminierung und gesellschaftlichen Machtverhältnissen hinsichtlich Minderheitenzugehörigkeit und Gender im Zusammenspiel mit individueller persönlicher wie sozialer Ressourcen, zeigt sich die Agency der befragten Romnija in ihren vielfältigen flexiblen und originellen Ausdrücken (vgl. dazu auch Emirbayer & Mische, 1998).

Diese Erkenntnisse sind neu für den schweizerischen Kontext, wo bisher keine Studien zu Bildungserfahrungen von Schweizer Roma vorliegen.

7.3 Ausblick

Für zukünftige Studien wären der Migrationshintergrund sowie eine dunkle Hautfarbe (*race*) als Ausgrenzungsfaktoren (vgl. Hill Collins & Bilge, 2016) vertiefter mitzudenken. Inwiefern diese in Wechselwirkungen zu den Faktoren Minderheitenzugehörigkeit und Gender stehen, konnte in dieser Studie nur ansatzweise herausgearbeitet werden. So wäre etwa zu fragen, ob/inwiefern der Faktor Migrationshintergrund, bzw. eine ex-jugoslawische Herkunft, die Entscheidung zur offenen Mitteilung/Verdeckung der Roma Zugehörigkeit beeinflusst, oder welche Erfahrungen aufgrund der dunklen Hautfarbe (unabhängig der Roma Zugehörigkeit) gemacht wurden, um nur wenige mögliche Untersuchungsfragen zu nennen. Einige der hier interviewten Romnija weisen einen muslimischen Hintergrund auf, andere einen christlichen. Die Religionszugehörigkeit als weiteren Diskriminierungsfaktor (vgl. ebd.) bezüglich der Bildungserfahrungen mit einzubeziehen, könnte das Verständnis zusätzlich vertiefen.¹²⁴ Ferner wäre es bedeut-

¹²⁴ Der Aspekt Religionszugehörigkeit wurde hier lediglich in der Fallanalyse zu Gabriela angedeutet (siehe Kap. 6.3.2).

sam, die Perspektiven junger erwachsener Romnija mit einer anderen als einer ex-jugoslawischen Herkunft zu erfassen, um ein kompletteres Bild bezüglich der Forschungsfrage zu erhalten. Schliesslich weisen alle hier Befragten eine nachobligatorische Ausbildung auf. Verschiedentlich wurde ich von den Befragten darauf hingewiesen, dass ihnen Romnija bekannt sind, die über keine nachobligatorische Bildung verfügen. Bezüglich dieser Gruppe, zu der ich keinen Zugang erhielt, besteht ein weiteres Forschungsdesiderat.

Auch wenn der Umfang dieser Studie es nicht zulässt, weitreichende, zwingende Folgerungen für die Schule abzuleiten, ergeben sich doch deutliche Indizien für das Bildungssystem, die geprüft werden sollten. Der Umstand, dass die Schulen hier weitgehend nicht (handlungswirksam) zur Überwindung antiziganistischer Diskriminierung beigetragen haben, lässt folgern, dass eine erhöhte Sensibilisierung für die Problematik und ein daran geknüpftes entschlossenes Intervenieren beim Auftreten von antiziganistischer Diskriminierung von Seiten der Bildungsinstitutionen gefordert ist. Kritisch angemerkt werden muss, dass gegenwärtige Lehrpläne und Ausbildungsgänge der LehrerInnenbildung in der Schweiz eine Auseinandersetzung mit Rassismus nicht erzwingen (vgl. Scherrer & Ziegler, 2016). Schulze (2016) erachtet die Verankerung der Auseinandersetzung mit Antiziganismus in der LehrerInnenbildung als notwendig, um diesen im schulischen Kontext zu erkennen und unterbinden. Eine verschiedentlich geäusserte Forderung für den Bildungsbereich, so etwa von Seiten der Gesellschaft für bedrohte Völker (GfbV), besteht in der Thematisierung der Roma im schulischen Unterricht. Im gegenwärtigen schweizerischen Lehrplan 21 wird die Thematisierung der Roma nicht verlangt.¹²⁵ Die schweizerische Fachstelle für Rassismusbekämpfung (FRB) hat bisher ein Projekt der PH FHNW unterstützt, in welchem Unterrichtsmaterial erarbeitet wurde mit dem Ziel, durch eine schulische Thematisierung Vorurteile und Stereotype gegenüber Roma abzubauen (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2017, S. 38). Indizien aus dieser Studie bestätigen, dass eine schulische Thematisierung erwünscht und bedeutsam ist/gewesen wäre für die Betroffenen (Gabriela, Jasmin), bzw. in zwei Fällen als akzeptanzförderlich erlebt wurde (Emina, Sara). In einem Fall (Susanna) wird durch eine Thematisierung ein höheres Risiko für Aufdeckung befürchtet. Im Zusammenhang mit

¹²⁵ Der Lehrplan 21 findet sich hier: https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf (Zugriff im Februar 2019).

der hier festgestellten Problematik der Konfliktverschleppung zwischen Nicht-Roma und Roma aus Ex-Jugoslawien in die Schweiz kann gefolgert werden, dass eine sehr umsichtige Thematisierung der Roma im schulischen Unterricht wichtig wäre, die Roma SchülerInnen vor Blossstellung schützt.

Sich auf die Perspektiven von Roma einzulassen und diese ernst zu nehmen, ist ein erster Schritt, um die Beziehungen zwischen der Schweizer Mehrheitsgesellschaft und den Schweizer Roma zu stärken, oder mit Elias (1994) ausgedrückt, die bestehende Etablierten-Aussenseiter Figuration aufzuweichen. Mit dieser Arbeit wurde versucht, ein Schritt in diese Richtung zu gehen.

8 Literaturverzeichnis

Abels, H. (2008). Identitäten. In Herbert Willems (Hrsg.), Lehr(er)buch Soziologie: Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2 (S. 509 – 530). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Alliance against Antigypsyism (2016). Antigypsyism: a reference paper. Gefunden unter: <http://antigypsyism.eu/>.

Arndt, S. (2012). 101 wichtigste Fragen: Rassismus. München: Verlag C.H. Beck.

Beatty, J. E., Kirby, S. L. (2006). Beyond the legal environment: How Stigma influences invisible identity groups at the workplace. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 18(1), 29 – 44.

Beck U., Beck – Gernsheim, E. (1991). Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Benz, W. (2017). Antiislamische Diskriminierung. In Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani, Gökçen Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 511 - 528). Wiesbaden: Springer Fachmedien VS.

Bereswill, M., Ehlert, G. (2017). Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und der sexuellen Orientierung. In Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani, Gökçen Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 499 - 510). Wiesbaden: Springer Fachmedien VS.

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

Brüggemann, Ch., Hornberg, S., Jonuz E. (2013). Heterogenität und Benachteiligung – die Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland. In Susanne Hornberg, Christian Brüggemann (Hrsg.), *Die Bildungssituation von Roma in Europa* (S. 91 - 120). Münster: Waxmann Verlag.

- Buchen, S., Helfferich, C., Maier, M.S. (Hrsg.). (2010). *Gender methodologisch: Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Büchner, P., Brake A. (2006). *Bildungsort Familie: Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesamt für Statistik (2017). *Studien- und Lebensbedingungen an Schweizer Hochschulen: Hauptbericht der Erhebung 2016 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage von Studierenden*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Clair, J., Beatty, J., MacLean, T. (2005). Out of sight but not out of mind: Managing Invisible Social Minorities in the Workplace. *The Academy of Management Review*, 30(1), 78 – 95.
- EDK (2017). *Das Bildungssystem Schweiz*. Gefunden unter: https://edudoc.ch/static/web/bildungssystem/grafik_bildung_d.pdf.
- Egger, F. (1982). *Der Bundesstaat und die fremden Zigeuner in der Zeit von 1848 – 1916*. Gefunden unter: <https://www.amtsdruckschriften.bar.admin.ch/viewOrigDoc/80000060.pdf?ID=80000060>.
- Ehrenspeck, Y. (2010). *Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie*. In Rudolf Trippelt, Bernhard Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung: 3. durchgesehene Auflage* (S. 155 – 169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- EKR (2012). *Jenische, Sinti/Manouches und Roma in der Schweiz*. *Tangram 30*. Eidgenössische Kommission gegen Rassismus.
- Elias, N. (1994) [1976]. *Introduction: A Theoretical Essay on Established and Outsider Relations*. In Norbert Elias, John L. Scotson, *The Established and the Outsiders* (S. xv – lii). London: SAGE Publications Ltd.
- Elias, N., Scotson, J.L. (1994) [1965]. *The Established and the Outsiders*. London: SAGE Publications Ltd.
- El-Mafaalani, A. (2017). *Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund*. In Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani, Gökçen Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 465 – 478). Wiesbaden: Springer Fachmedien VS.
- El-Mafaalani, A. (2014). *Vom Arbeiterkind zum Akademiker: Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung*. Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- El-Mafaalani, A. (2011). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitus-Transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkischstämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.

- El-Mafaalani, A., Waleciak, J., Weitzel, G. (2017). Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung. In Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani, Gökçen Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 174 - 187). Wiesbaden: Springer Fachmedien VS.
- Emirbayer, M., Mische, A. (1998). What is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962 – 1023.
- End, M. (2014). Antiziganismus in den Medien: Am Beispiel der Berichterstattung über „Roma“ im Occupy Camp in Frankfurt im Jahr 2012. In Bernhard C. Schär, Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Antiziganismus in der Schweiz und in Europa: Geschichte, Kontinuitäten und Reflexionen* (S. 103 - 110). Zürich: Chronos Verlag.
- Ettinger, P. (2013). Qualität der Berichterstattung über Roma in Leitmedien der Schweiz. Zürich: Forschungsinstitut Öffentlichkeit und Gesellschaft (fög).
- EUMC (2006). *Roma and Travellers in Public Education: An overview of the situation in the EU member states*. Vienna: EUMC.
- Europäische Kommission (2008). *Diskriminierung in der Europäischen Union: Wahrnehmungen, Erfahrungen und Haltungen*. Eurobarometer Spezial 296.
- European Commission (2012). *Discrimination in the EU in 2012: Report*. Special Eurobarometer 393.
- Europarat (2011). *Schutz der Rechte der Roma*. Gefunden unter: <https://edoc.coe.int/en/index.php?controller=get-file&freeid=5978>.
- Faulstich-Wieland, H. (2017). Gender. In Anja Kraus, Jürgen Budde, Maud Hietzge, Christoph Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 226 – 234). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Feagin, J.R., Feagin, B.C. (1978). *Discrimination American Style: Institutional Racism and Sexism*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Fings, K. (2016). *Sinti und Roma: Geschichte einer Minderheit*. München: Verlag CH. Beck Wissen.
- Friebertshäuser, B.; Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437 – 456). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Gautschi, N. (2018). „Jetzt wüsse sie’s und jetzt chan i mi nüm verstecke“: Bildungserfahrungen einer jungen erwachsenen Romni aus der Schweiz bezüglich ihrer Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe der Roma. Eine qualitative Einzelfallstudie. Unv. Seminararbeit, Universität Basel.

- Gildemeister, R. (2007). Geschlechterforschung (gender studies). In Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 213 – 223). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc.
- Gomolla, M. (2017). Direkte und indirekte, strukturelle und institutionelle Diskriminierung. In Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani, Gökçen Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 133 - 156). Wiesbaden: Springer Fachmedien VS.
- Gomolla, M., Radtke, F. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.
- Hill Collins, P., Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press.
- Hornberg, S., Brüggemann, Ch. (Hrsg.). (2013). *Die Bildungssituation von Roma in Europa*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hormel, U., Scherr, A. (2010). (Hrsg.). *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hübschmannova, M. (2003). *Untergruppen der Roma*. Gefunden unter: <http://rombase.uni-graz.at/cgi-bin/art.cgi?src=data/ethn/topics/names.de.xml>.
- Hummrich, M. (2017). *Diskriminierung im Erziehungssystem*. In Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani, Gökçen Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 337 - 352). Wiesbaden: Springer Fachmedien VS.
- Hund, W.D. (2007). *Rassismus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Huonker, Th. (2014). *Zur Geschichte der Anerkennung von Roma, Sinti und Jenischen als Opfergruppen des Holocaust sowie als Volksgruppen in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. In Bernhard C. Schär, Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Antiziganismus in der Schweiz und in Europa: Geschichte, Kontinuitäten und Reflexionen* (S. 77 - 91). Zürich: Chronos Verlag.
- Huonker, Th. (2001). *Roma, Sinti, Jenische: Strukturen, Haltungen, Entwicklungen in der Schweiz vor, während und nach dem 2. Weltkrieg*. Zürich: Unabhängige Expertenkommission Schweiz – 2. Weltkrieg.
- Huonker, Th. (1990). *Fahrendes Volk - Verfolgt und verfemt: Jenische Lebensläufe*. Zürich: Limmat Verlag.
- Jonuz, E. (2009). *Stigma Ethnizität: Wie zugewanderte Romafamilien der Ethnisierungsfälle begegnen*. Opladen/Farmington Hill Press: Budrich UniPress Ltd.

- King, V. (2009). Ungleiche Karrieren: Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In Vera King, Hans-Christoph Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (S. 27 – 46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, U. (2010). Soziale Konstruktion und Diskriminierung von Sinti und Roma. In Ute Hormel, Albert Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 255 – 278). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(1), 79 – 97.
- Laederich, St. (2014.). Zur Lage der Roma: Eine andere Sicht einer Tagung. In Bernhard C. Schär, Béatrice Ziegler (Hrsg.), *Antiziganismus in der Schweiz und in Europa: Geschichte, Kontinuitäten und Reflexionen* (S. 95 – 101). Zürich: Chronos Verlag.
- Laederich, St. (2015). Die Rroma. In: *Werkstattheft Internationale Studienwoche 2015: Roma, Sinti und Jenische – Europa und die „Zigeuner“* (S. 22 – 26). Luzern: Hochschule Luzern.
- Leary, K. (1999). Passing, Posing and „Keeping it Real“. *Constellations* 6(1), 85 – 96.
- Mappes-Niediek, N. (2012). *Arme Roma, böse Zigeuner: Was an den Vorurteilen über die Zuwanderer stimmt*. Berlin: Ch. Links Verlag.
- McCoy, Sh. K., Major, B. (2003). Group identification moderates emotional responses to perceived prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(8), 1005 – 1017.
- Meier, Th. (2003). Das Hilfswerk für die Kinder der Landstrasse. In Helena Kanyar Becker (Hrsg.), *Jenische, Sinti und Roma in der Schweiz* (S. 19 – 38). Basel: Schwabe & Co. AG Verlag.
- Milcher, S. (2013). Die soziale Exklusion von Roma in Ost- und Südeuropa: Bildung – Arbeit – Diskriminierung. In Susanne Hornberg, Christian Brüggemann (Hrsg.), *Die Bildungssituation von Roma in Europa* (S. 13 – 34). Münster: Waxmann Verlag.
- Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2009). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Radtke, F.O. (1991). Lob der Gleichgültigkeit. Zur Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In Uli Bielefeld (Hrsg.), *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* (S. 79 – 96). Hamburg: Junius Verlag.
- Reimer, J. (2016). Education, ethnicity and gender. Educational biographies of ‚Roma and Sinti‘ women in Germany. *European Journal of Social Work*, 19(3-4), 556 – 569.

- Reisigl, M. (2017). Sprachwissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani, Gökçen Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 81 – 100). Wiesbaden: Springer Fachmedien VS.
- Rosenthal, G. (2011). *Interpretative Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Sands, R.G., Bourjolly, J.N., Roer-Strier, D. (2007). Crossing Cultural Barriers in Research Interviewing. *Qualitative Social Work*, 6(3), 353 – 372.
- Saunders, B., Kitzinger, J., Kitzinger, C. (2015). Anonymising interview data: challenges and compromise in practise, *Qualitative Research*, 15(5), 616 – 632.
- Schär, B.C., Ziegler, B. (Hrsg.). (2014). *Antiziganismus in der Schweiz und in Europa: Geschichte, Kontinuitäten und Reflexionen*. Zürich: Chronos Verlag.
- Scherr, A. (2017a). Diskriminierung von Roma und Sinti. In Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani, Gökçen Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 529 - 543). Wiesbaden: Springer Fachmedien VS.
- Scherr, A. (2017b). Anti-Roma Rassismus. In Karim Fereidooni, Meral El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 307 – 318). Wiesbaden: Springer VS.
- Scherr, A. (2014). Unwahrscheinliche Bildungsprozesse: Über die Grenzen reproduktionstheoretischer Erklärungsansätze und den Erkenntnisgewinn soziologischer Subjekttheorien in der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung. In Ullrich Bauer, Axel Bolder, Helmut Bremer, Rolf Dobischat & Günter Kutscha (Hrsg.), *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?* (S. 291 – 310). Wiesbaden: Springer VS.
- Scherr, A. (2013). Agency – ein Theorie- und Forschungsprogramm für die Soziale Arbeit? In Gunther Grasshoff (Hrsg.), *Adressaten, Nutzer, Agency* (S. 229 – 242). Wiesbaden: Springer VS.
- Scherr, A., El-Mafaalani, A., Yüksel, G. (2017). (Hrsg.). *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien VS.
- Scherr, A., Sachs, L. (2017). *Bildungsbiografien von Sinti und Roma: Erfolgreiche Bildungsverläufe unter schwierigen Bedingungen*. Weinheim Basel: Beltz Juventa Verlagsgruppe.
- Scherr, A., & Schäuble, B. (2008). „Wir“ und „die Juden“. Gegenwärtiger Antisemitismus als Differenzkonstruktion. Gefunden unter: http://www.buendnis-toleranz.de/system/files/dokument_pdf/7816_reader_sommeruni_2010.pdf#page=21.
- Scherrer, M., Ziegler, B. (2016). Das Wort „Rassismus“ fehlt in den Lehrplänen: Interkulturelles Lernen und antirassistische Bildung unter der Lupe, *TANGRAM Bulletin der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus EKR*, 37, (51-53).
- Schulze, E. (2016). „... und dann heißt es, eure Kinder machen die Inklusion kaputt“: Antiziganismus in pädagogischen Handlungsfeldern. In Wolfram Stender (Hrsg.), *Konstellationen des Antiziganismus: Theoretische Grundlagen, empirische For-*

- schung und Vorschläge für die Praxis (S. 283 – 300). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2017). Vierter Bericht der Schweiz zur Umsetzung des Rahmenabkommens des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten. Gefunden unter: https://www.eda.admin.ch/dam/eda/de/documents/aktuell/news/4e-rapport-minorites-Suisse-15022017_DE.pdf.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2016). Rassistische Diskriminierung in der Schweiz: Bericht der Fachstelle für Rassismusbekämpfung 2016. Bern: Fachstelle für Rassismusbekämpfung FRB.
- Shah, S. (2004). The researcher/interviewer in intercultural context: a social intruder! *British Educational Research Journal*, 30(4), 550 – 575.
- Simon, P. (2011). Collecting ethnic statistics in Europe: a review. *Ethnic and racial studies*, 35(8), 1366 – 1391.
- Stender, W. (2016). (Hrsg.). *Konstellationen des Antiziganismus: Theoretische Grundlagen, empirische Forschung und Vorschläge für die Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Strauss, D. (Hrsg.). (2011). *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma*. Marburg: I-Verb.de
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tepecik, E. (2009). *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund: Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Turner, J.C. (1982). Towards a cognitiv redefinition of the social group. In Henri Tajfel (Hrsg.), *Social Identity and Intergroup Relations* (S. 15 – 36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Unicef (2011). *The Right of Roma Children to Education: Position Paper*. Geneva: Unicef.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In Gerd Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227 – 255). Weinheim: Beltz.
- Wolff, St. (2000). Wege ins Feld und ihre Varianten. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 334 – 349). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.