

Jonuz, Elizabeta; Schuch, Jane

**Widerstand ist möglich - Selbst- und Fremdkonstruktionen erfolgreicher Romnja und Sintizza entlang der Differenzkategorien class, race und gender**

*Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 6, S. 726-751*



Quellenangabe/ Reference:

Jonuz, Elizabeta; Schuch, Jane: Widerstand ist möglich - Selbst- und Fremdkonstruktionen erfolgreicher Romnja und Sintizza entlang der Differenzkategorien class, race und gender - In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 6, S. 726-751 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-188241 - DOI: 10.25656/01:18824

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-188241>

<https://doi.org/10.25656/01:18824>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2017

## ■ *Thementeil*

### **Bildungsaufstieg: Mechanismen, Strategien und Risiken des Erfolgs**

## ■ *Allgemeiner Teil*

Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung. Funktionen und ein neuer Ansatz

Zwischen Partizipation und Zensur: Jugendeigene Presse und Meinungsfreiheit in der Schule während der 1950er und 1960er Jahre. Mit einer Darstellung der derzeitigen schulrechtlichen Situation

Emotionale Kosten des Zentralabiturs?

Die Implementation zentraler Abiturprüfungen und deren potentielle Auswirkungen auf die Erfolgsunsicherheit im Abitur und die Angst vor Misserfolg von Schülerinnen und Schülern

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Bildungsaufstieg: Mechanismen, Strategien und Risiken des Erfolgs*

*Jane Schuch/Nicole Welter*

Bildungsaufstieg: Mechanismen, Strategien und Risiken des Erfolgs.  
Einführung in den Thementeil ..... 681

*Ingrid Miethe*

Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger\_innen  
im Hochschulsystem. Ein empirisch begründetes Plädoyer  
für eine Verschiebung der Forschungsperspektive ..... 686

*Aladin El-Mafaalani*

Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma.  
Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität ..... 708

*Elizabeta Jonuz/Jane Schuch*

Widerstand ist möglich – Selbst- und Fremdkonstruktionen  
erfolgreicher Romnja und Sintizza entlang der Differenzkategorien  
*class, race* und *gender* ..... 726

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Bildungsaufstieg: Mechanismen, Strategien  
und Risiken des Erfolgs“ ..... 752

### *Allgemeiner Teil*

*Matthias Pilz*

Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung.  
Funktionen und ein neuer Ansatz ..... 761

*Marcel Kabaum*

Zwischen Partizipation und Zensur: Jugendeigene Presse  
und Meinungsfreiheit in der Schule während der 1950er und 1960er Jahre.  
Mit einer Darstellung der derzeitigen schulrechtlichen Situation ..... 783

*Elisabeth Maué*

Emotionale Kosten des Zentralabiturs? Die Implementation  
zentraler Abiturprüfungen und deren potentielle Auswirkungen  
auf die Erfolgsunsicherheit im Abitur und die Angst vor Misserfolg  
von Schülerinnen und Schülern ..... 803

### *Besprechung*

*Dietrich Benner*

Daniel Burghardt, Dominik Krinninger, Sabine Seichter (Hrsg.):  
Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur ..... 827

### *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 830

Impressum ..... U3

## Table of Contents

### *Topic: Educational Advancement: Mechanisms, strategies and risk factors for success*

*Jane Schuch/Nicole Welter*

Educational Advancement: Mechanisms, strategies and risk factors for success ..... 681

*Ingrid Mieth*

The Myth of the Unfamiliarity of First-Generation Students in the Higher Education System: An empirically based plea for a shift in perspective ..... 686

*Aladin El-Mafaalani*

Sphere Discrepancy and Expectation Dilemma: Migration-specific ambivalences of social mobility ..... 708

*Elizabeta Jonuz/Jane Schuch*

Resistance is Possible: Self-perception and perception by others of successful Romani women in the categories of class, race and gender ..... 726

*Deutscher Bildungsserver*

Online Ressources: "Educational Advancement: Mechanisms, strategies and risk factors for success" ..... 752

### *Articles*

*Matthias Pilz*

Rethinking the Function of Typologies in Comparative International TVET Research: A new approach ..... 761

*Marcel Kabaum*

Between Participation and Censorship: School newspapers and free speech in West German schools during the 1950s and 1960s, including an account of contemporary school law ..... 783

*Elisabeth Maué*

Emotional Costs of State-Wide Exit Exams? Potential long-term effects of the implementation of state-wide exit exams at the end of upper secondary education on students' uncertainty of success and anxiety about failure ..... 803

Book Reviews .....	827
New Books .....	830
Impressum .....	U3

Elizabeta Jonuz/Jane Schuch

# Widerstand ist möglich – Selbst- und Fremdkonstruktionen erfolgreicher Romnja und Sintizza entlang der Differenzkategorien *class, race* und *gender*

**Zusammenfassung:** Anhand der bildungsbiographischen Erfahrungen von Frauen, die den Gruppen der Sinti oder Roma angehören und entgegen aller statistischer Erwartbarkeit den sozialen Aufstieg, der zumeist ein Bildungsaufstieg ist, bewältigt haben, werden sowohl Barrieren als auch Gelingensbedingungen für diesen Erfolg aufgezeigt. Zentrale Ergebnisse der qualitativen Pilotstudie werden skizziert sowie die Komplexität des Themas anhand der vertiefenden Analyse eines Einzelfalls mit dem theoretischen Ansatz der Intersektionalität exemplarisch dargestellt. Insbesondere anhand der Diskussion von Eigen- und Fremdkonstruktionen entlang der Diskriminierungskategorien von *class, race* und *gender* zeigt sich, dass das *othering* von Romnja und Sintizza ein permanentes Strukturmerkmal der Konstitution von Wirklichkeit ist, das alle Bildungsbiographien von Sinti und Roma bedingt.

**Schlagworte:** Erfolg, Intersektionalität, Romnja/Sintizza, Bildungsbiographie, *othering*

## 1. Einleitung

Die unmittelbare Verknüpfung von sozialer Herkunft und Bildungsaufstieg bzw. sozialer Aufwärtsmobilität ist ein bekannter Allgemeinplatz und wird für Deutschland nicht nur durch die PISA-Studien beschrieben (vgl. Geißler, 2014). Im Fokus des Komplexes der sozialen Herkunft von Schüler/innen stehen vor allem das Geschlecht, die Schichtzugehörigkeit, die zugeschriebene oder tatsächliche Bildungsnähe der Herkunftsfamilie sowie die spezifischen Bedingungen von Migration (zumeist insbesondere in Hinblick auf Sprache). Weniger problematisiert und empirisch erforscht sind hingegen soziale Markierungen, wie Hautfarbe, Minderheitenzugehörigkeiten, Ethnizität (Kulturalität) und damit verbundene Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Schüler/innen sowie deren Mechanismen als Bildungsbarrieren bzw. Barrieren sozialer Mobilität.

Wir beschreiben im Folgenden die bildungsbiographischen Erfahrungen von Frauen, die den Gruppen der Sinti oder Roma angehören und entgegen aller statistischer Erwartbarkeit den sozialen Aufstieg, der zumeist ein Bildungsaufstieg ist, bewältigt haben<sup>1</sup>. Die Besonderheit der Gruppe liegt zum einen in den für ganz Europa zu konstatieren-

1 Bildungsaufstieg wird oftmals gleichgesetzt mit sozialer Aufwärtsmobilität. Für Roma und Sinti trifft dies nur bedingt zu, da in dieser Gruppe auch intergenerationaler Wissenstrans-

den prekären Lebensbedingungen für eine Vielzahl der Angehörigen dieser Minderheit und zum anderen in stabil tradierten, verfestigten Zuschreibungen von enormer Beharrungskraft sowie damit verbundenen rassistischen Gewaltverhältnissen<sup>2</sup>. Die Folgen für Bildungs- und Aufstiegsmobilität innerhalb dieser Gruppen und im gesamtgesellschaftlichen Vergleich liegen auf der Hand: Der Zugang zu Bildung (gebunden an den Erwerb von Zertifikaten), dem Arbeitsmarkt bzw. selbständigem Gewerbe ist stark beschränkt.

Der Beitrag wird unsere dazu durchgeführte qualitative Pilotstudie<sup>3</sup> und deren zentrale Ergebnisse skizzieren. Im Fokus sind die Barrieren, die diese Frauen bewältigten, um ihren erfolgreichen Lebensweg zu gehen sowie die Gelingensbedingungen für den Erfolg. Weiterhin soll anhand der vertiefenden Analyse eines Einzelfalls mit dem theoretischen Ansatz der Intersektionalität exemplarisch die Komplexität des Themas dargestellt werden.

Die Prämisse ist, dass Bildungsbiographien von Romnja und Sintizza<sup>4</sup> sich im Schnittpunkt gesellschaftlich-struktureller Diskriminierung und Benachteiligung bewegen, der basal von den drei Kategorien *class*, *race* und *gender* geprägt ist.<sup>5</sup> Wir knüpfen damit an die Ursprünge der Intersektionalitätstheorie (vgl. Crenshaw, 1989; Walgenbach, 2012) an, da diese für uns epistemischen Kategorien erlauben, die Makroebene evidenter Ungleichheitsverhältnisse, von denen Romnja und Sintizza betroffen sind, prägnant herauszuarbeiten.<sup>6</sup> Weiterentwicklungen des Crenshaw-Ansatzes verweisen

---

fer stattfindet und ökonomisch Erfolgreiche ohne Bildungszertifikate vorhanden sind (vgl. Strauß, 2011).

- 2 Verwiesen sei beispielsweise auf die regelmäßigen Zwangsräumungen informeller Siedlungen in europäischen Ländern, die gewaltvollen Überfälle auf und die Ermordung von Roma (darunter auch Kinder) durch Mitglieder rechtsradikaler Gruppen in Ungarn, Tschechien, Serbien, Slowakei, Mazedonien, Griechenland und Frankreich, sowie die Zwangssterilisationen von Roma-Frauen in Tschechien und der Slowakei (vgl. u. a. Amnesty International, 2014; ERRC, 2016a, 2016b; Picker, 2017).
- 3 Die Studie wurde von der Freudenberg-Stiftung gefördert und entstand in Kooperation mit der Hildegard Lagrenne Stiftung für Bildung, Inklusion und Teilhabe von Sinti und Roma in Deutschland.
- 4 Roma, ein Ethnonym, wird im europäischen Raum von den sich als dazugehörig erklärenden Bevölkerungsgruppen selbst verwendet, es umschließt Roma als die größte Gruppe und bezeichnet zugleich die Gesamtgruppe. Als Sinti bezeichnen sich die Bevölkerungsgruppen, die seit dem 15. Jahrhundert vor allem im deutschsprachigen Raum beheimatet sind und zusammen mit Roma-Gruppen, die im 19. Jahrhundert von Osteuropa nach Deutschland immigrierten, eine in Deutschland gesetzlich anerkannte autochthone Minderheit bilden. In Deutschland hat sich minderheitenpolitisch die Bezeichnung Sinti und Roma durchgesetzt. Romnja und Sintizza sind die pluralen Bezeichnungen für Frauen aus diesen beiden Gruppen.
- 5 Alle drei personalen Kategorien begreifen wir als soziale Konstruktionen und Zuschreibungen, die Diskriminierungen erzeugen und ermöglichen. Dazu gehören in Bezug auf die Kategorie *race* alle Formen und Dimensionen von Ethnisierung.
- 6 In der (westlichen) Moderne liegen diesen Kategorien die Herrschaftsformen Kapitalismus, Nationalismus und Patriarchat samt ihrer gesellschaftlichen Funktionssysteme Ökonomie/ Markt, Politik/Staat und Privatsphäre/häusliche Lebenswelt zugrunde (vgl. Klinger, 2012).

auf eine Vielzahl möglicher Kategorien des Ausschlusses, die wir jedoch auf der Mikroebene verorten und als individuell verschieden stark gewichtete Einzelaspekte analysieren, wie z. B. sexuelle Orientierung, Leben in der Illegalität, Flucht- und Migrationserfahrungen, familiäre Bildungsaspiration, Suchterkrankungen etc. (vgl. Eggers, 2011; Klinger, 2012).<sup>7</sup> In der Gesamtheit der beiden Ebenen zeigt sich die Komplexität der Bedingungen, unter denen Romnja und Sintizza ihre Bildungserfahrungen machen. Gleichwohl erscheint die Unterscheidung der beiden Ebenen wichtig (wenn sie auch nicht trennscharf möglich ist), da der gleichgewichtete Einbezug aller potentiellen Diskriminierungskategorien die gesellschaftliche Strukturiertheit der Wirklichkeit, in der Bildungsbiographien von Romnja und Sintizza stattfinden, relativieren und in der Subjektebene aufgehen lassen würde.

Wenn wissenschaftliche Untersuchungen mit Diskriminierungskategorien arbeiten, besteht immer die Gefahr der Verfestigung und Reproduktion von Kategorien. Gerade für die Gruppe der Sinti und Roma ist diese Gefahr virulent. Wir versuchen, dem Gleichheits-Differenz-Paradox (vgl. Crenshaw, 1989; Chebout, 2012) bewusst zu begegnen, indem wir immer wieder Spezifisches im Allgemeinen und umgekehrt formulieren und darstellen werden. Allein der Ansatz unserer Studie, die Biographieerzählungen erfolgreicher und sichtbarer Romnja und Sintizza in den Mittelpunkt zu setzen, sorgt jedoch für eine unweigerliche Heterogenität, da diese Biographien geradezu diametral zur dominanten medialen und wissenschaftlichen Repräsentation von Romnja und Sintizza stehen.

Im Folgenden wird zunächst der Forschungsstand zur Bildungssituation von Romnja und Sintizza kritisch rezipiert. Danach erfolgt die Skizzierung der explorativen Pilotstudie zu erfolgreichen Frauen der Sinti und Roma in Deutschland sowie basale Befunde. Schließlich wird thematisch akzentuiert an der Bildungsgeschichte von Mina S. die Verschränkung der Diskriminierungskategorien *class*, *race* und *gender* mit dem individuellen Aspekt des Generationenverhältnisses aufgezeigt, um schließlich insbesondere Eigen- und Fremdkonstruktionen zu diskutieren.

## 2. Forschungsstand

Die Forschung und damit auch die Datenlage zu Romnja und Sintizza in Europa sind diffus und wenig verlässlich. Obwohl die Bevölkerungsgruppen der Sinti und Roma seit Jahrhunderten zu den Autochthonen Europas gehören, halten sich rassistische Stereotype, die sie außerhalb der dominierenden Gesellschaften verorten und ihre Inklusion ablehnen bzw. für grundsätzlich unmöglich halten. Dazu gehören auch Vorstellungen, Sinti und Roma folgten ausschließlich einer der Tradition verhafteten Lebensweise, die sie grundsätzlich von den Dominanzgesellschaften abhebe (vgl. Uerlings & Patrut,

7 Zum Verhältnis von Strukturen und Subjekten im Kontext von Machtverhältnissen und damit einhergehenden Analyse kategorien gibt es komplexe interdisziplinäre Debatten. (vgl. für den Theoriekontext der Intersektionalität u. a. [www.intersektionalitaet.de](http://www.intersektionalitaet.de)).

2008; Bogdal, 2011; End, 2014). Seit dem ausgehenden 15. Jahrhundert entwickelte sich in Europa ein spezifischer Rassismus<sup>8</sup> gegen Roma und Sinti, der von Anfang an mit obrigkeitsstaatlichen, gewaltvollen Maßnahmen verbunden war (vgl. u. a. Wippermann, 1997). Dieser Rassismus ist zudem von frühen und wirkmächtigen Formen des *othering* (vgl. Said, 1978/2012) geprägt. Die Bilder, die es von diesen Anderen gibt, sind feste Bestandteile des europäischen kulturellen Kanons (vgl. Bogdal, 2011). Sie enthalten die Extreme von Abwehr und Übergriff, was u. a. an den stark unterschiedlich konnotierten Ausgestaltungen dieser Bilder sichtbar wird: Bestie vs. schöne Verführerin vs. romantisierte Außenseiterin (vgl. Bogdal, 2011). „Zigeunerinnen“ gibt es in der europäischen Literatur, Musik, Malerei, im Theater und in (vor-)wissenschaftlichen Werken in großer Zahl, doch über die tatsächlichen Lebenswelten von Romnja und Sintizza in Europa, zumal als Eigenzeugnisse, ist wenig bekannt. Die Wissensproduktionen über Roma und Sinti sind davon geprägt, dass von ihnen selbst produziertes Wissen marginalisiert war und ist, dass rassistische Stereotypen schon den Forschungsansätzen inhärent waren und z. T. noch sind, dass Forschungsergebnisse für repressive obrigkeitsstaatliche Maßnahmen verwendet werden oder unmittelbar, wie im Nationalsozialismus, der Verfolgung und Vernichtung dienten und aktiv zuarbeiteten<sup>9</sup> (vgl. Zimmermann, 2007; Luchterhandt, 2007; Randjelovic, 2007; Schuch, 2016).

Es gibt bis heute kaum verlässliche Gleichstellungsdaten zur Situation von Bildung und sozialer Mobilität von Romnja und Sintizza, sowohl für Deutschland als auch für Europa insgesamt. Gleichstellungsdaten sind in diesem Kontext Daten, die auf Erhebungen und Forschungen gründen, die in ihren Erhebungs- und Auswertungsansätzen der Komplexität und Heterogenität der sozialen Situation von Roma und Sinti in Europa und Deutschland gerecht werden, die Gleichstellungsgrad, Diskriminierung und Rassismus in ihre Analysen miteinbeziehen und forschungsethische Grundsätze einhalten (vgl. EK, 2007). Für die geschätzten 10 bis 12 Millionen Roma und Sinti in Europa wäre ein solches Vorgehen aufgrund des historisch tradierten und verfestigten Rassismus gegen sie angezeigt. Die Mehrheit der verfügbaren Erhebungen können jedoch, wie sich im Folgenden zeigen wird, nicht als Gleichstellungsdaten bezeichnet werden. Sie ignorieren sogar in weiten Teilen „gute wissenschaftliche Praxis“ (vgl. DFG, 2013). Zudem untersuchen sie die Lebensbedingungen jener Sinti und Roma, die in segregierten

8 Es gibt verschiedene Bezeichnungen für diese historisch tradierte und spezifische Form des Rassismus, wie Antiziganismus, Antiromaismus, Gadge-Rassismus etc. Diese werden sowohl in Wissenschaft als auch Politik kontrovers diskutiert (vgl. Randjelovic, 2014; Dokuz, 2015).

9 In „fliegenden Arbeitsgruppen“ erfassten die Angestellten der „Rassenhygienischen und bevölkerungsbiologischen Forschungsstelle“ alle im Deutschen Reich lebenden Sinti und Roma. Haar- und Augenfarbbestimmungen, Finger- und Handabdrücke, Kopfvermessungen und Blutproben sollten dazu dienen, die „Minderwertigkeit“ zu beweisen. Genealogien erfassten ganze Familien, um sie der Deportation und letztlich Vernichtung zuzuführen. Ungefähr 500 000 europäische Sinti und Roma starben in den Vernichtungslagern oder bei Pogromen bzw. Vernichtungsaktionen im nationalsozialistisch besetzten Europa und in den mit Deutschland verbündeten Staaten (vgl. Kenrick & Puxon, 1981; Rose, 1987; Zimmermann, 1996; Fings & Sparing, 2005).

und oftmals ‚informellen‘ Siedlungen leben. Wie viele dies von den geschätzten 10 bis 12 Millionen in Europa sind, wird nicht ausgewiesen.

Lediglich die regelmäßigen Reporte der Agentur für Grundrechte der Europäischen Union sowie einzelne Länderberichte von Pro Asyl und Amnesty International liefern hinreichend verlässliche Daten, die folgende Situation von Roma<sup>10</sup> und insbesondere der Romnja aufzeigen<sup>11</sup>:

Die ökonomische Lage ist für die Mehrheit der Roma als äußerst prekär zu beschreiben: 87% leben unter der jeweiligen nationalen Armutsgrenze, bei Familien mit mehr als fünf Kindern sind dies 90% (FRA, 2013, S. 2). Die Wohn- und Gesundheitsverhältnisse sind desolat. 42% leben in Siedlungen ohne fließend Wasser, Sanitäranlagen und Elektrizität (FRA, 2013, S. 1–2). Der Zugang zum Gesundheitssystem ist stark eingeschränkt: Lediglich 18% der Romnja haben eine Krankenversicherung (FRA, 2013, S. 1). In informellen Siedlungen von Roma in Serbien liegt die Lebenserwartung von Frauen bei 48 Jahren und die Kindersterblichkeit ist vier Mal so hoch wie im Landesdurchschnitt (Waringo, 2013, S. 30). Ähnlich prekär ist die Bildungs- und Arbeitssituation: Nur 77% der Frauen können lesen und schreiben, 19% der Roma-Frauen wurden nie eingeschult und nur 21% der Frauen sind in bezahlten Tätigkeiten, 13% sind selbstständig, 15% in Gelegenheitsjobs (zu Berufsausbildungen oder Studium gibt es keine Angaben; FRA, 2013, S. 1). Als einziges Diskriminierungsmerkmal wurde in der FRA-Studie von 2013 die erlebte Diskriminierung bei der Suche nach einem Arbeitsplatz erhoben. Hier gaben 22% der Frauen Diskriminierung aufgrund ihrer Herkunft an (FRA, 2013, S. 26).

Für Deutschland lässt sich die Studie von Strauß (2011) zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma heranziehen. Hier wurden 270 Männer und Frauen der autochthonen Minderheit der Sinti und Roma in Deutschland vorwiegend in Westdeutschland zu Bildung, Wohnen, Arbeit, Einkommen, Gesundheit und Diskriminierungserfahrungen befragt. Die Bildungssituation insgesamt (die spezifische Bildungssituation von Frauen wurde nicht erhoben) kann auch hier als von Bildungsarmut gekennzeichnet bezeichnet werden. Überwiegend werden kaum weiterführende Schulen erfolgreich besucht, nur sechs Personen besuchten ein Gymnasium, 44% sind ohne Schulabschluss (Strauß, 2011, S. 32) und 18.8% haben eine Berufsausbildung (Strauß, 2011, S. 42). 81.2% machten persönliche Diskriminierungserfahrungen in den Schulen (Strauß, 2011, S. 100). Die qualitative Auswertung der Interviews zeigte, dass diese

---

10 Im Folgenden verwenden wir in der Rezeption der Studien aus dem Kontext der Europäischen Union den Begriff „Roma“, da dieser in der EU als offizieller Oberbegriff für alle Gruppen, so auch für Sinti, Kale etc., definiert wird (vgl. FRA 2013, S. 32). Zu beachten ist weiterhin, dass all diese Studien sich auf die Gruppen der Roma beziehen, die in segregierten Gebieten leben bzw. sich in Befragungen als solche bezeichnen.

11 Verlässlich sind ebenso die Daten der Erhebung „Vulnerable Groups Survey“ im Rahmen des Entwicklungsprogramms der Vereinten Nationen (UNDP) von 2004 (vgl. Milcher, 2013). Aufgrund der Aktualität wurde in diesem Beitrag jedoch schwerpunktmäßig auf die Erhebung der Agentur für Grundrechte der Europäischen Union aus dem Jahr 2012 zurückgegriffen (vgl. FRA, 2013).

sowohl von Mitschüler/innen als auch von Lehrpersonen ausgingen. Zwei befragte Sinti (aus unterschiedlichen Orten) erzählten, dass ihre Lehrer/innen im Konflikt mit ihnen den Genozid gerechtfertigt hatten, mit Sätzen wie: „Der Hitler hat schon recht getan an Euch“ (Schuch & Rüchel, 2011, S. 70 und 79); einige mussten von ihren Mitschüler/innen Aussagen hören, wie „Man hat vergessen, Dich zu vergasen“ (Schuch & Rüchel, 2011, S. 76).

Diese hier rezipierten Daten und qualitativen Forschungsergebnisse spiegeln sich ebenso in Erhebungen zur Einstellung der Bevölkerung gegenüber den Sinti und Roma in Deutschland und Europa wider. Laut der Leipziger Mitte-Studie (vgl. Decker, Kiess & Brähler, 2016), der Studie des Antidiskriminierungsbüros der Bundesregierung (vgl. ADB, 2014) und dem Eurobarometer (vgl. EC, 2015) muss von einer überwiegenden latenten bis offenen Ablehnung und Feindseligkeit der europäischen Bevölkerungsmehrheiten gegenüber Roma und Sinti ausgegangen werden.

Alle vorhandenen Studien bilden nur einen Ausschnitt der Lebenswirklichkeit von einem Teil der Sinti und Roma in Deutschland und Europa ab. Der enormen Heterogenität der Gruppe, die zu verschiedenen Zeiten in verschiedenen Gebieten Europas ganz eigene Geschichten hat, kann kaum eine Studie gerecht werden. Hier kann es nur Annäherungen an Wirklichkeit(en) geben.<sup>12</sup> Die auf statistische Repräsentativität angelegten Studien sind jedoch besonders anfällig dafür, eine Wirklichkeit zu konstruieren, die sich zu Stereotypen verfestigt. Dies gilt insbesondere für Studien zu Romnja und Sintizza, die aus dem Apparat der Europäischen Union kommen. Ausgenommen der oben schon zitierten Erhebung der Agentur für Grundrechte der Europäischen Union zu Roma-Frauen (FRA, 2013), die lediglich statistisches Zahlenmaterial präsentiert und wenig interpretiert, versteigen sich alle anderen gesichteten Studien, neben der Homogenisierung und Generalisierung der Ergebnisse, zu Ethnisierung und Kulturalisierung prekärer Lebenslagen<sup>13</sup> und generieren geradezu ein europäisches Stereotyp *der* Romnja/Sintizza.

### 3. Das (europäische) Romnja/Sintizza-Stereotyp

Studien zur Situation der Frauen in den Roma-*communities* erschienen vermehrt seit der Jahrtausendwende und dies vorrangig im Kontext der Europäischen Union. Diese hatte 2005 die „Dekade der Roma-Inklusion“ in Europa ausgerufen.<sup>14</sup> Im Vorfeld sowie während und im Nachgang dieser Dekade gab und gibt es verschiedene Studien, die sich im Spezifischen der Situation von Romnja widmen. Diese Studien beziehen sich zum einen

12 Zur Bildungssituation von Sinti und Roma in einzelnen Ländern Europas vgl. Hornberg & Brüggemann (2013).

13 Zum Begriff des Prekariats sowie den gesellschaftlich-sozialen Folgen für die Betroffenen, vgl. auch Vogel (2008).

14 Vgl. dazu, auch in kritischer Bilanz, das Dossier des Schweizer Vereins Humanrights (vgl. Informationsportal Humanrights Schweiz, 14.06.2011).

auf statistisches Material aus den Ländern, die ethnische Erhebungen gestatten, wie z. B. Slowakei, Rumänien oder in denen sich breite Befragungen in Roma-Siedlungsgebieten durchführen ließen. Zum anderen wurden sogenannte Länderexpert/inne/n hinzugezogen sowie qualitative Studien durchgeführt und ausgewertet.

In einem der ersten Berichte<sup>15</sup> mit dem Titel „Aspekte der ökonomischen Situation von Romafrauen“ für 15 Länder der europäischen Union (inklusive Türkei) des Berliner Instituts für Vergleichende Sozialforschung (BIVS) im Auftrag des Europäischen Parlaments aus dem Jahre 2005 wird im Unterpunkt 5 der Zusammenfassung Folgendes formuliert:

Zur Situation von Frauen in der Ehe und als Mütter ist auf der Basis der Länderstudien kein einheitliches Bild zu zeichnen. Das gilt für Ehearrangements wie für die freie Wahl des Ehepartners. Bei einigen Romagruppen wird eine nicht eheliche Partnerschaft als legitim akzeptiert, auch ist Endogamie verbreitet. Diese Aussagen sind jedoch aufgrund fehlender systematischer Forschung mit Vorsicht zu nutzen. Offensichtlich binden sich Romafrauen früher als der Rest der Bevölkerung und bekommen in jüngeren Jahren Kinder. Einige Länderstudien deuten auf eine längere Mutterschaftsphase bei berufstätigen Romafrauen hin. Die Kinderzahl scheint in der Regel größer zu sein als bei anderen Bevölkerungsgruppen. (EP, 2005, S. VIM)

An diesem Textausschnitt wird ein Grundmuster erkennbar, das sich durch die Mehrzahl der Forschungen einschließlich der Publikationen zur Thematik der Romnja und Sintizza zieht: Obwohl es bekanntermaßen kaum verlässliche Daten und Forschungsergebnisse gibt, wird stetig generalisiert und homogenisiert. Typisch ist dafür das argumentative Muster, das wir in der oben zitierten Textpassage finden: Zunächst wird eine gebotene „Vorsicht“ erklärt, um im nächsten Satz von der „Offensichtlichkeit“ der Tatsachen auszugehen. Bemerkenswerterweise betonen durchgehend alle Studien dieses Manko der Datenlage; in Hinblick auf die im Weiteren präsentierten und formulierten Forschungsergebnisse und deren Diskussion und theoretische Fundierung hat dies jedoch keine Folgen. Es zeigt sich vielmehr noch, dass anstelle des Erfordernisses, Migrations-, Minderheiten- und Frauenforschung an sozialstrukturelle, rassismuskritische und genderspezifische Fragestellungen anzubinden, verstärkt auf Ethnie und Kultur als essentialistisch definierte Analysefaktoren rekuriert wird. Im Länderbericht zu Deutschland dieser Studie wird die damit einhergehende Ethnisierung und Kulturalisierung der vorgeblichen Forschungsergebnisse deutlich:

Romafrauen müssen sowohl im Kontext ihrer Geschlechterrolle, wie auch als Mitglied ihrer Gesellschaft verstanden werden. Gemäß den traditionellen Strukturen der Roma Familien, geschieht die Geburt des ersten Kindes bei Romafrauen zu einem

---

15 Für den vorliegenden Beitrag wurden insgesamt 15 Studien zur Situation von Romnja und Sintizza aus den Jahren 2005 bis 2016 aus dem Apparat der Europäischen Union gesichtet und ausgewertet.

früheren Alter als bei deutschen Frauen. Roma Mütter haben häufig mehr Kinder, als die deutsche Mutter. (EP, 2005, S. 24)

Abgesehen davon, dass dieses Zitat in seiner Diktion unweigerlich an die Zeit des Nationalsozialismus erinnert, wird hier zudem eine klare Trennung von Roma- und Deutsch-Sein vorgenommen, womit dichotome Welten und abgegrenzte Entitäten erklärt werden.<sup>16</sup> In Hinblick auf die Analyse der Lebensverhältnisse von Romnja wird deutlich, was in allen Studien wieder und wieder postuliert wird: die Situation der Frauen sei maßgeblich von der imaginierten einheitlichen traditionellen Roma-Kultur bestimmt. Von dieser Kultur wird angenommen, dass sie besonders patriarchal strukturiert wäre, von Gewalt gegen Frauen und Mädchen geprägt sei, Mädchen regelmäßig als Minderjährige zwangsverheiratet würden, Jungfräulichkeit bis zur Eheschließung unumstößliches Gebot wäre, Verhütung und Schwangerschaftsabbrüche tabuisiert wären, Frauen sich nicht frei in der Öffentlichkeit bewegen dürften und Einiges mehr. Fast zwangsläufig werden damit die Ursachen für die Benachteiligung und desolate Situation von Romnja in Europa in der so beschriebenen frauenspezifischen Rolle in den *communities* verortet. Dieses Erklärungsmuster ist in allen Studien dominant. Die negativ konnotierte frauenspezifische Rolle in den *communities* wird, trotz des postulierten Desiderats systematischer Erkenntnisse, ausführlich beschrieben und findet sich in den Zusammenfassungen, Fazits und Empfehlungen aller Studien immer an erster Stelle. Die Rolle der Mehrheitsgesellschaft in Bezug auf Diskriminierung von Romnja hingegen wird relativiert oder für weniger relevant erklärt. Geschlechterspezifische Diskriminierungsmechanismen, die zur Analyse und Theoretisierung von weiblichen Lebensverhältnissen herangezogen werden könnten, werden als Deutungs- und Analyserahmen nicht verwendet. Der Bericht der Europäischen Kommission „Ethnic Minority and Roma Women in Europe: A case for gender equality?“ von 2008 führt beispielsweise aus: „Roma-Frauen sind in vielen Bereichen benachteiligt, auch wenn es aufgrund fehlender statistischer Daten und Studien schwer zu beurteilen ist, wie sehr dies durch diskriminierende Praktiken beeinflusst wird“ (EC, 2008, S. 51). Im Weiteren behaupten die Autor/inne/n jedoch in Hinblick auf *die* Kultur der Roma-Gemeinschaften ein gesichertes Wissen, das keiner Relativierung oder Einschränkung seiner Reliabilität und Validität bedarf:

Die traditionelle Roma-Familie ist völlig patriarchal: die Frauen haben eine untergeordnete Position und es gibt eine strikte Arbeitstrennung zwischen Frauen und Männern: Traditionellerweise ist die Frauenrolle mit den häuslichen Pflichten und der Familie verbunden und es ist ihre Aufgabe, für die Weitergabe der Roma-Kultur und der Ethnizität zwischen den Generationen die Verantwortung zu übernehmen. [...] Diese traditionelle Rolle im Haushalt und in der Familie verhindert den Zugang

16 Diese Sichtweise durchzieht die Anfänge der Tsiganologie, der selbsterklärten „Wissenschaft von den Zigeunern“, ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis heute (vgl. Krauß, 2009; Schuch, 2014; Opfermann, 2015; von Borcke, 2015).

zum offiziellen Arbeitsmarkt und erschwert die Vereinbarkeit von Arbeits- und Familienleben. (EC, 2008, S. 51–52)

Eine noch stärkere argumentative Engführung der Ursachen von Diskriminierung von Romnja in Europa findet sich in einer Studie des Europäischen Parlaments von 2013 (vgl. EP, 2013a). Dort wird in der Zusammenfassung zum Kapitel 2 („The Situation of Roma Women in Member States“) ausgeführt: „The *Roma patriarchal family* model affects Romani women’s access to basic *human rights* and exposes them to all forms of *violence*“ (EP, 2013a, S. 23; Hervorh. E.J./J.S.). Die vorgebliche Familienstruktur verhindert in dieser Lesart den Zugang zu basalen Menschenrechten und ist generell für Gewalt an den Frauen verantwortlich.<sup>17</sup> Erst nachfolgend werden gesellschaftspolitische und soziokulturelle Faktoren angeführt, die Ungleichheiten begründen können. Das bedeutet, Gewaltverhältnisse werden rein mit Gewaltverhältnissen in der Gruppe selbst erklärt, die nicht in Beziehung gesetzt werden zu den ökonomischen und sozialen Gewaltverhältnissen bzw. der Gewalt, der Frauen *und* eine seit Jahrhunderten rassistisch diskriminierte Gruppe ausgesetzt sind.

Bemerkenswert ist im Weiteren das methodische Vorgehen. Insbesondere das Kapitel 2 wiederholt und betont homogenisierende und stereotypisierende Ideen über Romnja (vgl. EP, 2013a, S. 23–26). Konkretisiert werden die Ausführungen vor allem im Unterabschnitt 2.1. („Discrimination of Women Within the Roma Communities“; vgl. EP, 2013a, S. 23–25). Die Referenz für diesen Abschnitt ist *eine qualitativ* vergleichende Länderstudie, für die lediglich *insgesamt 63* Frauen in Bulgarien, Rumänien, Spanien und Italien interviewt wurden und die in ihrem Ansatz tendenziell kulturalisiert und die sozial-ökonomische Situation und deren Folgen sowie Ansätze und Paradigmen von Geschlechter-, Diskriminierungs- und Rassismustheorien zwar benennt, jedoch nicht anwendet (vgl. EC, 2012). Auch diese Studie setzt ihre Ergebnisse allgemein für die geschätzten 10 bis 12 Millionen Roma in Europa, obwohl der Ländervergleich zwangsläufig Differenzierungen evoziert. Ein Effekt, der sich quasi fortsetzt und vervielfacht durch das Heranziehen dieser Studie als Referenz für andere Studien, die wiederum ungeprüft Grundlagen für weitere offizielle Veröffentlichungen werden, wie z. B. die deutschsprachige Zusammenfassung (vgl. EP, 2013b).

Eine Folge dieser sich immer mehr verkürzenden und damit zuspitzenden Aussagen ist u. E. die festzustellende Dominanz der Thematik der Frühverheiratungen von Romnja. Sie wird in der Mehrheit der Studien aus dem EU-Apparat in allen Zusammenfassungen und Empfehlungen als erster Punkt und Problematik höchster Dringlichkeit benannt und zudem für *alle communities* als kulturelles Merkmal gesetzt (vgl. u. a. EC, 2008, S. 142; EC, 2012, S. 70; EP, 2013a, S. 10; EP, 2013b, S. 5).

17 Zweifellos gibt es Gewalt gegen Frauen und Mädchen, die Romnja/Sintizza sind und diese muss thematisiert, untersucht und durch geeignete Maßnahmen bekämpft werden. Doch diese hier dargestellten Ansätze sind ethnisiert einzuschätzen, da sie letztlich rassifizierend arbeiten und wirken.

In Bezug auf die Bildungssituation und -chancen von Romnja und Sintizza in Europa entfaltet sich in den Studien auf Grundlage der Konstatierung der Lebenssituationen, der Ursachenzuschreibungen und daraus folgenden Empfehlungen folgendes Deutungsmuster: Roma-Frauen/-Mädchen würden minderjährig (zwangs-)heiraten, bekämen früh und viele Kinder, seien auf die Familienarbeit festgelegt, hätten keine oder kaum Bildung, damit keine oder kaum Berufschancen, lebten in absoluter Abhängigkeit von Mann und Familie, seien innerfamiliärer Gewalt ausgesetzt, bewegten sich kaum im Außenbereich. Als Endpunkt dieses Paradigmas steht die Feststellung: „Die meisten europäischen Romafrauen sind Analphabetinnen“ (EP, 2006, S. IX). Auch die länderübergreifende Studie von 2013 erklärt einen weit verbreiteten Analphabetismus zu einem ihrer Hauptergebnisse (vgl. EP, 2013a, S. 9).

### *Daten jenseits des Stereotyps*

Die eingangs rezipierte Studie der Agentur für Grundrechte (FRA, 2013) zur Situation der europäischen Romnja präsentiert jedoch statistisches Material, das das eben beschriebene Stereotyp befragen könnte und durchaus Differenzierungspotential enthält. Laut dieser Erhebung können 77% der Romnja Lesen und Schreiben, bei den 16–24jährigen Romnja sind es 89% (FRA, 2013, S. 4). Die Verheiratung von Minderjährigen wird bei 2% der Befragten praktiziert (FRA, 2013, S. 2). Auch in Bezug auf das Ausüben von bezahlten Tätigkeiten zeichnet die FRA ein differenzierteres Bild: In einigen Ländern, z. B. der Slowakei und Ungarn, sind im Vergleich zu den Männern mehr oder gleich viele Frauen in bezahlten Tätigkeiten (FRA, 2013, S. 1), was die Beschränkung von Frauen auf Tätigkeiten in Familie und Haus hinterfragen lässt. Im Gegensatz zu der qualitativen Studie von Sanglas und Casals (EC, 2012), die *63 Romnja in vier Ländern* befragte, hat die FRA-Studie mit *46 380* befragten Roma in *11 Mitgliedsstaaten* der EU eine deutlich größere Reichweite. Trotzdem wird erstere für offizielle Studien genutzt sowie deren Ergebnisse allgemein gesetzt.

Zusammenfassend ist festzuhalten:

- 1) Das in der Forschung und Öffentlichkeit dominierende Bild von Romnja und Sintizza ist stark von Stereotypen geprägt, wissenschaftliche Standards werden vernachlässigt und methodisch unzulässige Verallgemeinerungen vorgenommen.
- 2) In diesem Bild erscheinen alle Romnja und Sintizza als abhängige, unterdrückte Personen, die kaum über Bildung, Beruf und Einkommen verfügen.
- 3) Dieses Bild ist so stark und wichtig, dass alle es infrage stellenden Daten ausgeblendet werden, keine oder nur marginale Verwendung finden bzw. in Zusammenfassungen, Schlussfolgerungen und Empfehlungen zur Verbesserung der Situation nicht einfließen.
- 4) In *allen* Berichten wird pauschal auf die Heterogenität der Minderheiten hingewiesen, doch dieser Hinweis hat keine faktischen Folgen, er bleibt inhaltsleer und damit sinnlos.

- 5) Insbesondere die Situation der Mädchen und Frauen wird, wie auch der Bereich der Bildung, vermeintlich kulturellen Tradierungen zugeordnet. Geschlechterrollen und -ordnungen erscheinen damit rein innerhalb der Minderheitenkulturen geprägt, unabhängig von allgemeinen gesellschaftlichen Tradierungen, Entwicklungen und Geschlechterverhältnissen.
- 6) Selbstorganisationen der Roma und Sinti sind in Entwicklung und Durchführung von Studien samt ihrer Empfehlungen nicht oder nur marginal eingebunden.<sup>18</sup>

Die Vermutung liegt nahe, dass zum einen die Beharrungskraft tradierter Bilder und zum anderen paternalistische Mechanismen und Deutungsmuster wirken, die das Bild der unterdrückten, unwissenden und zu befreienden Minderheitenfrau aufrechterhalten. Zudem wird mit der eindimensionalen Ursachenzuschreibung die Verantwortung für das Versagen der öffentlichen Sozial- und Bildungssysteme in Hinblick auf die gleichberechtigte Teilhabe von Romnja und Sintizza pauschal auf die Gruppe selbst zurückgeworfen. In jedem Fall hat diese Reduzierung komplexer Wirklichkeit sowohl Folgen für die Minderheitenpolitik als auch die mediale Präsentation von Roma-Frauen.<sup>19</sup> Für die im Rahmen unserer Studie interviewten Frauen gehört das (europäische) Romnja/Sintizza-Stereotyp zur gesellschaftlichen Verfasstheit, in der sich ihre Bildungswege vollziehen.

#### 4. Widerstand ist möglich – eine Pilotstudie zu Romnja und Sintizza in Deutschland

Das in Öffentlichkeit und Wissenschaft vorherrschende Bild von Mädchen und Frauen aus den Roma/Sinti-*communities* lässt die Idee von gut ausgebildeten und gesellschaftlich etablierten Romnja oder Sintizza demnach nahezu nicht zu. Von daher erschließt eine Studie zu erfolgreichen Frauen aus dieser Gruppe eine vom majorisierten Wissen ausgeschlossene Wirklichkeit. Biographien befinden sich im Spannungsfeld von Konstruktion und Konstitution der Wirklichkeit und verweisen damit auf die komple-

---

18 Isidora Randjelovic verweist in ihrer Analyse dieser EU-Studien zu Roma-Frauen ebenso zum einen auf die Homogenisierung der Ergebnisse und die methodischen Fehler und zum anderen auf den EU-weiten Missbrauch des Begriffs *empowerment*. In diesem Zusammenhang sieht sie auch den fehlenden Einbezug der Roma-Selbstorganisationen sehr kritisch (vgl. Randjelovic, 2015).

19 In Berlin wird Frauen, die mit ihren Kindern betteln, pauschal ein Gewaltverhältnis gegenüber ihren Kindern unterstellt und dieses Handeln seit Dezember 2015 mit Bußgeld und ersatzweise Haftstrafen bedroht (vgl. Berliner Senat, 2015). Den betroffenen Romnja und ihren Kindern werden keine Alternativen, wie z. B. kostenlose Kitaplätze und/oder Eingliederungsmaßnahmen für die Mütter geboten. In der die Entstehung dieser Verordnung begleitenden öffentlich-medialen Diskussion, begründeten Berliner Politiker/innen deren Notwendigkeit mit dem vorgeblichen Missbrauch der Kinder durch ihre (Roma-)Eltern. In diesem Sinne äußerte sich zum Beispiel der Berliner Innenstaatssekretär Bernd Krömer (vgl. Kraetzer, 24.06.2015).

nen Verwebungen von Subjekt und Gesellschaft (vgl. Alheit & Dausien, 1996). Erfahrungs- und Erlebniswelten sind ihnen ebenso inhärent wie die jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen, die bestimmte Ereignisse in Biographien ermöglichen, begrenzen oder scheitern lassen (vgl. Dausien, 1996). Biographien sind, erzeugen und deuten gleichzeitig Wirklichkeit. Romnja und Sintizza haben erfolgreiche Biographien, deren Rekonstruktion und Narration konstruieren und deuten diese in besonderer Art und Weise und erzeugen gleichzeitig eine neue Wirklichkeit. Die methodische Analyse dieser Gleichzeitigkeiten verweist auf die Konstituierung gesellschaftlicher Strukturen. Da es erfolgreiche Romnja und Sintizza im majorisierten Wissen quasi nicht gibt und sie zudem statistisch unwahrscheinlich sind, obwohl sie gleichwohl existieren, wurde für diese Studie ein qualitativ biographischer Forschungsansatz gewählt, gerade, um die komplexen Verflechtungen von Subjekt und Gesellschaft aufzuzeigen (vgl. Dausien, 2001).

In unserer Studie befragten wir in Gruppen-, Leitfaden- und biographisch-narrativen Interviews 15 erfolgreiche Romnja und Sintizza, die in Deutschland leben. Erfolg definierten wir als das Erreichen eines höheren Bildungsabschlusses und/oder einer höheren beruflichen Position als die Mehrheit der Romnja und Sintizza mit vergleichbaren sozioökonomischen und sozio-strukturellen Ausgangsbedingungen. Die hier angelegte begriffliche Bestimmung beinhaltet damit den persönlichen sozialen Aufstieg sowie eine intergenerationelle Aufwärtsmobilität. Wir haben Frauen aus den folgenden drei Gruppen befragt: Sintizza der zweiten und dritten Nachkriegsgeneration (1), Romnja, die im Kindesalter 1990 aus dem ehemaligen Jugoslawien sowie Kosovo nach Deutschland geflüchtet waren (2) und Romnja, deren Großeltern als Arbeitskräfte aus dem ehemaligen Jugoslawien angeworben wurden (3).

Eine der Zielsetzungen war die Rekonstruktion von erfolgreichen Bildungsverläufen und der erfolgten beruflichen Etablierung. Im Weiteren interessierten hemmende und fördernde Aspekte des Aufstiegs. Entscheidende Fragen waren: Welche Bildungswege gingen diese Frauen? Was waren dabei aus ihrer Sicht die Barrieren? Was hat sie bestärkt? Welche Rolle spielte ihre Sozialisierung und/oder Positionierung als Frau/Tochter/Romni/Sintizza? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es hinsichtlich dieser Fragen bei den unterschiedlichen Roma/Sinti-*communities*?

Die Auswertung der Befragungen erfolgte zum einen rekonstruktiv-deskriptiv in Hinblick auf die Lebensläufe der Frauen, zum anderen inhaltsanalytisch (vgl. Mayring, 2010) in Hinblick auf die oben beschriebenen Leitfragen und exemplarisch an jeweils einem narrativen Interview aus den drei Gruppen in Anlehnung an Rosenthal (1995) biographisch-narrativ sowie mit kontrastierenden Synopsen.

Die Frauen, die an unserer Studie mitwirkten, haben außer ihrer Minderheitenzugehörigkeit, dem Geschlecht und dem oben definierten Erfolg keinerlei Gemeinsamkeiten. Sie kommen aus unterschiedlichen Berufsfeldern, sind Friseurin, Kinderpflegerin, Philologin, Musikerin, Schauspielerin, Rechtsanwältin, Sozialarbeiterin, Speditionskauffrau, Studentin. Ihr Alter variiert von, zum Zeitpunkt der Erhebung (2015), zwischen 18 und 55 Jahren. Elf Frauen haben Kinder (Höchstzahl drei). Sie leben in bürgerlichen Ehen, sind alleinerziehend, leben in Lebensgemeinschaft oder sind Single. Ihr Aufenthaltsstatus reicht von deutscher Staatsbürgerschaft qua Geburt oder über Beantragung,

befristete/unbefristete Niederlassungserlaubnis bis hin zur Duldung. Eine der Frauen lebte zwei Jahrzehnte mit ihrer Familie in der Illegalität.

Fast alle Frauen sind Bildungsaufsteigerinnen in ihren Herkunftsfamilien. Ein Teil kommt aus Familien, in denen Eltern und/oder Großeltern keine Schulbildung haben und/oder die Schriftsprache wenig oder gar nicht beherrschen. Diese Frauen können wir als Extremaufsteigerinnen bezeichnen (vgl. El-Mafaalani, 2014).

## 5. Zentrale Befunde der Pilotstudie<sup>20</sup>

Alle Bildungsbiographien eint, dass sich ihre Protagonistinnen als enorm widerständig gegenüber den dominanzgesellschaftlichen Bedingungen (vgl. Rommelspacher, 1995) erweisen mussten, um zu ihren jetzigen gesellschaftlichen Positionen zu gelangen. Alle berichten von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, die sie zu überwinden hatten. Dies betrifft sowohl die Bildungsinstitutionen, insbesondere die Schule, als auch den beruflichen Kontext. Die meisten Frauen erzählen, dass sie erstmals als sie aus dem geschützten Bereich der Familie hinaustraten, Diskriminierungserfahrungen machten. Die Schule ist in *allen* Fällen ein solcher Bereich<sup>21</sup>:

Dann kam erschwerend dazu, in der Schule diskriminiert worden, Zigeuner und so, beschimpft und zuhause hat dir aber niemand erklärt, was das Wort Zigeuner heißt, also ich eigentlich nur mit Fragezeichen im Kopf bin ich rumgerannt (2) und mit diesen Fragezeichen hab ich aber trotzdem irgendwie die Schule gepackt. (Schwella V.)

Die meisten Frauen beschreiben ihre Herkunftsfamilien als denjenigen Ort, an dem sie die notwendige Unterstützung für den Aufstieg erhielten. Diese ist die von fast allen benannte wichtigste Ressource für den Aufstieg. Dabei spielten neben den Eltern und Geschwistern auch die erweiterte Familie (Tanten, Onkel, Cousins) eine tragende Rolle:

Irgendwie wusste man immer, die ganze Familie würde durchs Feuer für dich gehen. (Sabrina M.)

<sup>20</sup> Im Folgenden werden anhand ausgesuchter Interviewsequenzen akzentuiert zentrale Forschungsergebnisse vorgestellt (alle Namen sind kodiert anonymisiert). Dieser Teil muss im Rahmen dieses Aufsatzes kursorisch und ohne weiterführende Diskussion der Ergebnisse bleiben. Die Veröffentlichung der Gesamtstudie erfolgt im zweiten Halbjahr 2017.

<sup>21</sup> Auch Hummrich (2009) weist in ihrer Untersuchung von (post-)migrantischen Studentinnen auf diskriminierende Zuschreibungsmechanismen im Raum Schule hin, wie z. B. stereotype Wahrnehmungen und spezifische Erwartungshaltungen in Bezug auf die Bildungsaspirationen von Migrantinnen durch die Lehrkräfte (Hummrich, 2009, S. 251). Die Diskriminierungserfahrung der von uns befragten Frauen bestätigt dies, verweist jedoch darüber hinaus auf das Gesamtsystem ‚Schule‘, in dem sowohl Personal als auch Mitschüler/innen zuschreiben, diskriminieren und rassistisch handeln, ohne dass dieses geahndet wird.

Oftmals wird von einem Vorbild für den Aufstieg berichtet, einer Person aus dem engeren oder weiteren Familienkreis, die mit ihrem Bildungsaufstieg sowohl als Rollenmodell als auch konkret unterstützend wirkte.

Tja, ick wollte unbedingt. Der Wille, ick wollte unbedingt was schaffen. Und äh, ja mit Hilfe von meinem Bruder eben, ne. Der hat mir auch noch son Anschubser gegeben und war hinterher. (Hildegard M.)

Neben diesen eben beschriebenen innerfamiliären Vorbildern werden jedoch auch bestärkende Personen aus den Bildungsinstitutionen und dem beruflichen Umfeld als bedeutungsvoll erinnert. Diese Person aus dem Bereich außerhalb der Familie hatte positive Erwartungen an die Mädchen/Frauen, sprach ihnen Kompetenzen zu, und unterstützte und förderte sie mit konkreten Handlungen.<sup>22</sup>

In der Schule hat ich ne sehr liebe Lehrerin, die Frau Müller, die hat mich sehr gefördert, also da hab ich gemerkt, da kommt was rüber an Liebe, die erkennt mich. (Schwella V.)

Die Mehrzahl der interviewten Frauen übt Positionen in Sinti- und Roma-Organisationen bzw. Vereinen aus, die schwerpunktmäßig Roma und Sinti fördern und/oder beschäftigt sich thematisch mit der Verarbeitung der eigenen Familiengeschichte. Die Sinti- und Roma-*community* spielt für fast alle Frauen eine bedeutsame Rolle. Sie erweitern ihr Berufsspektrum sowie ihren Wirkungskreis erheblich und sehen sich in ihren Arbeitszusammenhängen und Tätigkeitsbereichen als Unterstützerinnen und Förderinnen der *community*. In diesem Zusammenhang lässt sich bei der Mehrheit der Frauen eine Politisierung der Biographie (vgl. auch Heckmann, 1992, S. 207), die gekennzeichnet ist durch aktives Eintreten für die Rechte und Interessen der unterdrückten Minderheit, feststellen:

Wenn ich für Menschenrechte für Sinti und Roma kämpfe, dann sind das meine Rechte. (Violette J.)

In Hinblick auf ihren Bildungsweg beschreiben sich die befragten Frauen kaum in ihrer Geschlechterrolle. Diese wird regelhaft nur auf Nachfrage thematisiert. Dann wird sichtbar, dass fast alle Frauen sich als Frauen, die einer tradiert diskriminierten Minderheit angehören, beschreiben. Sie erleben sich als mit mehrfachen Erwartungen und Zuschreibungen konfrontiert: innerfamiliär, in der *community*, in der Mehrheitsgesell-

<sup>22</sup> Ähnliche Befunde gibt es in anderen Studien zum Aufstieg von (post-)migrantischen Personen bzw. zu beruflich erfolgreichen Migrantinnen. Dort werden diese Personen auch als „soziale Paten“ beschrieben (vgl. El-Mafaalani, 2014, S. 39; ähnlich auch bei Westphal & Behrens, 2008). In der Biographieforschung werden diese als „solidarische Wegbegleiter“ bezeichnet (vgl. Schütze, 1981).

schaft. Die innerfamiliären Rollenerwartungen variieren sehr stark von klassisch traditionell bis zu modern emanzipatorisch. In ihren Bildungsambitionen wurden jedoch alle Interviewten in ihrer Herkunftsfamilie bestärkt und unterstützt.

Und äh mir und meiner Schwester wurde mitgegeben, dass wir alles machen können, was wir wollen. Und äh auch unabhängig davon, ob wir Mädels oder Jungs sind. Und äh vielleicht hat das auch mit mir zu tun bisschen, weil ich schon ziemlich früh gesagt habe, ich will keine Kinder und ich will nicht heiraten, ich will Sängerin werden. Also gar nicht das, was man eigentlich hören will von seiner Tochter. (Violette J.)

Bei den interviewten Sintizza, die Familien angehören, die seit Jahrhunderten in Deutschland leben, wird die Genoziderfahrung der Großeltern- und Urgroßelterngeneration als eigenes Trauma bearbeitet. Bei den Romnja konnte festgestellt werden, dass über die familiäre Generationsabfolge das Wissen und die Erfahrung über die weltweite und jahrhundertealte Diskriminierung von Roma weitergetragen wurde. Präsent sind bei allen Interviewten und ihren Familien Ängste, aufgrund ihrer Herkunft diskriminiert und ggf. bedroht bzw. verfolgt zu werden. Es wird mehrheitlich von einer potentiell latenten Möglichkeit der Wiederholung der Genozid-Geschichte ausgegangen.<sup>23</sup>

Als Zwischenfazit bleibt festzuhalten: In starker Polarisierung zu den oben referierten Studien aus dem Kontext der Europäischen Union ist für die überwiegende Mehrzahl der befragten Frauen die Familie die primäre Aufstiegsressource, der sie auch nach dem Aufstieg biographisch eng verbunden bleiben. Dies ist in gewisser Weise ein erstaunlicher Befund. Die Narrationsanalysen zeigen in den biographischen Erzählungen eine sehr dichotome und polarisierende Grundstruktur auf. Dies betrifft die generelle Erzählstruktur, aber insbesondere die Unterscheidung der Welt der Familie/*community* von der Welt jenseits dessen, die in der Gesamtschau als ihnen mehrheitlich und in hohem Maße feindlich gesonnen, erlebt wird. Letztere ist jedoch für die Protagonistinnen/Aufsteigerinnen stark und positiv verbunden mit formaler Bildung. In der Forschung wird diese Welten-Differenz u. a. als „Sphärendifferenz“ bezeichnet und untersucht (vgl. u. a. Bohnsack & Nohl, 2001). In Hinblick auf den Bildungsaufstieg von Migrant/innen konstatiert El-Mafaalani (2014) einen Wandel von der Sphärendifferenz zur Sphärendiskrepanz verbunden mit einer Habitustransformation, die in der Tendenz eine Distanzierung vom Herkunftsmilieu bedingt, bis hin zum Bruch (vgl. El-Mafaalani, 2014; sowie i. d. Heft). Die von uns befragten Bildungsaufsteigerinnen erleben zwar den aus den binär kodierten Welten resultierenden Widerspruch als unauflösbar in dem Sinne, dass die Entscheidung für Bildung eine wahrnehmbare Ablösung von

23 Zu denselben Ergebnissen kommt die Studie „Stigma Ethnizität“, insbesondere innerhalb der Dritten Generation der Roma-Arbeitsmigrant/innen aus dem ehemaligen Jugoslawien (vgl. Jonuz, 2009). Zur Frage des intergenerationellen Transfers von Traumata im Kontext von Genozid und Verfolgung durch die Nationalsozialisten sowie deren Folgen für die Bildungsbeteiligung von Roma und Sinti in Deutschland, vgl. Schuch (2014).

den eigenen Ursprüngen erfordere, wählen diesen Weg jedoch nicht.<sup>24</sup> Mehr noch: Eine Vielzahl der Aufsteigerinnen besetzt, wie oben schon erwähnt, haupt- oder ehrenamtlich z. T. führende Positionen in Roma/Sinti-Selbstorganisationen, Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs) bzw. Vereinen, die Angehörige der Minderheiten schwerpunktmäßig fördern. Der Bildungsaufstieg schafft damit geradezu eine noch engere Bindung an das Herkunftsmilieu.

## 6. Selbst- und Fremdkonstruktionen im Zusammenspiel der Differenzlinien von *class*, *race* und *gender*

„*Erzählen* bedeutet also keineswegs nur die Konstruktion subjektiver Welten, sondern auch das Einfügen in eine kollektiv geteilte Lebenswelt“ (Alheit & Dausien, 1996, S. 3; Hervorh. E.J./J.S.). Diese Konstruktionen der Wirklichkeit haben demnach zwangsläufig einen Verweischarakter auf die Konstitution der Wirklichkeit (Alheit & Dausien, 1996, S. 3). Da sich, so unsere schon eingangs beschriebene Prämisse, diese Wirklichkeit für die Mehrheit der Romnja und Sintizza im Schnittpunkt der Gleichzeitigkeit der gesellschaftsstrukturellen Differenzlinien von *class*, *race* und *gender* konstituiert, bestimmten die mit diesen Diskriminierungskategorien verbundenen Ausgrenzungsmechanismen strukturell ihre sozialen Positionen. Wie Sintizza und Romnja sich in diesen Diskriminierungssystemen individuell positionieren, kann uns aufzeigen, wie diese Systeme funktionieren, sich verschränken, sich gegenseitig abschwächen oder verstärken. Diese Mechanismen werden im Folgenden anhand einer ausgesuchten Biographieerzählung aufgezeigt. Neben der strukturellen Trias wird in diesem Fallbeispiel zusätzlich das Generationenverhältnis zwischen Eltern und Tochter bedeutsam für die Bildungsbiographie. Diese Person ist in keine der oben beschriebenen drei Gruppen des Samples klar einzuordnen und bietet daher einen übergreifenden Kontrastfall.

### *Mina S.*<sup>25</sup>

Mina S. wurde 1980 als erstes Kind der Familie in einer Kleinstadt im ehemaligen Jugoslawien geboren. Sie hat noch einen ein Jahr jüngeren Bruder. Sie besuchte in der jugoslawischen Kleinstadt den Kindergarten, die Grundschule und das Gymnasium, das sie 1999 mit dem Abitur abschloss. Anschließend zog sie zum Studium der Deutschen Sprache und Literatur in eine Großstadt um. Dieses vierjährige Studium konnte sie mit

24 Inwiefern hier Habitustransformationen stattfinden und welche Folgen diese haben, wäre sicherlich ein folgerichtiges und lohnendes Forschungsfeld. Im Rahmen dieser Pilotstudie war ein solcher Forschungsansatz aus pragmatischen Gründen nicht möglich.

25 Die biographischen Daten wurden über den Namen hinausgehend kodiert anonymisiert, so dass für die Forschungsergebnisse grundlegende und bestimmende Aspekte erhalten blieben, aber insoweit verfremdet wurden, dass die interviewte Person nicht mehr erkennbar ist.

der finanziellen Unterstützung durch ihre Eltern und ein Stipendium des Roma Education Funds<sup>26</sup> absolvieren. Schon während ihres Studiums hat sie in verschiedenen Organisationen und Projekten der Bildungsförderung für Roma, der Gleichstellung für Romnja und der Sozialen Arbeit gearbeitet, zunächst ehrenamtlich und später entlohnt. Dabei hatte sie zunehmend leitende Positionen inne und war auch an Projektkonzeptionen und der Erstellung von Materialien beteiligt. Zudem hat sie eigenständig Workshops und Weiterbildungen, u. a. für Lehrkräfte und NGOs, durchgeführt. Daneben hat Mina S. eine Vielzahl an Weiterbildungen in den Bereichen der Interkulturellen Bildung, des Projektmanagements, der pädagogischen und wissenschaftlichen Methoden, der Bürger- und Menschenrechte, des Spracherwerbs mit Zertifikaten abgeschlossen. Bis 2008 setzte sie die während des Studiums begonnenen Tätigkeiten in verschiedenen Projekten zur Bildung von Roma-Kindern und Gleichstellung von Romnja in Roma-Selbstorganisationen als Projektleiterin hauptberuflich fort, um dann als Deutschlehrerin an einer Grundschule in einer der großen Roma-Siedlungen Jugoslawiens zu arbeiten. 2010 ging sie als Deutschlehrerin nach Libyen, dort erlernte sie Arabisch. 2011 bis 2013 arbeitete sie als Englisch-Lehrerin und Kindergartenleiterin in einem englischsprachigen Kindergarten in Indien, dort lernte sie Hindi. Im Oktober 2013 migrierte Mina S. in eine deutsche Großstadt und absolvierte an einer westdeutschen Universität einen Master in *Human Rights*. Sie hat eine Anstellung bei einem Bildungsträger in einer westdeutschen Großstadt im Bereich der Schulsozialarbeit. Ihr Aufenthaltsstatus lautet zum Zeitpunkt des Interviews: Arbeitsgenehmigung bis 2017. Mina S. lebt in einer Mietwohnung in einer westdeutschen Großstadt, ist ledig und hat keine Kinder.

### **Unterstützung durch die Eltern**

Ihr Elternhaus beschreibt Mina S. in Hinblick auf ihren Bildungsweg als durchweg unterstützend. Der Vater ist Maler und Lackierer mit Berufsausbildung, die Mutter Hausfrau. Unterschiede zwischen ihr und ihrem Bruder benennt sie nicht. Mina S. beschreibt ihre Mutter in Hinblick auf den Schulbesuch der beiden Kinder als sehr engagiert. Schockierend war für Mina S., als sie mit 10 Jahren erfuhr, dass ihre Mutter Analphabetin war und nie eine Schule besucht hatte. Sie musste als 8. Kind auf die jüngeren Geschwister aufpassen. Die Szene, in der Mina S. erfuhr, dass ihre Mutter nicht lesen und schreiben kann, erinnert sie bis heute als sehr beschämend sowohl für sich selbst als auch für ihre Mutter.

Dann hat sie den Stift genommen, aber so wütend, und da hat sie angefangen, ihre Unterschrift zu schreiben. Ich hab aber gemerkt, dass es eine Unterschrift ist und Schreiben und Schreiben ist wie von einem Kind, der in die 1. Klasse schreiben lernt. Und klar hatte ich nicht all das Wissen, das ich jetzt in meinem Kopf habe und ich würde mir auch wünschen, dass ich anders damals reagiert habe und nicht auf eine

26 Diese europäische Stiftung vergibt Stipendien, verbunden mit einem Mentoring, ausschließlich an Studierende aus Roma/Sinti-communities (vgl. dazu Surdu & Friedman, 2013).

Weise als Kind meine Mutter ausgelacht habe: was ist das? Das ist eine Unterschrift von einem Kind Mama. Bist du verrückt? Und so. Und dann liefen nur die Tränen von ihren Augen. Und warum weinst du? Weißt du, für mich war das ein Schock.

Die Mutter hat parallel zum Schulbesuch ihrer Kinder selbst Lesen und Schreiben erlernt. Die Bildungsaspiration ihrer Mutter vor allem in Bezug auf ihre eigenen Kinder erklärt Mina S. mit der Reflexion der eigenen Bildungsbiografie durch die Mutter.

Immer wieder, wenn sie wütend ist, weil sie nicht etwas verstehen oder richtig lesen kann, ist sie wütend auf ihre Eltern, weil sie die Einzige war, die dann auf die kleinere oder jüngere Geschwister aufpassen musste. Und ich denke, durch dieses Erlebnis hat sie uns dann alles, was mit Bildung zu tun hat, ermöglicht.

Als konflikthaft benennt Mina S. die Angst ihrer Mutter um ihr Wohlergehen, wenn sie außerhalb des Elternhauses lebte, vor allem im Ausland. Ihr Vater hingegen habe sie permanent unterstützt und in ihrem Bildungsbegehren bestärkt. Er war immer davon überzeugt, dass seine Tochter das tue, was auch gut für sie ist und hat ihr vertraut. Mit ihrer Mutter hat Mina S. eine eigene Umgangsweise mit diesen Ängsten gefunden: tägliche Anrufe und das Senden von Fotografien, die bezeugen, dass es ihr auch körperlich gut geht. Außerdem schildert Mina S., dass sie ihre Mutter sukzessive daran gewöhnt hat, dass ihre Tochter immer wieder ins Ausland geht. So erweiterte sie Schritt für Schritt die Entfernung zum Elternhaus und die Zeiten der Abwesenheit.

### Schulzeit

Ihre Schulzeit beschreibt Mina S. als durchweg positiv. Sie erklärt dies mit ihrer Zugehörigkeit zu der *besser gestellten* Gruppe der Roma in ihrer Heimatstadt. Diese lebte inmitten der Mehrheitsbevölkerung, hatte eine ökonomisch zufriedenstellende Situation und besaß kulturelles und symbolisches Kapital (vgl. Bourdieu, 1982), im Sinne von Bildung und Kontakten. Ihr Vater kannte ihren Grundschullehrer gut. Beide Kinder waren gut gekleidet und mit Schulmaterialien ausgestattet, da der Vater phasenweise als Arbeiter im westlichen Ausland diese Dinge erwerben konnte. In ihrer Schulklasse war sie zunächst die einzige Romni.<sup>27</sup> Diese Zugehörigkeit war aufgrund ihres Familiennamens bekannt, jedoch nicht so stark in der Fremdmarkierung, was Mina S. mit von den Gadje<sup>28</sup> wahrgenommener Körperlichkeit begründet:

Und wir hatten nie das Problem, dass wir Roma sind, weil mein Cousin ist noch weißer als ich bin mit auch so braun/grüne Augen (lacht) und ist nie erkannt worden, dass er Roma ist, nur bei dem Namen.

<sup>27</sup> Singularform von Romnja.

<sup>28</sup> Romanes für alle Nicht-Roma. In einem vergleichbaren Kontext verweisen Elias und Scotson (2002) darauf, dass alle Gesellschaften über einen bestimmten Fundus an Ausdrücken verfügen, um andere Gruppen zu stigmatisieren, die aber nur in einem Zusammenhang be-

Die *schlechter gestellte* Roma-Gruppe der Stadt lebte in einem segregierten Gebiet in sozialem Elend: improvisierte Häuser aus Karton, unbefestigte Wege, keine Kanalisation, kein Anschluss an das Wasser- und Stromnetz. Die Erwachsenen hatten keine Arbeit, die Kinder gingen kaum zur Schule. Diese Gruppe benennt Mina S. auch als „*die Roma aus dem Ghetto*“. Mina S. beschreibt, wie sich „*ihre*“ Roma-Gruppe von diesen „*anderen*“ Roma stark abgrenzte und diese diskriminierte: „*Die Roma in dem Ghetto haben sozusagen eine doppelte Diskriminierung erfahren*“. Es gab keine Kontakte untereinander, die Kinder spielten nicht miteinander, eheliche Verbindungen waren tabuisiert und wurden von den Familien beider Seiten geächtet.

Als in der 2. Klasse eine Romni aus der Gruppe der marginalisierten Roma Mitschülerin wird, kommt Mina S. in Identitäts- und Loyalitätskonflikte. Diese Schülerin wird so augenscheinlich von Lehrpersonen und Mitschüler/innen diskriminiert, dass Mina S. zum einen Mitgefühl mit ihr entwickelt, zum anderen jedoch auch Wut auf die sichtbare Armut des Mädchens empfindet. Daneben fühlt sie sich ebenso diskriminiert, obwohl sie nicht direkt angesprochen wird. Gleichzeitig kommen bei Mina S. Hassgefühle auf die diskriminierenden Gadje auf:

Also das konnte man sehen, wie sie mit ihr umgegangen sind, was für Wörter sie ihr gesagt haben. Also das war für mich, als würden sie das mir sagen. Weil ich auch Roma bin. Also ich hab mich so identifiziert in diesem Moment, wir sind beide Roma und das bedeutet, was sie zu ihr sagen, sie sagen das auch zu mir. Und ich bin nicht so, also ich bin nicht die schlecht riecht, ich bin nicht die Zigeunerin, ich bin nicht die, also was sie immer zu ihr gesagt haben, habe ich als Kritik zu mir genommen. Obwohl mich niemand so direkt angesprochen hat oder mir etwas so gesagt hat. Und wenn ich besonders sie immer gesehen habe wie sie weint, das hat mir dann auch weh getan, andererseits habe ich die Leute oder die Kinder, die ihr das gesagt haben, gehasst.

Es gab demnach eine Gemengelage von ambivalenten Gefühlen und Gedanken. Der Hauptkonflikt ist jedoch ihre eigene Minderheitenzugehörigkeit und Identität. Im Kontext dieser Ereignisse schämte sich Mina S., wahrscheinlich erstmalig bewusst, ihrer Roma-Zugehörigkeit und bedauerte diese.

Dieses Punkt war, wo ich mich gefühlt habe, schade wirklich, dass ich zu den Roma gehöre. Weil wenn ich jetzt Mazedonier wäre, würde diese Beschreibung nicht zu mir passen.

In der resümierenden Rückschau beschreibt Mina S. diese Situation als eine Art Schlüssel-situation für das Erleben und Erkennen der Mechanismen von Rassismus<sup>29</sup>:

---

stimmter Etablierten-Außenseiter-Beziehungen einen Sinn haben (vgl. Elias & Scotson 2002, S. 20).

29 Mecheril (2003) bezeichnet dies als „identifikativ[en] Erfahrungsmodus“ innerhalb der Dimensionen von Rassismuserfahrungen (vgl. Mecheril, 2003, S. 67–71).

Und ja, das sind solche Momente, wo ich nicht wirklich direkt diskriminiert worden bin, aber indirekt und das war eigentlich, denke ich mir, die, die größere Diskriminierung, die ich erfahren habe, indirekt (2) irgendwie zu erfahren, was Diskrimination bedeutet. Dass ich als Roma anders behandelt werde, nur weil ich andere Sachen oder Kleidung habe und weil ich ein schönes Heft oder ein schönen Rucksack habe und das andere Mädchen, das arm ist und nicht gewaschen ist, *ganz* anderes behandelt ist, also das, das ist etwas, das ich *nie* verstehen werde. Also heutzutage kann ich das nicht verstehen.

### **Selbstverortungen entlang der Differenzkategorien *class, race* und *gender***

Während ihrer Auslandsaufenthalte, vor allem in Libyen und Indien machte Mina S. erstmalig nur positive Erfahrungen mit ihrer ‚ethnischen‘ Herkunft. Auch im akademischen Milieu während des Masterstudiums in Deutschland machte sie die Erfahrung, dass ihre Zugehörigkeit als Ressource anerkannt wurde. Als dann ihre Herkunftssprache Romanes als relevante zusätzliche Qualifikation für eine bezahlte Tätigkeit angesehen wurde, beschreibt sie diesen Punkt als Bewusstwerdung darüber, dass es einen langen Weg vom Bedauern zum *Stolz* über ihre Herkunft in ihrem Leben gegeben habe. Dieser Prozess kann hier als „Entstigmatisierung“ (Jonuz, 2009, S. 289–293) bezeichnet werden.

Diesen Transfer von *dem*, dass man schade findet, was man ist zu dem Punkt wo ich *stolz* sage, dass ich Roma bin oder wenn ich mich irgendwo mal auch vorstelle, auch noch dazu sage, dass ich Roma bin und das auch betone, das *war* auch wirklich ein langer Prozess. Und ich denke, ich hab das auch gelernt darauf, dass ich *stolz* bin, dass ich Roma bin durch alles das was ich gemacht habe durch *all* diese Bildung durch *all* diese Arbeit durch *all* diese Projekten durch die *ganze* Erfahrung die ich gemacht habe im *Ausland* besonders wo ich überall mich im Ausland dann vorgestellt habe, *wer* ich bin *was* ich bin und *nie nie* ausgegrenzt worden bin, nur weil ich Roma bin.

Für Mina S. war das kleinste Problem ihre eigene Motivation, Wissen zu erwerben und sich stetig weiter zu qualifizieren. Als größtes Problem beschreibt sie ihre geschlechtliche Zuordnung. Ihr Lebensweg entspricht nicht den Normalitätserwartungen an eine Romni – sowohl vom erweiterten Familienkreis als auch der Roma-*community* der Kleinstadt als auch in der Gesellschaft insgesamt. Aufgrund ihrer starken Bildungsambitionen, dem Erreichen gesteckter Bildungsziele, den beruflichen Erfolgen und den vielen Auslandsaufenthalten sowie dem Leben als Single bzw. zeitweise in unehelicher Beziehung, und bisher kinderlos, hinterfragt Mina S. geschlechtliche Zuordnungen. Sie und ihre Familie müssen sich immer wieder gegen die gängigen Erwartungen an eine Frau behaupten. Aber auch hier unterstützt sie ihre engste Familie, allen voran ihr Vater, sehr stark. Mina S. fasst diese Komplexität der Erwartungen wie folgt zusammen: „*Also dieses Bild, dass man anders ist, ist schwer, schwer in der Gesellschaft zur Normalität zu bringen*“.

## 7. Das Zusammenspiel von Selbst- und Fremdkonstruktionen entlang von *class*, *race* und *gender*

An diesem Fallbeispiel einer gelingenden und erfolgreichen Bildungsbiographie einer Romni zeigen sich die gegenseitige Verstärkung und Abschwächung der drei Diskriminierungskategorien in ihrer relationalen Fluidität. Während die ökonomische Situation der Familie, verbunden mit kulturellem und symbolischem Kapital (Bourdieu, 1982) dafür sorgt, dass vordergründig die ‚ethnische‘ Zugehörigkeit am Beginn des Bildungsweges eine marginale Rolle spielt, obwohl sie durchaus bekannt ist, wirkt diese im Weiteren jedoch gleichwohl als Mina S. die Diskriminierung einer anderen Schülerin mit stärker markierten Roma-Zugehörigkeit erlebt. Die weitgehende Umgehung ethnizierender Zuschreibungen und damit verbundene drastische Reduzierung rassistischer Erfahrungen in außereuropäischen Ländern beschreibt sie als eine sehr bedeutende Bildungserfahrung. Zum einen wird ihr dadurch Qualifizierung in einem Kontext der Entfokussierung des Faktors *race* möglich, zum anderen gibt es ihr die Chance, die eigene Zugehörigkeit als Ressource zu besetzen. Ihr Frau-Sein beschreibt Mina S. als übergreifendes Merkmal. Während die Kategorien *class* und *race* quasi in einem Wechselverhältnis stehen und sich gegenseitig verstärken oder abschwächen, ist die Kategorie *gender* allgegenwärtig und wird von Mina S. als größte Barriere in ihrer Karriere geschildert. Dabei steht die Normerwartung der Gesellschaft ganz allgemein im Vordergrund. Diese Norm macht aus ihrer Biographie eine abweichende Frauen-Biographie, die keinerlei gängigen Normalitätserwartungen entspricht. Mina S. benennt hier ausdrücklich, dass sie dabei keine Unterschiede zwischen der Roma-*community* ihrer Herkunftsstadt und allgemeinen gesellschaftlichen Erwartungen sieht.

Die Bildungsgeschichte von Mina S. zeigt weiterhin sehr plastisch, wie jene Gelingenbedingung der bildungsfördernden Familie ausgestaltet ist. Mutter und Vater unterstützten die Bildungswege ihrer Tochter vorbehaltlos. Den Ängsten der Mutter wurde über Aushandlungsprozesse zwischen Tochter und Mutter begegnet. Dadurch erfolgte kein Bruch in der Tochter-Mutter-Beziehung – auch, weil ihr Vater Vertrauen in die Bildungsambitionen der Tochter hatte. Der familiäre Wille zur Bildung konnte durch die strukturelle und finanzielle Förderung durch den Roma Education Fund bestärkt werden.

In der Selbstkonstruktion zeigt sich in dieser Biographieerzählung eine bildungsbewusste Person, die einen starken Drang nach dem Erwerb von Wissen besitzt und hier keinen Endpunkt für sich sieht. Diese Bildungsaspiration beschreibt Mina S. als einen eigenen originären Antrieb, der ihre gesamte Bildungsbiographie bestimmt hat und noch bestimmt. Diesen konnte und kann sie verwirklichen. Daneben wurde ihr Bildungsweg in der Auseinandersetzung mit den Fremdkonstruktionen in Hinblick auf ihre Roma-Zugehörigkeit zu einem Weg des Bewusstwerdens der eigenen Verortung. Die Scham, die aufgrund der Fremdkonstruktionen mit ihrem Roma-Sein verbunden war, wandelt sich im Laufe der Bildungsbiographie in eine bewusst positive und aktive Positionierung als Romni. Die Zuordnung als Frau erscheint hingegen durchgehend als problembesetzt. Dies jedoch nicht primär aufgrund innerethnischer Konflikte oder Rollen-

erwartungen (wie pauschal in den oben rezipierten Studien unterstellt), sondern eher als Differenz zur allgemeingesellschaftlichen Rollenerwartung, die Mina S. weder als Frau noch als Romni bedient. So schildert Mina S. beispielsweise, dass in der Schule, in der sie als Roma-Mediatorin arbeitet, immer und immer wieder von anderen Lehrkräften gefragt wird, ob sie wirklich Romni sei, sie wäre ja so anders.

In Hinblick auf die strukturelle Diskriminierungstrias von *class*, *race* und *gender* erscheint in der Bildungsbiographie von Mina S. die Kategorie *gender* am wirkmächtigsten, *class* und *race* hingegen in fluider Relation. *Race* kann in ihrer Wirkung jedoch nur abgeschwächt werden, wenn die *visibility*, wie z. B. dunklere Hautfarbe, besondere Kleidung etc., nicht als permanente Markierungsmerkmale vorhanden oder, wie im außereuropäischen Ausland, andere rassistische Markierungssysteme vorherrschen, da ggfs. die weiße Norm nicht zentral ist. Gleichwohl verweist das Beispiel von Mina S. auf die strukturelle Permanenz dieses subjektiven Zuschreibungsmerkmals. Für die europäischen Gesellschaften ist das *othering* von Sinti und Roma, insbesondere den Romnja und Sintizza, ein solch permanentes Strukturmerkmal der Konstituierung von Wirklichkeit, sodass schließlich alle Bildungsbiographien von Sinti und Roma davon berührt sind und damit Aufstiegsbiographien durch gesellschaftliche Gelegenheitsstrukturen bedingt sind.

## Literatur

- ADB = Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2014). *Zwischen Gleichgültigkeit und Ablehnung. Bevölkerungseinstellungen gegenüber Sinti und Roma*. Großbeeren: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Alheit, P., & Dausien, B. (1996). Bildung als „biographische Konstruktion“? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. *Report 37, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Juni 1996, 33–45.
- Amnesty International (Hrsg.) (2014). „*We ask for Justice*“. *Europe's failure to protect Roma from racist violence*. London: Amnesty International, International Secretariat, UK.
- Berliner Senat (2015). *Verordnung über das Verbot des Bettelns von Kindern und in Begleitung von Kindern, vom 22. Dezember 2015*. Berlin. <https://www.parlament-berlin.de/ados/17/IIIP/len/vorgang/verordnungen/vol7-221.pdf> [19. 07. 2017].
- Bogdal, K.-M. (2011). *Europa erfindet die Zigeuner. Eine Geschichte von Faszination und Verachtung*. Berlin: Suhrkamp.
- Bohnsack, R., & Nohl, A.-M. (2001). Ethnisierung und Differenzenerfahrung: Fremdheit als alltägliches und methodologisches Problem. *ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2(1), 15–36.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Chebout, L. (2012). *Back to the roots! Intersectionality und die Arbeiten von Kimberlé Crenshaw*. [www.portal-intersektionalität.de](http://www.portal-intersektionalität.de) [27. 06. 2017].
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 8(1), 139–167.
- Dausien, B. (1996). *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.

- Dausien, B. (2001). Bildungsbiographien von Frauen im intergenerationalen Verhältnis: Ein methodologisches Plädoyer für einen biographischen Forschungsansatz. *metis – Zeitschrift für historische Frauen- und Geschlechterforschung*, 10(19), 56–77.
- Decker, O., Kiess J., & Brähler, E. (Hrsg.) (2016). *Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechts-extreme Einstellung in Deutschland*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- DFG = Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.) (2013). *Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Denkschrift. Empfehlungen der Kommission „Selbstkontrolle in der Wissenschaft“*. Weinheim: DFG.
- Dokuz = Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma (Hrsg.) (2015). *Antiziganismus. Soziale und historische Dimensionen von „Zigeuner“- Stereotypen*. Heidelberg: Dokuz.
- EC = European Commission (Hrsg.) (2008). *Ethnic Minority and Roma Women in Europe: A case for gender equality?* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EC = European Commission (Hrsg.) (2012). *Empow-air European Comparative Report on Violence Against Women within Romani Communities* (Co-funded by the European Commission's Daphne III Programme). <http://www.surt.org/empow-air/> [27. 07. 2017]
- EC = European Commission (Hrsg.) (2015). *Special Eurobarometer 437. Discrimination in the EU in 2015*. [https://data.europa.eu/euodp/de/data/dataset/S2077\\_83\\_4\\_437\\_ENG](https://data.europa.eu/euodp/de/data/dataset/S2077_83_4_437_ENG) [19. 07. 2017].
- Eggers, M. M. (2011). Interdependente Konstruktionen von Geschlecht und rassistischer Markierung – Diversität als neues Thematisierungsformat? *Bulletin Texte*, 37, 56–69. <https://www.gender.hu-berlin.de/de/publikationen/gender-bulletins/bulletin-texte/texte-37> [19. 07. 2017].
- EK = Europäische Kommission (Hrsg.) (2007). *Europäisches Handbuch zu Gleichstellungsdaten. Gründe und Methoden für den Aufbau einer nationalen Wissensbasis über Gleichbehandlung und Diskriminierung aufgrund der Rasse und ethnischen Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (2002). *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- El-Mafaalani, A. (2014). *Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung*. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- End, M. (2014). *Antiziganismus in der deutschen Öffentlichkeit. Strategien und Mechanismen medialer Kommunikation. Studie für das Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma*. Heidelberg: Dokuz.
- EP = Europäisches Parlament (Hrsg.) (2005). *Aspekte der ökonomischen Situation von Roma-frauen* (Generaldirektion Interne Politikbereiche der Union, Fachabteilung C – Bürgerrechte und Verfassungsfragen). Brüssel: Europäische Union.
- EP = Europäisches Parlament (Hrsg.) (2013a). *Empowerment of Roma Women within the European Framework of National Roma Inclusion Strategies* (Directorate General for Internal Policies, Policy Department C: Citizen's rights and constitutional affairs). Brüssel: Europäische Union.
- EP = Europäisches Parlament (Hrsg.) (2013b). *Förderung von Roma-Frauen innerhalb des EU-Rahmens für nationale Strategien zur Integration der Roma. Zusammenfassung* (Generaldirektion Interne Politikbereiche, Fachabteilung C: Bürgerrechte und Konstitutionelle Angelegenheiten). Brüssel: Europäische Union.
- ERRC = European Roma Rights Center (Hrsg.) (2016a). *Coercive and Cruel. A report by the European Roma Rights Centre. Sterilization and its consequences for Romani women in the Czech Republic (1966–2016)*. Budapest: ERRC.
- ERRC = European Roma Rights Center (Hrsg.) (2016b). *Written Submission. To the committee on the elimination of racial discrimination, for consideration at its 91st Session (21 November – 9 December 2016), Articles 2, 3, 4, 5 of the International Convention on the elimina-*

- tion of all forms of racial discrimination: Residential Segregation and Hate Speech and Violence.* Budapest: ERRRC. [http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CERD/Shared%20Documents/ITA/INT\\_CERD\\_NGO\\_ITA\\_25485\\_E.pdf](http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CERD/Shared%20Documents/ITA/INT_CERD_NGO_ITA_25485_E.pdf) [27.06.2017].
- Fings, K., & Sparing, F. (2005). *Rassismus – Lager – Völkermord. Die nationalsozialistische Zigeunerverfolgung in Köln.* Köln: Emons.
- FRA = European Union Agency for Fundamental Rights (Hrsg.) (2013). *Analysis of FRA Roma survey results by gender.* Wien: FRA. <http://fra.europa.eu/en/publication/2013/analysis-fra-roma-survey-results-gender> [27.06.2017].
- Geißler, R. (2014). *Die Sozialstruktur Deutschlands.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heckmann, F. (1992). *Ethnische Minderheiten, Volk und Nation: Soziologie interethnischer Beziehungen.* Stuttgart: Enke.
- Hornberg, S., & Brüggemann, C. (Hrsg.) (2013). *Die Bildungssituation von Roma in Europa.* Münster: Waxmann.
- Hummrich, M. (2009). *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Informationsportal Humanrights Schweiz (14.06.2011). *Dekade zur Inklusion der Roma: Kritische Zwischenbilanz.* <http://www.humanrights.ch/de/internationale-menschenrechte/nachrichten/europarat/dekade-inklusion-roma> [17.09.2017].
- Jonuz, E. (2009). *Stigma Ethnizität. Wie zugewanderte Romafamilien der Ethnisierungsfalle begegnen.* Opladen: Budrich.
- Kenrick, D., & Puxon, G. (1981). *Sinti und Roma – Die Vernichtung eines Volkes im NS-Staat* (deutsche, von den Autoren aktualisierte Erstausgabe). Göttingen/Wien: Gesellschaft für Bedrohte Völker.
- Klinger, C. (2012). *Für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte.* [www.portal-intersektionalitaet.de](http://www.portal-intersektionalitaet.de) [27.06.2017].
- Kraetzer, U. (24.06.2015). Senat will Betteln mit Kindern verbieten. *Berliner Morgenpost.* <https://www.morgenpost.de/berlin/article205410047/Senat-will-Betteln-mit-Kindern-verbieten.html> [19.07.2017].
- Krauß, J. (2009). „Zigeunerkontinuum“ – die Raum und Zeit übergreifende Konstanz in der Beschreibung von Roma in Theorie und Empirie. *Jahrbuch für Antisemitismusforschung*, 18, 161–181.
- Luchterhandt, M. (2007). Robert Ritter und sein Institut: Vom Nutzen und Benutzen der „Forschung“. In M. Zimmermann (Hrsg.) (2007), *Zwischen Erziehung und Vernichtung. Zigeunerpolitik und Zigeunerforschung im Europa des 20. Jahrhunderts* (S. 321–328). Stuttgart: Steiner.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken.* Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse – Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit.* Münster: Waxmann.
- Milcher, S. (2013). Die soziale Exklusion von Roma in Ost- und Südosteuropa: Bildung – Arbeit – Diskriminierung. In S. Hornberg & C. Brüggemann (Hrsg.), *Die Bildungssituation von Roma in Europa* (S. 13–34). Münster: Waxmann.
- Opfermann, U. F. (2015). Von Ameisen und Grillen. Zu Kontinuitäten in der jüngeren und jüngsten deutschen Zigeunerforschung. In Dokuz (Hrsg.) (2015), *Antiziganismus. Soziale und historische Dimensionen von „Zigeuner“-Stereotypen* (S. 200–222). Heidelberg: Dokuz.
- Picker, G. (2017). *Racial Cities. Governance and the segregation of Romani people in urban Europe.* London/New York: Routledge.
- Randjelovic, I. (2014). Ein Blick über die Ränder der Begriffsverhandlungen um „Antiziganismus“. In dies. & J. Schuch (Hrsg.), *Perspektiven und Analysen von Sinti und Roma in Deutschland* [Webdossier]. Heinrich-Böll-Stiftung. <https://heimatkunde.boell.de/dossier-sinti-und-roma> [19.07.2017].

- Randjelovic, I. (2015). *Rechte statt Fürsorge*. [Webdossier]. Rosa-Luxemburg-Stiftung. <http://antifra.blog.rosalux.de/rechte-statt-fuersorge/> [19.07.2017].
- Randjelovic, I. (2007). „Auf vielen Hochzeiten spielen“. Strategien und Orte widerständiger Geschichte(n) und Gegenwart(en) in Roma Communities. In K. N. Ha, N. Lauré al Saramai & S. Mysorekar (Hrsg.), *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland* (S. 265–280). Berlin: UNRAST.
- Rommelspacher, B. (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda.
- Rose, R. (Hrsg.) (1987). *Bürgerrechte für Sinti und Roma. Das Buch zum Rassismus in Deutschland*. Heidelberg: Zentralrat Deutscher Sinti und Roma.
- Rosenthal, G. (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Said, E. W. (1978/2012). *Orientalismus*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Schuch, J., & Rüchel, U. (2011). Bildungswege deutscher Sinti und Roma. In D. Strauß (Hrsg.), *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht* (S. 51–95). Marburg: I-Verb.de.
- Schuch, J. (2014). Antiziganismus als Bildungsbarriere. In Randjelovic, I. & dies. (Hrsg.), *Perspektiven und Analysen von Sinti und Roma in Deutschland*. [Webdossier]. Heinrich-Böll-Stiftung. <http://heimatkunde.boell.de/2015/02/24/antiziganismus-als-bildungsbarriere> [19.07.2017].
- Schuch, J. (2016). Negotiating the Limits of Upbringing, Education, and Racial Hygiene in Nazi Germany as Exemplified in the Study and Treatment of Sinti and Roma. *Race Ethnicity and Education*, 10(5), 609–623.
- Schütze, F. (1981). Prozessstrukturen des Lebenslaufs. In J. Matthes, A. Pfeifenberger & M. Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (S. 67–156). Erlangen: Verlag Nürnberger Forschungsvereinigung.
- Strauß, D. (Hrsg.) (2011). *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht*. Marburg: I-Verb.de.
- Surdu, M., & Friedman, E. (2013). The Roma Education Fund – Developments and prospects for Roma inclusion. In S. Hornberg & C. Brüggemann (Hrsg.), *Die Bildungssituation von Roma in Europa*. Münster: Waxmann.
- Uerlings, H., & Patrut, I.-K. (Hrsg.) (2008). *„Zigeuner“ und Nation. Repräsentation – Inklusion – Exklusion*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Vogel, B. (2008). Prekarität und Prekariat – Signalwörter neuer sozialer Ungleichheiten. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 33-34, 12–18.
- von Borcke, T. (2015). „Zigeuner“ – Wissenschaft mit schlechtem Gewissen? Das Forum Tsiganologische Forschung an der Universität Leipzig. In Dokuz (Hrsg.) (2015), *Antiziganismus. Soziale und historische Dimensionen von „Zigeuner“-Stereotypen* (S. 224–242). Heidelberg: Dokuz.
- Walgenbach, K. (2012). *Intersektionalität – Eine Einführung*. [www.portal-intersektionalitaet.de](http://www.portal-intersektionalitaet.de) [27.06.2017]
- Waringo, K. (2013). *Serbien – ein sicherer Herkunftsstaat für Asylsuchende in Deutschland? Eine Auswertung von Quellen zur Menschenrechtssituation*. Frankfurt a. M.: Pro Asyl.
- Westphal, M., & Behrens, B. (2008). *Expertise: Wege zum beruflichen Erfolg bei Frauen mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation und Ursachen für die gelungene Positionierung im Erwerbsleben*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Wippermann, W. (1997). *Wie die Zigeuner. Antisemitismus und Antiziganismus im Vergleich*. Berlin: Espresso.
- Zimmermann, M. (1996). *Rassenutopie und Genozid. Die nationalsozialistische „Lösung der Zigeunerfrage“*. Hamburg: Crisians.
- Zimmermann, M. (Hrsg.) (2007). *Zwischen Erziehung und Vernichtung. Zigeunerpolitik und Zigeunerforschung im Europa des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Steiner.

**Abstract:** The educational biographies of women who belong to the Sinti and Roma group and whose social advancement defies statistical probability are analyzed. The study examines the barriers that hamper and the conditions that enable this success, which in the main is a form of educational advancement. The central findings of a qualitative pilot study are outlined. A more detailed analysis of one case study using the theoretical framework of intersectionality demonstrates the complexity of the issue. The analysis of self-perception and perception by others in the categories of discrimination class, race and gender shows that the othering of Romani women is a constitutive structural element of reality. This affects the educational biographies of all Romani women

**Keywords:** Success, Intersectionality, Romani Women, Educational Biographies, Othering

### **Anschrift der Autorinnen**

Dr. Elizabeta Jonuz, Universität zu Köln,  
Institut für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften  
Gronewaldstr. 2, 50931 Köln, Deutschland,  
E-Mail: [ejonuz@uni-koeln.de](mailto:ejonuz@uni-koeln.de)

Dr. Jane Schuch, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften,  
Historische Bildungsforschung,  
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland,  
E-Mail: [jane.schuch@hu-berlin.de](mailto:jane.schuch@hu-berlin.de)