



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Roma/Romnija und Bildung in Österreich.

Zur Herstellung und Reproduktion sozialer Benachteiligungen
im österreichischen Bildungssektor

verfasst von / submitted by

Klara Krgović, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 589

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Margarete Grandner

*„Wir sind nicht anders.
Aber es ist doch anders“
(Interview 5/75).*

Vorwort

Fremd im eigenen Land zu sein, das ist ein Gefühl, das mir meine Nachhilfesüher im Rahmen der Arbeit als Lernhelferin am Romano Centro vermittelt haben. Viele Menschen bleiben in Österreich unabhängig von der Dauer ihres Aufenthalts und ihrer Nationalität fremd, da sie als Andere wahrgenommen werden. Jüngste Ereignisse schärfen die Einsicht, dass Anders-Sein, sei es selbstbestimmt oder zugeschrieben, von einem großen Teil der österreichischen Bevölkerung als Bedrohung empfunden wird. Daraus kann, wie die Zunahme rechtsradikaler Übergriffe im Zuge der Flüchtlingsbewegungen des letzten Jahres zeigt, nicht nur Angst vor Gegenwart und Nähe folgen, sondern auch Ausgrenzung und Gewalt. Davon zeugen die gewaltvollen Anschläge auf Flüchtlingsheime in jüngster Zeit, aber auch die Zunahme verbaler und körperlicher Übergriffe auf Roma/Romnija in ganz Europa.

Am Beispiel der Diskussion über die mangelnde Bildungsbeteiligung und Integration der Roma/Romnija kann erkannt werden, dass die Produktion von Fremd- und Feindbildern dauerhafte Effekte bis hin zur Selbstwahrnehmung hervorbringt. Im Rahmen dieser Diskussion wird die Ursache für die momentane Bildungsproblematik häufig bei den Roma/Romnija selbst gefunden – nach dem Motto: „selber Schuld, wenn sie nichts lernen“. Als Lernhelferin des Romano Centro erkannte ich, dass der Bildungserfolg eines Kindes von vielen Aspekten abhängig ist.

Ziel dieser Arbeit war es, persönliche Bildungserfahrungen von Roma/Romnija im österreichischen Schulsystem darzulegen und zu analysieren. Wichtig erscheint mir, Roma/Romnija nicht als Objekt der Forschung zu betrachten, sondern deren eigene Sichtweisen zum Gegenstand der Forschung zu machen. Darüber hinaus soll diese Arbeit im besten Falle zu einem besseren Verständnis der Geschichtskonzeption um Roma/Romnija und der Unterschiedlichkeiten der Roma-Communities auch in Österreich beitragen.

Mein Dank gilt daher allen InterviewpartnerInnen für ihre Bereitwilligkeit, ihre Bildungserfahrungen zu teilen, sowie für ihr Vertrauen, dass ich mit diesen sorgfältig umgehen werde. Mein Dank gilt auch Ferdinand Koller, Pädagogischer Leiter des Romano Centro, welcher mir vor allem die Kontaktaufnahme zu einigen InterviewpartnerInnen erleichtert hat, sowie meiner Betreuerin Margarete Grandner für ihr Interesse an meinen Fragestellungen und ihren Beistand. Außerdem danke ich meiner Familie, die mir während meines Studiums stets zur Seite gestanden und mich unterstützt hat.

Wien, am 25. April 2016

Inhalt

0. Vorwort.....	3
1. Einführung in das Thema.....	6
1.1. Forschungsfrage.....	8
1.2. Roma/Romnija-Gruppen in Österreich.....	10
1.3. Terminologie.....	12
2. Wer sind die Roma/Romnija?.....	15
2.1. Historischer Abriss.....	16
2.1.1. Geschichtskonzeptionen und Identitätsdarstellungen.....	16
2.1.2. Rassistische Verfolgung, Ausgrenzung und Ermordung.....	21
2.1.3. Mobilität und das Konzept der Sesshaftigkeit.....	23
2.2. Wer bezeichnet die Roma/Romnija?.....	25
2.3. Fazit.....	27
3. Zum Bildungsstatus der Roma/Romnija.....	28
3.1. Internationale Aushandlungsprozesse.....	29
3.1.1. Aushandlungsprozesse des UNDP um die Bildungssituation von Roma/Romnija.....	30
3.1.2. Von der „Decade of Roma Inclusion 2005-2015“ zur „Roma-Strategie“...	35
3.2. Gegenwärtige Bildungsbeteiligung der Roma/Romnija in Österreich.....	38
3.2.1. Asymmetrien im österreichischen Bildungssystem	41
3.2.2. Sonderschulen.....	45
3.3. Förderangebote durch Schulprojekte und Roma-Vereine.....	47
3.3.1. Romano Centro.....	47
3.3.2. Roma-Schulmediatorinnen.....	49
3.3.3. Romanes-Unterricht.....	50
3.4. Fazit.....	53
4. Empirische Untersuchungen.....	55
4.1. Methodische Herangehensweise.....	56
4.1.1. Grounded Theory.....	57

4.1.2. Datenauswertung.....	57
a) Kodieren.....	58
b) Theoretisches Sampling.....	59
c) InterviewpartnerInnen.....	59
4.2. Ergebnisse der Interviewauswertung und Interpretation der Forschungsergebnisse.....	60
4.2.1. Identitätskonzeption, Integration und Assimilation.....	60
4.2.2. Antiziganismus im schulischen Alltag.....	63
a) Bildungsbenachteiligung durch niedriges formales Bildungsniveau der Eltern.....	66
b) Bildungsbenachteiligung durch mangelnde Vorbilder für Roma/Romnija-Jugendliche.....	67
c) Bildungsbenachteiligung durch geringe Beschäftigungschance.....	69
d) Bildungsbenachteiligung durch einen Mobilitätsverdacht.....	70
e) Bildungsbenachteiligung durch Migration.....	72
4.3. Fazit.....	73
5. Conclusio.....	75
Ressourcen.....	78
Literatur.....	78
Internetquellen.....	83
Interviews.....	87
Anhang.....	88
Abkürzungsverzeichnis.....	88
Abstract.....	90
Interviews.....	91

1. Einführung in das Thema

Der Bildungsstatus der Roma/Romnija¹ geriet in den letzten Jahren zunehmend in das Blickfeld nationaler und internationaler AkteurInnen, mediale und wissenschaftliche Aufmerksamkeit wurde auf die vermeintlich schlechte Bildungslage der Roma/Romnija in Europa gelenkt. Die vermehrte Beachtung dieser Thematik lässt sich vor allem auf den Zusammenbruch der Sowjetunion und die folgende EU-Osterweiterung zurückführen. International wurde von den schlechten sozio-ökonomischen Bedingungen, unter denen Roma/Romnija leben, berichtet. Diese brachte der Übergang von der Planwirtschaft zur freien Marktwirtschaft mit sich, da viele Arbeitsplätze und die soziale Absicherung im Allgemeinen verloren gingen (Europäische Kommission 2004: 10f.). Zahlreiche Studien wurden in Auftrag gegeben, die Aufschluss über die soziale Lage der Roma/Romnija geben sollen. Diese förderten eine rege Diskussion über die mangelnde Bildung von Roma/Romnija und entwickelten möglichen Gegenstrategien.

In den letzten Jahren konnte ein leichter Anstieg des formalen Bildungsniveaus der Roma/Romnija in Europa verzeichnet werden, jedoch haben Roma/Romnija nach wie vor ein geringeres Bildungsniveau als die Mehrheitsbevölkerung. Verschiedenste Maßnahmen werden seit einigen Jahren gesetzt, um den Bildungsstatus der Roma-Communities zu ändern, haben bislang aber nur geringen Erfolg (Liégeois 2007: 171f.). Studien des UNDP zeigen, dass Roma/Romnija weiterhin die höchste Drop-out-Rate im sekundären Bildungsbereich aufweisen. Auffällig viele Roma/Romnija brechen laut diesen Studien Schule oder Ausbildungen im 15. Lebensjahr ab. Pauschalisierungen wie diese wurden jedoch vor allem von Seiten der Roma-Communities und der Vereine stark kritisiert, da der Eindruck vermittelt wird, Roma/Romnija seien im Allgemeinen ungebildet.

In Österreich fand diese Problematik weit weniger Beachtung als in mittel- und südosteuropäischen Staaten. Laut Mikael Luciak gehören Roma/Romnija aber auch „zu den am stärksten bildungsbenachteiligten Gruppen in Österreich“ (Luciak 2014: 7) und dies, obwohl Roma/Romnija wie auch in anderen EU-Staaten als größte Minderheit betrachtet werden – das belegen zumindest einige Studien der Weltbank und des UNDP (UNDP 2006: 11; World Bank 2002: 1).

¹ Auf die Begriffswahl Roma/Romnija wird in Kapitel 1.3. eingegangen.

Roma/Romnija wurden aber nicht erst seit dem Beitritt vieler mittel- und südosteuropäischer Staaten zur EU Ziel verschiedenster Bildungsmaßnahmen. Seit ihrer Ansiedelung im 15. Jahrhundert wurden sie immer wieder mit verschiedensten Integrationsmaßnahmen oder Exklusionsstrategien konfrontiert (Haupt 2009b: 14). Roma/Romnija waren seit ihrer Ankunft in Europa im Mittelalter immer wieder politischen Verfolgungen und Repressionen von Seiten der Mehrheitsgesellschaft ausgesetzt. Selbst Inklusionsbestrebungen wie beispielsweise Bildungsmaßnahmen stellten eher ‚Disziplinierungsaktivitäten‘ dar, um Roma/Romnija an die Mehrheitsgesellschaft zu assimilieren (Haupt 2009a: 230f.).

Dieser Arbeit liegen folgende drei Problematiken zugrunde: Zum einen die Frage, inwieweit die sehr heterogene Gruppe der Roma/Romnija vom Rest der Mehrheitsgesellschaft, die historisch betrachtet in sich auch heterogen ist, abzugrenzen wäre. Darüber hinaus die Frage, was eigentlich eine verallgemeinerte Betrachtung der Bildungsproblematik der Roma/Romnija rechtfertigte. In diesem Zusammenhang wird die Auseinandersetzung verschiedenster AutorInnen mit der gesellschaftlichen Konzeption und Produktion der Grenzen von Identität eine Rolle spielen. Zum zweiten beschäftigt die Problematik mangelhafter empirischer Daten, die Aufschluss über die Bildungssituation der Roma/Romnija in Österreich geben könnten. In Österreich liegt bis heute keine umfassende Studie vor, die die Bildungssituation der Roma-Communities ausführlich erhoben hätte (Luciak/Gärtner-Horvath 2013: 121). Fehlende Daten lassen sich laut Hornberg und Brüggemann auf zwei große Problemfelder zurückführen: Sie sind einerseits dem Umstand geschuldet, dass bei staatlichen Befragungen in Österreich die ethnische Zugehörigkeit, vor allem aber der Roma/Romnija-Hintergrund aufgrund des Holocaust nicht erhoben werden darf. Andererseits geben sich viele Roma/Romnija aufgrund von schlechten Erfahrungen auch in der jüngeren Vergangenheit und aus Angst vor Stigmatisierung nicht als solche zu erkennen (Hornberg/Brüggemann 2013: 7; BKA 2011: 6). Zum dritten die Problematik, dass die Betrachtung von Missständen dieselben verstärken kann, indem Aufmerksamkeit und Konzentration auf ein Problem dieses in den Vordergrund spielt und fixieren kann. Die Betrachtung des Bildungsstandes und der Ursachen für die vermeintlich hohen Drop-out-Raten unter Roma/Romnija-Jugendlichen birgt die Gefahr, generalisierende Aussagen über Roma/Romnija zu treffen, zumal auf die unterschiedlichen Bildungssituationen verschiedener Roma/Romnija-Gruppen aufgrund des Mangels an Daten nicht genau eingegangen werden kann.

Ziel dieser Arbeit ist es, ein tieferes Verständnis für diese Thematik zu schaffen und nicht Aufschluss über den tatsächlichen Bildungsstand der Roma/Romnija in Österreich zu geben

oder konkrete Lösungsansätze zu erarbeiten. In dieser Arbeit werden vielmehr die Hintergründe für die gegenwärtige Situation aus Sicht der Betroffenen erhoben und analysiert, um zu einem besseren Verständnis der Bildungsbeteiligung der Roma/Romnija beizutragen sowie einen Anstoß für weitere wissenschaftliche Arbeiten in diesem Bereich zu geben, die Roma/Romnija nicht als bloßes Objekt der Forschung betrachten, sondern diese in den Forschungsprozess mit einbeziehen.

Auf den folgenden Seiten dieses Einführungskapitels wird zunächst auf die Forschungsfrage eingegangen und die gewählte Terminologie für diese Arbeit vorgestellt. Des Weiteren werden verschiedene in Österreich lebende oder österreichische Roma/Romnija-Gruppen in Bezug auf ihre Herkunft betrachtet.

Das folgende Kapitel wird sich mit der Frage auseinandersetzen, wer die Roma/Romnija sind, wie eine homogene Roma/Romnija-Identität von der Dominanzgesellschaft konzipiert wurde beziehungsweise welche Identitätsbilder ihnen im Laufe der Geschichte in Österreich gegeben wurden und wie sich diese zu Stereotypen verfestigt haben. Kapitel drei fokussiert auf die Bildungssituation der Roma/Romnija. Im Zuge dessen werden einige nationale und internationale Studien zum Thema betrachtet und kritisch beleuchtet. Anschließend wird in Kapitel 4 mit Bezug auf empirische Untersuchungen der Frage nachgegangen, ob soziale Benachteiligungen beziehungsweise welche gesellschaftlichen Prozesse auf die Bildungssituation der Roma/Romnija Einfluss nehmen.

1.1. Fragestellung

Vor allem im sekundären Bildungsbereich wird der formale Bildungsunterschied zwischen Roma/Romnija und der Mehrheitsgesellschaft deutlich, dies zeigen zumindest einige internationale Studien des UNDP sowie die nationale Studie ROMBAS. Diese Arbeit geht der Frage nach, was es für Ursachen für diese vermeintlich geringe Bildungsbeteiligung der Roma/Romnija gibt beziehungsweise welche gesellschaftlichen Dynamiken und Identitätskonzeptionen auf den Bildungserfolg der Roma/Romnija Einfluss haben. Dabei werden einerseits wissenschaftliche Literatur und Artikel betrachtet und andererseits Roma/Romnija zu ihren Bildungseindrücken befragt. Es werden zum einen Roma/Romnija-Jugendliche im Alter zwischen 14 und 18 Jahren befragt, da gerade in diesem Alter viele wichtige Fragen über die berufliche Zukunft gestellt werden und auch oft Hürden überwältigt

werden müssen, um die Schule erfolgreich abzuschließen. Außerdem setzen sich Jugendliche in diesem Alter aktiv mit ihrer Umwelt auseinander und beginnen, ihren eigenen Standpunkt kritisch zu hinterfragen. Zum anderen werden Interviews mit Roma-Schulmediatorinnen und Romanes-LehrerInnen geführt, da sie mit Jugendlichen aus verschiedenen Roma/Romnija-Communities zusammenarbeiten und somit einen tieferen Einblick in diese Thematik geben können. Ihre Erfahrungen und ihre persönliche Meinung zur allgemeinen Bildungssituation der Roma/Romnija sowie ihre Einschätzung des österreichischen Bildungssektors werden erhoben und analysiert. Meine konkrete Forschungsfrage lautet:

Wie lassen sich die hohen Drop-out-Raten von Roma/Romnija-Jugendlichen im sekundären Bildungsbereich, am Übergang von Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II erklären?

Hierbei möchte ich vor allem auf ‚kulturelle Gepflogenheiten‘ und Traditionen eingehen und gleichzeitig auch auf die häufig propagierte Aussagen der Mehrheitsgesellschaft über die sogenannte ‚Unüberwindbarkeit kultureller Differenzen‘ zwischen Roma/Romnija und der Mehrheitsgesellschaft. Im Fokus stehen dabei mögliche Auswirkungen auf den Schulerfolg. Darüber hinaus wird danach gefragt, wie sich beispielsweise die Konstruktion einer Roma/Romnija-Identität, die durch Medien, Filme, wissenschaftliche Studien aufgebaut wird, auf die Selbstwahrnehmung der Roma/Romnija auswirken kann. Da Identität nichts Angeborenes ist, sondern aufgrund von gesellschaftlichen und sozialen Einflüssen geprägt ist, will ich der Frage nachgehen, welche äußeren Faktoren das Selbstbild von Roma/Romnija-Jugendlichen beeinflussen. Damit zusammenhängend wird versucht darzulegen, wie sich historische und gegenwärtige Formen des Antiziganismus² auf die Bildungssituation der Roma/Romnija auswirken. Bei der Diskussion um mangelnde Bildung der Roma/Romnija werden auch traumatische Erfahrungen vorheriger Generationen, wie beispielsweise während und nach der NS-Zeit oder auch die Überweisung in Sonderschulen, berücksichtigt werden müssen. Es soll herausgefunden werden, ob die noch vergleichsweise wenig aufgearbeiteten Erfahrungen der Roma/Romnija in den Jahren von Verfolgung, Ausgrenzung und Ermordung zu einem verringerten Vertrauen in staatliche Institutionen führten und auch Auswirkungen auf den Schulerfolg der Kinder nachfolgender Generation haben.

² Auf den Begriff Antiziganismus wird in Kapitel 4.2.2. eingegangen.

1.2. Roma/Romnija-Gruppen in Österreich

Erste Ansiedelungen der Roma/Romnija auf der geographischen Fläche des heutigen Österreich wurden bereits im 15. Jahrhundert dokumentiert (Luciak/Gärtner-Horvath 2013: 122), die genaue Anzahl der in Österreich lebenden Roma/Romnija ist jedoch bis heute unklar. Auch bei genauerer Betrachtung verschiedener Statistiken lässt sich feststellen, dass kaum Übereinstimmung herrscht und diese Zahlen kontrovers diskutiert werden. Laut der Europäischen Kommission ist in Österreich aber von einer Zahl zwischen mindestens 20.000 und maximal 50.000 Personen auszugehen (Europäische Kommission 2012). „Angenommen wird eine Gruppengröße von bis zu 80.000 Personen bzw. dass nur ein Viertel aller Roma in Österreich zur Gruppe der autochthonen Burgenland-Roma, Sinti und Lovara zählt und drei Viertel der ersten, zweiten und dritten Generation mit Migrationshintergrund sind“ (BKA 2010 zit. nach Luciak 2013: 128f.). Laut Gernot Haupt handelt es sich bei der Bestimmung der Anzahl der Roma/Romnija meist um grobe Schätzungen, die politisch geprägt sind (Haupt 2007: 76). Wenn rechte PolitikerInnen von einem Ansturm der Roma/Romnija aus dem ‚Osten‘ sprechen, schnellen die Zahlen dementsprechend plötzlich nach oben. Häufig wird die Anzahl der Roma/Romnija aber auch verschwiegen, um soziale Probleme ignorieren zu können und um Fördergelder nicht bereitstellen zu müssen (Haupt 2007: 75f.) Auch sind die verschiedenen Muster, gemäß derer Roma/Romnija identifiziert werden können, umstritten³. Zum Problem der Datenerfassung kommt laut Hornberg und Brüggemann hinzu, dass einerseits ein Roma/Romnija-Hintergrund aufgrund des Holocaust nicht erhoben werden darf, dass sich andererseits viele Roma/Romnija aufgrund von schlechten Erfahrungen auch in der jüngeren Vergangenheit und aus Angst vor Stigmatisierung nicht als solche zu erkennen geben (Hornberg/Brüggemann 2013: 7; BKA 2011: 6).

Des Weiteren ist festzuhalten, dass der Begriff ‚Roma‘ eine Art Sammelbegriff für viele voneinander unabhängig lebende Roma/Romnija-Gruppen darstellt. In Studien über Roma/Romnija in Österreich wird häufig zwischen zwei großen Gruppen – den Autochthonen und Allochthonen – unterschieden. Roma/Romnija, die seit einigen Generationen hier leben und die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, werden als autochthone Roma/Romnija bezeichnet. Zu dieser Gruppe gehören zirka 3.000-5.000 in Österreich lebende Personen, die seit 1993 im Burgenland als österreichische Minderheit anerkannt sind und den formalen Minderheitenschutz genießen. Österreichische Roma/Romnija gehören wiederum verschiedenen Gruppen wie jenen der Sinti, Lovara und Burgenland-Roma an. Das

³ Auf die Identifikation von Roma/Romnija werde ich in Kapitel 2.3. noch näher eingehen.

Burgenland stellt für diese lange Zeit den Siedlungsschwerpunkt für Roma/Romnija dar. Zu den allochthonen Roma/Romnija zählen jene Gruppen, die erst seit kurzem in Österreich leben, also neu zugewandert sind. Auch hier gibt es keine exakt erhobenen Zahlen, es wird aber geschätzt, dass diese Gruppe, eigentlich diese Gruppen, mehrere zehntausend Personen umfassen. Die zugewanderten Roma/Romnija in Österreich kommen meist aus den Gruppen der Kalderas, Arlije, Gurbet (Luciak 2014: 47; BKA 2011: 11). Die Unterscheidung zwischen autochthonen und allochthonen Roma/Romnija ist aber kritisch zu betrachten, da damit fälschlicherweise eine gemeinsame Orientierung oder auch ein gemeinschaftliches Handeln innerhalb der jeweiligen Gruppe angenommen oder suggeriert werden könnte (Luciak 2014: 12).

Die Zuwanderung fand in drei grob gefassten „Migrationswellen“ statt. Die erste erfolgte im 15. beziehungsweise frühen 16. Jahrhundert. Die zweite Migration, die sogenannte Vlach-Migration ereignete sich im 19. Jahrhundert aufgrund von sozio-politischen Veränderungen wie der Abschaffung der Leibeigenschaft. Die dritte Welle ereignete sich in den 1950er Jahren und war geprägt von Arbeitsmigration sowie Flucht vor Krieg und Deportationen (Romani Projekt).

Tabelle 1: „Daten zur österreichischen Romapopulation“ (Romani Projekt)

Migration	Gruppen	Emigrationsregion	Immigrationszeit	Siedlungsgebiet
1	Burgenland-Roma	Süd-Ost-Europa [Ungarn]	15. Jahrhundert	Burgenland [ostösterreichische Städte]
	Sinti	Süd-Ost-Europa [Böhmen, Mähren & Süd-Deutschland]	15. Jahrhundert [~ 1900]	hauptsächlich in Städten
2	Lovara, ...	Ungarn [Slovakei]	~ 1900	[Burgenland] Großraum Wien
	Banat-Roma, Kalderaš, Gurbet, ...	"Ex-Jugoslawien" Bosnien, Montenegro, Serbien, Vojvodina, ...	1956	
3	Arlije, Bugurdži, ...	"Ex-Jugoslawien" Kosovo, Macedonien, Serbien, ...	von Mitte der 1960er an	Großraum Wien
	Andere	Ost- & Südost-Europa	von Ende der 1980er an	

1.3. Terminologie

„Folgt man den Definitionsversuchen prominenter Roma-Vertreter, so verliert man sich rasch in einem undurchsichtigen Gewirr von Begriffen“ (Haupt 2009a: 24). Bei den vielen Bezeichnungen der unterschiedlichen Roma/Romnija-Gruppen muss zwischen Eigen- und Fremdbezeichnungen unterschieden werden. Eigenbezeichnungen können auf den Beruf, die Religion, die Sprache und geographische Herkunft zurückgeführt werden. Die Bezeichnung Lovara bezieht sich beispielsweise auf die Berufssparte der PferdehändlerInnen, da ‚ló‘ auf Romanes Pferd bedeutet (Heinschink/Cech 2013: 58). Diese Gruppennamen sagen heute aber nichts mehr über den Beruf, die Herkunft oder Religion der Roma/Romnija aus, die aus der jeweiligen Roma/Romnija-Gruppe stammen, auch gibt es innerhalb dieser Kategorisierungen Überschneidungen (Haupt 2009a: 24 f.). Heute haben sich diese Traditionen verloren, denn nach 1945 wurden viele der alten Gewerbeberechtigungen für diese ‚traditionellen‘ Berufe entzogen, wodurch deren Ausübung massiv erschwert wurde (Baumgartner/Freund 2003: 21). Hinzu kommen eine Reihe von Fremdbezeichnungen wie ‚Zigeuner‘, ‚Gypsies‘, ‚Traveller‘ oder ‚Gitanes‘ (Haupt 2009a: 28). Diese definieren einerseits Roma/Romnija als eine vereinheitlichte Gruppe, auch wenn die Begriffe im jeweiligen Kontext unterschiedlich betrachtet werden, und andererseits sind es Begriffe, die Aufschluss über die Zugehörigkeit verschiedener Roma/Romnija-Gruppen geben.

Der Begriff ‚Zigeuner‘ leitet sich vom altgriechischen Wort ‚Atsingani‘⁴ ab (Liégeois 2007: 17) und bedeutet soviel wie ‚die Unberührbaren‘ (Haupt 2009a: 28). Dieser Terminus wird inzwischen als diskriminierend eingestuft, da er meist abwertend verwendet wird (Mayall 2004: 204). Aufgrund der verschiedenen Konzeptionen, die mit der Bezeichnung der sehr heterogenen Gruppen der Roma/Romnija einhergehen, die unter anderem im Hinblick auf Sprache, Herkunft und Religion verschieden sind, ist es immer problematisch, nur einen Begriff, der repräsentativ für alle Roma/Romnija-Gruppen steht, zu wählen. Ladányi und Szelényi formulieren treffend: „But who and what Gypsies are can hardly be described by a single term since they represent a multiplicity of groups that typically identify themselves by occupational categories“ (2006: 125). Gleichzeitig sind jedoch auch Begriffe nötig, um über Thematiken, die viele Roma/Romnija-Gruppen in etwa im gleichen Maße betreffen,

⁴ Eine Gruppe von Roma/Romnija ist vermutlich im 9. Jahrhundert aus Indien ausgewandert und siedelte sich im Laufe der Zeit auf der arabischen Halbinsel und in Nordafrika, im 14. und 15. Jahrhundert auch in Europa an. Doch bereits 1100 schrieb ein Mönch in Griechenland über die ‚Atsingani‘ und identifizierte fälschlicherweise eine Sekte bestehend aus Nicht-Roma, welche als Magier und Wahrsager galten, als Roma. Diesen Namen erhielt später eine Gruppe von sogenannten ‚travellers‘ aus dem Osten, wodurch sich die Bezeichnung fortsetzte und sich später im deutschsprachigen Raum zum Wort ‚Zigeuner‘ umformte (Liégeois 2007: 17 f.).

schreiben zu können – und dabei sind die vielen verschiedenen Bezeichnungen der einzelnen Roma/Romnija-Gruppen wenig hilfreich.

Der Begriff ‚Roma‘ wird in den meisten wissenschaftlichen Arbeiten und auch von einigen Roma/Romnija-Vertretern als gängige Bezeichnung gewählt. Der Begriff ‚Roma‘ stammt aus dem Romanes⁵ und bedeutet so viel wie ‚Männer‘ (Singular: ‚Rom‘). Frauen werden als ‚Romnija‘ bezeichnet (Singular ‚Romnji‘)⁶ (Romano Centro 2013: 6). Die Bezeichnung ‚Roma‘ wird vielerorts als Überbegriff für viele Roma/Romnija-Gruppen verwendet, mitunter aber auch beeinsprucht. „Many ordinary Gypsies feel uncomfortable with the term Roma. This term sounds artificial, and as a result many continue to self-identify as Gypsy“ (Ladányi/Szelényi 2006: 125). Dies kann dadurch erklärt werden, dass ein erneutes ‚Umbenennen‘ der Roma/Romnija den Bezeichneten ein Gefühl von Machtverlust gibt und als Fremdbestimmung gewertet wird (Ladányi/Szelényi 2006: 126). Im deutschsprachigen Raum wird fälschlicherweise häufig von ‚Roma und Sinti‘ als einer eigenen Roma/Romnija-Gruppe ausgegangen, dies ist jedoch nur ein weiterer Überbegriff, da in Deutschland und Österreich viele Sinti/Sintize leben. Dass ‚Roma und Sinti‘ keine einheitliche, sondern zwei unterschiedliche Roma/Romnija-Gruppen sind, wird dabei häufig vergessen (Romano Centro 2013: 6). Jedoch hat sich durch die häufige Verwendung dieses Begriffspaares eine „eigenständige Identität entwickelt“, weshalb sich viele Sinti nicht mit dem Oberbegriff ‚Roma‘ identifizieren und auf der Bezeichnung ‚Roma und Sinti‘ bestehen (Heinschink zit. nach Haupt 2009a: 31), was impliziert, dass dies zwei gleichwertige Gruppen seien. Auch innerhalb der Communities spielen Hierarchisierungen eine Rolle (Haupt 2009a: 27).

Der Begriff ‚Roma‘ wird als Überbegriff für die heterogenen Roma/Romnija-Gruppen verwendet und der Mehrheitsgesellschaft – auf Romanes: ‚gadje‘ genannt – gegenübergestellt (Haupt 2009a: 28). Dies ist aber mit weiteren terminologischen und politischen Schwierigkeiten verbunden, da die Mehrheitsgesellschaft, also die ‚Nicht-Roma‘, auch eine in sich differenzierte Gruppe darstellt. Die Betrachtung der ‚gadje‘ als einer einheitlichen Gruppe angehörend und die undifferenzierte und unreflektierte Gegenüberstellung mit der Gruppe der Roma/Romnija kann zu weiteren Stigmatisierungen und Zuschreibungen führen.

⁵ Romanes/Romani/Roman ist die Bezeichnung für die Sprache der Roma/Romnija (Haupt 2009a: 248). Dies ist aber wieder eher als Sammelbegriff zu verstehen, da es auch in Romanes, je nach Herkunftsland, viele sprachliche Varianten und Dialekte gibt (Haupt 2009a: 253). Dies wird in Kapitel 3.3.3. thematisiert werden. Für weiterführende Literatur zur Sprache der Roma vgl.: Halwachs, Dieter (1999) (Hg.): Die Sprache der Roma. Perspektiven der Romaniforschung in Österreich im interdisziplinären und internationalen Kontext. Klagenfurt: Drava 1999.

⁶ Beziehungsweise Romnja (Mehrzahl) und Romni (Einzahl).

In dieser Arbeit wird versucht, die Gegenüberstellung von Roma/Romnija und ‚gadje‘ bestmöglich zu vermeiden, da dadurch Differenzierungen zwischen diesen Gruppenkonstruktionen nur noch gefördert werden. „Menschen nach bestimmten Merkmalen einzuteilen, birgt immer die Gefahr der Grenzziehung zwischen ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ und der Reduzierung auf ein bestimmtes Merkmal“ (Luciak 2014: 12). Diese Reduktion und Festlegung soll vermieden werden.

Die Wahl der Terminologie ist also mit einer Menge an Schwierigkeiten verbunden. Auch wenn die Diskussion über die richtige Verwendung von Begriffen zu Beginn ein wenig überspitzt klingen mag, so ist sie dennoch wichtig, um Roma/Romnija keinen weiteren Stigmatisierungen auszusetzen, indem man über sie hinweg bestimmt. Auch bei einer möglichst präzisen Fassung des Begriffs sollte jedoch eine mögliche zukünftige Begriffsänderung in Betracht gezogen werden. Haupt formuliert treffend: „Essentialisierungen des Begriffs Roma müssen also vermieden werden, eine grundsätzliche Offenheit für Redefinitionen soll bewahrt und die Möglichkeit der Dekonstruktion der Begrifflichkeit muss eingeräumt werden“ (Haupt 2009a: 79). Für die vorliegende Arbeit spielt diese Vereinheitlichung insofern eine Rolle, als diese im Sinne einer, in der Formulierung der Subaltern Studies Group, „strategischen Essentialisierung“⁷ eingesetzt wird.

Im folgenden Text verwende ich, wie bereits kurz erwähnt, konsequent das Begriffspaar Roma/Romnija⁸. Dies einerseits aufgrund der breiten Akzeptanz des Terminus ‚Roma‘, auch wenn es sich um einen Vereinbarungsbegriff handelt. Andererseits sollte der Begriff meines Erachtens um die weibliche Form ergänzt werden, bezeichnet er in der Selbstbeschreibung doch ein Geschlecht, also eine Binnendifferenzierung, und nicht in erster Linie eine Herkunft oder ethnische Zugehörigkeit.

⁷ Auf diesen Begriff bezieht sich Spivak in „Can the Subaltern Speak“: Ohne an einem Ursprung von Identität festhalten zu wollen, ohne an die Möglichkeit der Repräsentation und Vermittlung von eigentlicher Subjektivität zu glauben, wird durch die Benennung einer Gruppe am politischen Subjektstatus festgehalten (Steyerl 2008: 12f.). Strategische Essentialisierungen beziehen sich in dieser Arbeit vor allem auf die zu Beginn beschriebene Problematik. Die Frage ist, wie die Bildungsproblematik beschrieben werden kann, wenn Roma/Romnija eine heterogene Gruppe mit verschiedenen Bildungsabschlüssen und Aufenthalten darstellen.

⁸ Wobei Roma/Romnija die Mehrzahl bildet und Rom/Romnji die Einzahl.

2. Wer sind die Roma/Romnija?

Bei Betrachtung der vielen verschiedenen Roma/Romnija-Gruppen in Österreich stellt sich die Frage, was eine kollektive Bezeichnung rechtfertigt beziehungsweise wie Roma/Romnija definiert werden, sowohl von der Mehrheitsgesellschaft als auch von der Community selbst. Der Frage, wer die Roma/Romnija eigentlich sind und woher sie kommen, wird in vielen wissenschaftlichen Studien über die heterogene Gruppe der Roma/Romnija nachgegangen (Mayall 2004: 2). Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik sieht Haupt auch als notwendig, damit „rassistische Konzeptionen als unhinterfragte Prämissen“ in die Forschung nicht einfließen können (Haupt 2009a: 23). Bei Betrachtung der sehr kontrovers diskutierten Begriffswahl stellt sich die Frage, wie die Identität der Roma/Romnija konzipiert ist, beziehungsweise welche Auswirkungen gesellschaftliche Konstrukte der Mehrheitsgesellschaft auf die Lebens- beziehungsweise Bildungssituation der Roma/Romnija in diesem Zusammenhang haben. Luciak stellt fest: „Die gegenwärtige Bildungssituation der in Österreich lebenden Roma und insbesondere ihr oftmals geringes schulisches Bildungsniveau sind im Kontext der historischen Entwicklungen und Erfahrungen der Roma-Gruppen zu sehen“ (Luciak/Gärtner-Horvath 2013: 126). Denn seit der Ankunft der Roma/Romnija in Österreich wurden immer wieder mit Maßnahmen konfrontiert, die sie von der Gesellschaft ausschließen oder einschließen sollten, dabei wurden sie jedoch selten in den Entscheidungsprozess miteinbezogen.

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels werden zuerst die für diese Arbeit wichtigen historischen Prozesse dargestellt, es wird der Konzeption einer einheitlichen Roma/Romnija-Geschichte nachgegangen und dabei wird versucht, die Motive für die gesellschaftliche Konstruktion einer homogenen Roma/Romnija-Identität herauszuarbeiten. Im nächsten Kapitel wird auf den Mobilitätsgedanken in diesem Zusammenhang eingegangen. Im letzten Unterkapitel wird schließlich die Frage aufgegriffen, wie internationale Organisationen Roma/Romnija definieren beziehungsweise bezeichnen.

2.1. Historischer Abriss

Einige Gruppen von Roma/Romnija leben seit fast 600 Jahren auf der heutigen geografischen Fläche Österreichs. In dieser Zeit wurde ihre Geschichte „geprägt von Wanderung, Vertreibung und erzwungener Assimilation an die sie jeweils umgebenen Mehrheitsgesellschaften“ (Brüggemann et al 2013: 92). Die Geschichte der Roma/Romnija ist daher keine Geschichte, die durch ihre ‚eigene Stimme‘ niedergeschrieben wurde, sondern ist vielmehr mit stereotypen Vorstellungen beladen und hat dadurch das ‚gültige Wissen‘ über Roma/Romnija sowie das Bild der Identität bis heute maßgeblich beeinflusst. Die Geschichte der Roma/Romnija wurde anhand von Literatur und Überlieferungen der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ nachgezeichnet, wodurch in den letzten Jahrhunderten kein selbstbestimmtes Wissen über Roma/Romnija in die kulturellen europäischen Archive Eingang gefunden hat. Oft widersprechen sich Überlieferungen, was vermutlich auch dadurch zu erklären ist, dass es aufgrund der bereits erwähnten vielfältigen geographischen, sprachlichen und ‚kulturellen‘⁹ Hintergründe der unterschiedlichen Roma/Romnija-Gruppen problematisch ist, eine einheitliche Geschichte zu schreiben (Ladányi/Szelényi 2006: 126).

Im Folgenden wird auf grundlegende Fragen der Geschichtsschreibung über Roma/Romnija eingegangen und es werden auszugsweise historische Darstellungen und politische Entscheidungen über Roma/Romnija erläutert¹⁰. Vorwiegend geht es darum, die Identitätszuschreibungen und -Konstruktionen der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ gegenüber den Roma/Romnija nachzuzeichnen sowie einige Maßnahmen zur Exklusion und vermeintlichen Inklusion der Roma/Romnija in die Mehrheitsgesellschaft zu beschreiben.

2.1.1. Geschichtskonzeptionen und Identitätsdarstellungen

Roma/Romnija sehen sich heute mit einer Vielzahl von Stereotypen und negativ behafteten Identitätsbildern, beziehungsweise einer homogenen Roma/Romnija-Identität trotz der Vielzahl an unterschiedlichen Roma/Romnija-Gruppen, konfrontiert. „Je nach gesellschafts-

⁹ Den Begriff ‚Roma-Kultur‘ werde ich in dieser Arbeit immer unter Anführungszeichen setzen, da dieser Begriff eine Unterscheidung zwischen der Mehrheitsgesellschaft und den Roma/Romnija begünstigt. „Zudem blockieren vereinfachende Annahmen über eine klar abgrenzbare und beschreibbare Kultur, wie sie sich in der Rede von [...] ‚der Kultur der Roma‘ zeigen, eine theoretisch und empirisch differenzierende Auseinandersetzung mit den Lebenszusammenhängen der jeweils untersuchten Gruppe. Hier werden *Zigeuner* zu einer homogenen Kategorie zusammengefasst, deren Kultur ethnologisch in ihre Bestandteile zerlegt und diese als Gegenstände traditioneller Lebenszusammenhänge interpretiert wird. Damit weist man soziale Handlungsformen der Zigeuner als kulturell spezifisch und ethnisch qualifiziert aus“ (Koch 2005: 15; Hervorhebung im Original).

¹⁰ Für genauere Angaben zur Geschichte der Roma/Romnija in Europa und ihrer Darstellung in der Literatur: Klaus-Michael Bogdal (2014): Europa erfindet die Zigeuner. Eine Geschichte von Faszination und Verachtung.

und sozialpolitischer Zielsetzung wechseln die Zuschreibungen zwischen in sich selbst ruhenden Naturmenschen, heimtückischen und parasitären Barbaren oder einem Volk an der Schwelle der Assimilation“ (Bogdal 2014: 261). Dabei war die Identitätskonzeption immer stark von gesellschaftlichen Prozessen und der damit einhergehenden ideologischen Vorstellungen der Mehrheitsgesellschaft beziehungsweise des jeweiligen Landes beeinflusst.

Bei der Betrachtung der Literatur über Roma/Romnija lassen sich zwei gängige Muster erkennen: Es geht dabei entweder um Romantisierung und Mystifizierung und beziehungsweise oder Kriminalisierung (Mayall 2004: 42f.). Bogdal schildert, dass

„[n]ur wenige volkskundliche Werke die sozialen und wirtschaftlichen Beziehungen in den Blick [nehmen], die zwischen den Romgruppen und der Landbevölkerung in vielen Regionen Europas kontinuierlich bestanden haben: Erntehilfe, ambulanter Handel mit selbstgefertigten Waren, Reparaturdienstleistungen wie Kesselflicken und Messerschleifen sowie Festmusik und Schaustellungen“ (Bogdal 2014: 269).

Mayall beleuchtet in seinem Werk „Gypsy Identities“ die verschiedenen konstruierten ‚Gesichter‘ (faces) der Roma/Romnija in England zwischen 1500 bis 2000 und unterscheidet dabei drei historisch beeinflusste Identitätskonstrukte, die vor allem durch das Schreiben über Roma/Romnija-Gruppen entstanden sind. Er bezeichnet die erste Konzeption als „racial“ (Mayall 2004: 5): Dabei werden Roma/Romnija durch das vermeintlich gemeinsame Herkunftsland Indien und die gemeinsame Sprache Romanes definiert und von der Mehrheitsgesellschaft aufgrund von Verhaltensweisen und Aussehen differenziert (ebd.). ‚Nomadismus‘ spielt dabei eine tragende Rolle und wird als Teil ihrer Kultur angesehen, welcher vererbt wird und ihnen „im Blut“ liege (Mayall 2004: 6). „Nomadism is equated with gypsyism, and being a nomad with being a gypsy“ (Mayall 2004: 6). Kern dieses Konstrukts ist die Annahme, dass ‚kulturelle Gepflogenheiten‘ und das Verhalten der Roma/Romnija sowie phänotypische Merkmale wie Hautfarbe, Haarfarbe und Augenfarbe sich auf eine gemeinsame biologische Identität zurückführen lassen, welche alle Roma/Romnija vereine und durch Vererbung an künftige Generationen weitergegeben werde (Mayall 2004: 6). Nach Liégeois hingegen bilden die Roma/Romnija ein „Mosaik“ aus verschiedenen ‚Untergruppen‘ (Liégeois 2007: 51). Die Bezeichnung der verschiedenen Roma/Romnija-Gruppierungen ist jedoch auch problematisch, da dadurch wiederum von einer gemeinsamen Abstammung ausgegangen werden muss und sich das Mosaik letztlich wie ein „Kaleidoskop“ zusammenfügen ließe, wobei Liégeois nicht argumentiert, was das vereinende Element dieser Untergruppen darstellte (Mayall 2004: 9).

Eine weitere Konstruktion einer homogenen Roma/Romnija-Identität kann laut Mayall in der Klassifizierung „ethnic/racial“ festgemacht werden (Mayall 2004: 7). Hier spielt ebenso die Idee eines indischen ‚Ursprungs‘, die gemeinsame ‚ethnische‘ Identität und Sprache eine bedeutende Rolle sowie gemeinsame physiologische und mentale Eigenschaften. Es wird aber auf kulturelle Differenzen zwischen verschiedenen Roma/Romnija-Gruppen aufmerksam gemacht. Dieser Ansatz beschäftigt sich auch mit Roma/Romnija als einer Minderheit, welche einerseits eine ‚transkulturelle‘ Identität durch einen angeglichenen Lebensstil besitze, es werden jedoch auch Differenzierungen und Unterschiede innerhalb dieser Konzeption festgemacht (ebd.). Diese Kategorie unterscheidet sich in dieser Hinsicht von der ersten, da für diese Konzeption eine gewisse Viktimisierung der Roma/Romnija bedeutend ist: wiederholt wird auf eine Jahrhunderte andauernde Unterdrückung aufmerksam gemacht.

Das letzte Konstrukt wird nach Mayall „ethnic/cultural“ benannt (Mayall 2004: 7). Dabei spielt wiederum eine gemeinsame ‚ethnische‘ Identität eine Rolle, jedoch wird hierbei mehr auf den ‚Nomadismus‘ vorangegangener Generationen fokussiert. Eine der wichtigsten VertreterInnen dieser Konzeption ist Judith Okley. Sie propagiert, dass ein gemeinsames Ursprungsland für alle Roma/Romnija-Gruppen nicht nachgewiesen werden könne, weshalb diesem keine bedeutende Rolle beigemessen werden kann. Eine gemeinsame Identität, sei es durch das vermeintliche Herkunftsland Indien, durch Ethnizität, Sprache oder Kultur im Allgemeinen könne nicht bewiesen werden. Okley vertritt vielmehr einen Ansatz, wonach die Definitionskriterien von der Community selbst gewählt werden sollen (Ladányi/Szelényi 2006: 125). Sie argumentiert, dass der nomadische Lebensstil den identitätsbildenden Faktor darstelle, der alle anderen Lebensstile und Sprachformen mitgestalte (Mayall 2004: 7f.).

Seit dem 16. Jahrhundert finden sich Roma/Romnija in einer Vielzahl unterschiedlicher, auch literarischer Texten beschrieben, die ebenso zu vorherrschenden Identitätsbildern beigetragen haben. Dies erleichtert die Nachzeichnung der Geschichte der Roma/Romnija aber nicht, da es sich dabei einerseits häufig um Mythen und um romantische Darstellungen handelt und andererseits Roma/Romnija mitunter bloß am Rande, in Form einer Fußnote, erwähnt werden. Bei dem große Korpus an Texten handelt es sich zudem häufig um Wiederholungen und Plagiate (Mayall 2004: 36f.; Niemann 2000: 165). Wiederholungen und leichte Abweichungen ein- und derselben Erzählung oder Geschichte tragen zur Bildung von

Stereotypen bei und es sind gerade die kleinen Differenzen, die diesen Kern verfestigen (Koch 2004: 17).¹¹

Während zu Beginn des 16. bis zur Mitte des 17. Jahrhunderts Roma/Romnija in vielen schriftlichen Quellen vorkommen, werden sie im 18. Jahrhundert fast ausschließlich in offiziellen Dokumenten wie Polizeiberichten erwähnt. Diese Ansammlung von Quellen wird auch als „rogue literature“ bezeichnet, da Roma/Romnija dabei als Kriminelle denunziert und mit einer Art lebenden ‚Unterwelt‘ in Verbindung gebracht werden (Mayall 2004: 41). Im 19. Jahrhundert finden sich die Roma/Romnija erneut in einer Fülle von Literatur wieder. Dabei handelt es sich häufig um Romantisierungen ihres ‚exotischen‘ Lebensstils (Mayall 2004: 41f.).

Bei der Geschichtsdarstellung der Roma/Romnija handelt es sich meist um eine Niederschrift von Eindrücken der Mehrheitsgesellschaft, es wird also eine reine Außenperspektive wiedergegeben. Dabei ist laut Mayall zu berücksichtigen, dass jedes Dokument, welches über Roma/Romnija verfasst wurde durch den Hintergrund des Autors, die Zielsetzungen des Auftraggebers und die erwarteten Reaktionen des Publikums auf dieses Schriftstück maßgeblich beeinflusst wurden (Mayall 2004: 37). Dadurch hatten die jeweiligen AutorInnen große Definitionsmacht über die Darstellung der Roma/Romnija im jeweiligen Kontext. Mit der Zeit kam der Gedanke auf, dass eine reine Geschichtsschreibung ‚von außen‘ ohne selbstproduzierte Quellen der Roma/Romnija „blinde Flecken“ in der Geschichtsschreibung über jene Gruppe produziert (Mayall 2004: 38). Aus Angst, Roma/Romnija könnten Wissen besitzen, welches sie eines Tages gegen die ‚Mehrheitsgesellschaft‘ verwenden könnten, wurden die ‚Gypsologies‘ (Zigeunerwissenschaften) ins Leben gerufen. Die Aufgabe dieser Art von Missionaren war es, die Roma/Romnija zu observieren, in die ‚geheime Welt‘ der Roma/Romnija einzudringen, ihre Sprache zu lernen und dadurch mehr über sie zu erfahren (ebd.). Niemann schreibt über die ‚Zigeunerwissenschaften‘: „Ihre Ergebnisse bestanden überwiegend aus Konglomeraten von Beobachtungen und Vorurteil, Behauptung und Spekulation. Ihre Logik war die der Ausgrenzung und des Rassismus“ (2000: 165). Zwischen 1770 und 1790 wurden eine Vielzahl an Publikationen veröffentlicht, die der Frage nach dem Ursprung der ‚Zigeuner‘ nachgingen, ausgelöst wurde diese Welle durch ein Preisausschreiben der Königlich Schwedischen Akademie der Wissenschaft in Stockholm, das die Frage der Herkunft der Roma/Romnija zum Thema hatte. Grellmann wurde in Zuge dessen berühmt, da er nachgewiesen hat, dass die Sprache der Roma/Romnija mit den

¹¹ So argumentierte auch Michael Klaus Bogdal in einem Vortrag, gehalten am 4. Mai 2016 im Rahmen der Ringvorlesung „Transkulturalität“ an der Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien.

nordindischen Sprachen verwandt ist. Jedoch hatte Grellmann im Zuge seiner Forschung weder Kontakt zu Roma/Romnija noch präsentierte er neue Forschungsergebnisse, da sein Lehrmeister Christian Wilhelm ihm seine Ergebnisse zur Sprachforschung der Roma/Romnija überließ (Willems 1996 zit. nach Koch 2005: 19).

Maria Theresia und Joseph II. verfolgten eine strenge Assimilationspolitik gegenüber den Roma/Romnija. Zuerst wurde den Roma/Romnija untersagt, ihre Sprache zu sprechen. Im Weiteren verbot Maria Theresia 1773 durch eine Verordnung die Ehe unter Roma/Romnija.¹² Um eine ‚Vermischung‘ mit der Mehrheitsgesellschaft zusätzlich zu begünstigen, plante Maria Theresia zu dieser Zeit Kinder, die das fünfte Lebensjahr vollendet hatten, ihren Eltern zu entziehen und sie von christlichen Pflegeeltern erziehen zu lassen. Diese Verordnung konnte aber aufgrund des Fehlens finanzieller Mittel und mangelnder Administrierbarkeit nicht durchgeführt werden (Mayerhofer 1988 zit. nach Luciak 2013: 123), weshalb Roma/Romnija zwangsangesiedelt wurden und ein Nomadisierungsverbot verhängt wurde (Luciak 2013: 122f.). Durch Erlässe von Maria-Theresia und Josef II. beeinflusst vertritt Grellmann die These, dass Roma/Romnija nur durch Erziehung ihre rückständige Herkunft überwinden könnten. „Hier zeigt sich deutlich die Ambivalenz in Grellmanns Denken: der Glaube an einen unveränderbaren Nationalgeist sowie die Vorstellung, Zigeuner seien nur durch eine zielgerichtete Zivilisationspolitik zum Guten veränderbar“ (Koch 2005: 20).

„‚Erziehungsmaßnahmen‘ sind immer schon zur Repression und Verfolgung von Roma eingesetzt worden. Diesen Aspekt darf man bei der ganzen Diskussion um die mangelnde Bildung bei Roma nicht vergessen“ (Haupt 2009a: 230). Es stellt sich die Frage, weshalb diese konstruierten Bilder über Roma/Romnija bis heute überdauert haben. Ein möglicher Erklärungsansatz wäre, dass die Mehrheitsgesellschaft dieses Bild der Roma/Romnija als faul, arbeitsunwillig und vor allem integrationsverweigernd aufrechterhält, um die eigene Identität als fleißig, arbeitsam und effizient davon abzusetzen und zu stabilisieren. „Im 19. Jahrhundert wurde die Erziehung von Minderheiten immer mit dem Anspruch der höheren Effizienz und Modernität der Mehrheitsbevölkerung begründet“ (Haupt 2009a: 231). Ende des 19. Jahrhunderts wurden Roma-Communities zunehmend als nicht arbeitswilliges und ungebildetes Volk wahrgenommen und es wurden die Integrations- beziehungsweise Assimilationsversuche als gescheitert betrachtet (Bogdal 2014: 264). Wobei zu betonen ist,

¹² Weitere Assimilations-Maßnahmen von Maria Theresia finden sich bei Mayerhofer, Claudia (1987): Dorfzigeuner. Kultur und Geschichte der Burgenland Roma der Ersten Republik bis zur Gegenwart.

dass zu dieser Zeit nicht die Assimilationsstrategien als Ursache für das Scheitern verstanden wurden, sondern die Abkapselung der Roma/Romnija von der Mehrheitsgesellschaft.

2.1.2. Rassistische Verfolgung, Ausgrenzung und Ermordung

Bereits im 18. Jahrhundert wurde die Anthropologie auf die Roma/Romnija aufmerksam. Durch ethnographische Beobachtungen wurden „Rassenmerkmale“ konstruiert und die Roma/Romnija wurden als „Naturvolk“ klassifiziert, was zu einer „Orientalisierung“ und „Enteuropäisierung“ führte (Bogdal 2014: 257 - 273). Die Mehrheitsgesellschaft wurde als Kulturvolk wahrgenommen, wohingegen die Roma/Romnija als ‚rückständiges‘ und ‚unzivilisiertes‘ Volk klassifiziert wurden, welches Chaos verursachte (Bogdal 2014: 258).

Ende des 19. Jahrhunderts erfuhren die Roma/Romnija aufgrund von Angst vor „Vermischung und Infektion“ der „deutschen Rasse“ eine noch tiefere Herabstufung, auch im Vergleich mit der jüdischen Bevölkerung (Bogdal 2014: 307f.). „Der Nationalsozialismus konnte schon auf eine längere [...] Tradition literarischer Ausgrenzungs- und Vernichtungsphantasien zurückgreifen. Im Unterschied zum Antisemitismus war eine weitere Steigerung und Überbietung nicht mehr erforderlich“ (Bogdal 2014: 337). Im Nationalsozialismus¹³ kam es in Europa zu Sterilisation, zu Verschleppung und Ermordung, unzähliger Roma/Romnija in Konzentrations- und Vernichtungslager (Schmidt 2014: 130). Als Grund für die Inhaftierung in Konzentrationslagern fungierte häufig der Vorwurf der Kriminalität. Dies lässt sich unter anderem auf die Arbeiten von Robert Ritter zurückführen, der sich während des zweiten Weltkriegs in seinen Funktionen als Direktor des Reichsgesundheitsamtes, Verantwortlicher der Jugendsichtungsstelle und Leiter des kriminalbiologischen Instituts vorwiegend mit der „Lösung der Zigeunerfrage“ auseinandersetzte (Schmidt 2014: 131f.). Ausgangspunkt für seine Argumentationen in seinen Arbeiten bildete der Verdacht, „Kriminalität und Asozialität“ seien erblich bedingt (Schmidt 2014: 130). Er definierte und biologisierte typisch „zigeunerisches Verhalten“, welchem nur durch ein „Fortpflanzungsverbot“ entgegengewirkt werden könne (Schmidt 2014: 132). Die Verschwommenheit des Begriffs ‚Zigeuner‘ beziehungsweise die Grenzen einer homogenen Roma/Romnija-Identität konnte auch Ritter nicht leugnen, da er bei jeder Untersuchung aufgrund der „verschiedensten Verhaltensweisen“ neue Resultate und Muster erhielt, wodurch er letztendlich die Suche nach dem einen „anthropologischen Zigeuner“, dem „ursprünglichen Typus“ aufgeben musste (ebd.). Er setzte jedoch seine rassistischen Untersuchungen fort und

¹³ Die Werke von Erika Thurner geben einen tieferen Einblick in die nationalsozialistische Verfolgung der Roma/Romnija, vgl. z.B.: Thurner, Erika (1994): Die nationalsozialistische „Zigeunerlösung“ in der sogenannten „Ostmark“, In.: Karpati, Mirella (Hg.): Sinti und Roma gestern und heute: Lacio Drom 1994, 71-89.

‚forschte‘ nach neuen Zusammenhängen zwischen Verhalten und Aussehen. Ritter hat maßgeblich dazu beigetragen, das rassistische Bild der Roma/Romnija weiter zu verfestigen (ebd.). Das angestrebte Verfahren gegen Ritter nach dem zweiten Weltkrieg wurde dennoch eingestellt, da die Staatsanwälte kein „nazistisch rassenideologisches“ Verhalten in seinen Taten erkennen konnten (Hofmann zit. nach Schmidt 2014: 131).

In Österreich geht man für die Zeit vor dem zweiten Weltkrieg von 11.000-12.000 in Österreich lebenden, als Roma/Romnija identifizierten Personen aus, davon lebten 8.000 im Burgenland, von denen 1.500-2.000 den Holocaust überlebten (Baumgartner/Freund o.J.: 22). Erst 1981 wurde die erste Roma/Romnija-Organisation in Oberwart gegründet, um für die Anerkennung verfolgter und ermordeter Roma während des Holocausts zu kämpfen¹⁴ (Haupt 2009a: 148). „Die Selbstorganisation in Vereinen und der persönliche Einsatz von Rudolf Sarközi¹⁵ führte 1993 zur offiziellen Anerkennung als österreichische Volksgruppe“ (Baumgartner/Freund 2003: 24). Die lange Ansässigkeit, teilweise seit dem 16. Jahrhundert, war für die Anerkennung der autochthonen Roma/Romnija in Österreich (Burgenland-Roma, Sinti und Lovara) maßgeblich (Luciak 2008: 45). Dieser Einsatz verschiedenster AkteurInnen aus Roma-Communities seit den frühen 1980er Jahren trug wesentlich dazu bei, einen Dialog der Aufarbeitung der nationalsozialistischen Verbrechen beginnen zu können. Das erste Denkmal für die ermordeten und verfolgten Roma/Romnija während des zweiten Weltkriegs wurde im Jahr 1984 in Lackenbach errichtet (kv-roma).

1995 kam es im Burgenland zu einem Anschlag auf Roma/Romnija, bei dem vier Menschen getötet wurden.¹⁶ Bei dem Versuch, ein Schild auf dem Stand „Roma zurück nach Indien“ zu entfernen, ging die im Schild versteckte Rohrbombe hoch. Der mediale Widerhall auf dieses Ereignis war teilweise stark rassistisch geprägt (Roma_2000). Der Höhepunkt dieser medialen Inszenierung war der Vorwurf, dass die in Oberwart lebenden Roma/Romnija die Bombe selbst versteckt hätten (ebd.). Obwohl der Sohn von Rudolf Sarközi dabei zu Tode kam und das offizielle Österreich den Opfern ein Staatsbegräbnis ausrichtete, hielten sich in der Bevölkerung lange Zeit Vorwürfe an die Opfer. Dies zeugt davon, wie stark der Mechanismus der Schuldzuweisung verankert ist.

¹⁴ In der Nachkriegszeit entstanden in Österreich einige Werke von Roma/Romnija, in denen Erlebnisse zur Zeit des Nationalsozialismus dokumentiert und aufgearbeitet werden. Eine wichtige literarische Zeugin ist Cejja Stojka mit Werken wie: *Wir leben im Verborgenen. Erinnerungen einer Rom-Zigeunerin* (1988) oder *Träume ich, dass ich lebe? Befreit aus Bergen-Belsen* (2005).

¹⁵ Prof. Rudolf Sarközi war zu Lebzeiten unter anderem Obmann des Kulturvereines österreichischer Roma, Vorsitzender des Volksgruppenbeirates der Roma und leistete viel Gedenkstättenarbeit und Aufklärungsarbeit (kv-roma).

¹⁶ Josef Simon, Peter Sarközi, Karl Horvath und Erwin Horvath fielen dem Attentat zum Opfer.

2.2. Mobilität und das Konzept der Sesshaftigkeit

Der Begriff Mobilität in Kombination mit den Roma/Romnija greift auf eine lange Tradition kultureller und ethnischer Diskriminierung zurück. Roma/Romnija wurden schon früh als ‚Fahrendes Volk‘ identifiziert, eine Lebensweise, die nicht im Einklang mit der Mehrheitsgesellschaft stand. Sie wurden als Pilger, Vagabunden und Kriminelle bezeichnet und denunziert. Obwohl heute fast alle Roma/Romnija in Europa sesshaft sind, bleibt die Vorstellung des gesetzlosen umherziehenden Landstreichers und Bettlers weiterhin bestehen und schwingt bei vielen politischen Entscheidungen über Roma/Romnija unreflektiert und unausgesprochen mit. Mobilität geht aber immer auch mit Freiheitsphantasien einher. So wird der vermeintliche Lebensstil der Roma/Romnija oftmals romantisiert dargestellt. Die Popsängerin ‚Shakira‘ bringt das im Refrain ihres 2009 erschienenen Songs auf den Punkt. Darin heißt es:

„I’m a gypsy, are you coming with me?
I might steal your clothes and wear them if they fit me
Never make agreements
Just like a gypsy
And I won’t back down ‘cause life’s already bit me
And I won’t cry
I’m too young to die
If you’re gonna quite me
‘Cause I’m a gypsy”

Shakira bedient sich in ihrem Song eines alten Konstrukts, bei dem es sich nicht nur um eine „romantische Inszenierung“ handelt, sie vermittelt dadurch auch eine „ethnische Zuschreibung und einen sozialen Verdacht“ (Wulf 2000: 146). Wulf beschreibt in einem ähnlichen Zusammenhang ein Magazin, das mit stereotypen Formulierungen beladen den neuen „Gypsy-Look“ präsentiert. Seine Schlussfolgerungen lassen sich auch auf Shakiras Song übertragen:

„Die gut gemeinte, auf Absatzförderung und nicht auf Imageschädigung zielende Werbung zeigt, dass die rassistischen Klischees entlehnte Romantik nicht allein zu haben ist. Sie bildet nur den Teil des Stereotyps, das neben dem romantischen auch ein ethnisches und ein soziales Element enthält“ (Wulf 2000: 147).

Das ethnische Element bedient sich der Rassenkonstrukte der Anthropologie aus Zeiten der Aufklärung, welche die Weltbevölkerung in wenige ‚Großrassen‘ aufgrund von phänotypischen Merkmalen wie Hautfarbe oder Körperform untergliedert. Dabei geht es nach Wulf um eine „geschichtsphilosophische Dimension“, die einem Fortschrittsgedanken

unterliegt und zum Ziel hat, die Überlegenheit der ‚weißen Rasse‘ zu verdeutlichen und die Roma/Romnija als Nomaden auf die unterste Stufe dieses linearen Entwicklungsdenkens zu stellen. Das soziale Element geht dabei mit dem ethnischen einher, da es sich bei Rassenkonstruktionen auch immer um die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften handelt (Wulf 2000: 147-152). Kant, der damals die Menschheit in vier ‚Rassen‘ untergliederte, identifiziert die Roma/Romnija durch ihre vermeintlich gemeinsame Herkunft Indiens und ihr ‚indisches Aussehen‘ und unterstellt ihnen einen Mangel an Arbeitsmoral. „Die hier angenommene Verbindung ethnischer und sozialer Elemente, einer zugeschriebenen Rasse und einem behaupteten Mangel an Fleiß, zeigt beim Zigeunerstereotyp eine spezifische Ausprägung“ (Wulf 2000: 150).

Das Heimatkonzept des 19. Jahrhunderts hat maßgeblich dazu beigetragen, den Status der Roma/Romnija als die Anderen, Fremden, Gottlosen und Heimatlosen zu verfestigen (Bogdal 2014: 260). „Die ‚Erfindungen‘ von Heimat und von Zigeunern gleichen sich in den Konstruktionsverfahren“ (ebd.). Roma/Romnija wird bis heute eine ‚fehlende Identität‘ aufgrund eines zugeschriebenen Nomadentums vorgeworfen. Sie wurden zu „the ‚Other‘ at home, the ‚outsider‘ inside the nation (Mayall 2004: vii).

„Volkskundliches Interesse und staatliche Diskriminierungsmaßnahmen überkreuzen sich in der zweiten Jahrhunderthälfte [19. Jhd.] auf vielschichtige und widersprüchliche Weise. Für die einen fungieren Zigeuner (die Naturvölker) als tragisches Symbol des Verschwindens und als Modernisierungsoffer, für die anderen sind sie eine typische Folge menschlicher Degeneration und deshalb nichts mehr als Objekte staatlicher Sozialfürsorge und Verbrechensbekämpfung“ (Bogdal 2014: 261).

Auch das Konzept von ‚ehrlicher Arbeit‘, welches im 19. Jahrhundert durch religiöse Moralvorstellungen geprägt war, stand nicht im Einklang mit der vermeintlichen Lebensweise der Roma/Romnija zu dieser Zeit. Der protestantische Glaube spielt in Teilen Europas eine tragende Rolle in der Etablierung und Verbreitung des Kapitalismus. So gibt es beispielsweise eine sehr starke Verbindung zwischen der protestantischen Religion und der „Berufspflicht“. Die Arbeitswilligkeit und die „gute Berufserfüllung“ sind wichtige Bestandteile des religiösen Lebens. Zeitvergeudung gilt als Sünde ebenso wie das Ruhen auf dem erarbeiteten Reichtum (Weber 2002: 173). „Der Boden für jene Auffassung der Arbeit als Selbstzweck, als ‚Beruf‘, wie sie der Kapitalismus fordert, ist hier am günstigsten, die Chance, den traditionalistischen Schlendrian zu überwinden, infolge der religiösen Erziehung am größten.“ (ebd.) Durch die voranschreitende Modernisierung kommt es gleichzeitig zu einer Idealisierung des ‚Natürlichen‘.

„Die Kategorie Zigeuner ist, als sie im Gefolge der Aufklärung einer am Begriff der Rasse orientierten, wissenschaftlichen Ethnisierung unterworfen wird, stark sozial geprägt und signalisiert nicht zuletzt die Verweigerung von Untertänigkeit und Arbeitsamkeit, zweier Tugenden, auf die im Verlauf der Konstruktion der bürgerlichen Gesellschaft und mit dem Siegeszug der protestantischen Ethik zusehends Wert gelegt wird“ (Hund 2000: 152).

In den letzten Jahrzehnten standen Roma/Romnija in den Medien häufig im Zusammenhang mit wirtschaftlicher Migration beziehungsweise ‚Wirtschaftsflüchtlingen‘. Zwischen den 1960er und 1980er Jahren migrierten viele Roma/Romnija aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Österreich (Liégeois 2007: 23). Auch durch die Osterweiterung der EU kamen Roma/Romnija nach Österreich. Diese Migrationsbewegungen der Roma/Romnija in den letzten Jahrzehnten lassen sich aber nicht ausschließlich auf wirtschaftliche Gründe zurückführen, sondern waren auch aufgrund von Diskriminierungen und Angst vor Deportationen motiviert. In einigen Fällen kann also nicht von Migration, sondern muss von Flucht gesprochen werden (Liégeois 2007: 23). Beispielsweise kam es im Jahr 1999 nach Abzug der NATO und jugoslawischer Truppen aus dem Kosovo zur Ermordung zahlreicher Roma/Romnija, durch eine pro-albanische Politik, die „ethnische Säuberungen“ zur Folge hatte (Europäische Kommission 2004: 11). „There have also been countless policies of expulsion, even in modern times and at state level, recalling the banishments of previous centuries“ (Liégeois 2007: 23).

2.2. Wer bezeichnet die Roma/Romnija?

Auch die Kriterien, nach denen bestimmt werden kann, wer als Roma/Romnija gilt und wer nicht, sind umstritten und politisch geprägt (Liégeois 2007: 27). Eine Roma/Romnija-Identität wird laut Ladányi und Szelényi häufig in wissenschaftlichen Studien nach den drei folgenden Kategorien bestimmt: Roma/Romnija können sich erstens selbst als solche bekennen. Laut Ladányi und Szelényi wäre die logische Konsequenz der Identifikation die „Selbst-Identifizierung“ (Ladányi/Szelényi 2001 zit. nach Ladányi/Szelényi 2006: 124). Diese ist aber für viele Forscherinnen und Forscher nicht befriedigend, da es einerseits vorkommt, dass sich Roma an einem Punkt der Studie als solche zu erkennen geben und an einem anderen nicht. Andererseits kann es vorkommen, dass die Selbstbezeichnung als Roma/Romnija im Zuge eines Generationenwechsels verschwindet (World Bank 2002: 5). Des Weiteren kann die Zuordnung durch sogenannte „ExpertInnen“, wie beispielsweise SozialarbeiterInnen, erfolgen

und drittes können Roma/Romnija durch professionelle „InterviewerInnen“ als solche identifiziert werden (Ladányi/Szelényi 2006: 128-132).

Durch die Zuordnung durch „ExpertInnen“ werden in den Studien häufig ausschließlich jene Roma/Romnija befragt, die in Armut und sozialer Exklusion leben. „This bias can be a fatal problem for Roma research: The self-fulfillment prophecy. If we only allow those who have problems to be screened as Roma, we will almost certainly find Roma over-represented among those who have problems, including poverty” (Ladányi und Szelényi 2006: 130). Durch die Identifizierung von ExpertInnen kann das konstruierte Bild der Roma/Romnija, welche als homogene Gruppe ausschließlich am Rande der Gesellschaft lebten, noch verstärkt werden (Sabary 2011: 81). Dieser Umstand kann zu weiterer Ausgrenzung aus der Mehrheitsgesellschaft und einem verminderten Selbstbewusstsein der Roma/Romnija führen, was sich wiederum auch auf die Schulsituation auswirken kann. Jene Roma, die im ‚integrationspolitischen Sinne‘ als assimiliert gelten, fallen oft aus solchen Studien heraus. „Those who have been assimilated and do not identify themselves as Roma fall out of the scope of the research either because they do not meet the criterion of ‘being Roma’ (whatever that means) or because they do not meet the vulnerability criterion“¹⁷ (UNDP 2006: 116). Es gibt entsprechend dieser Studie also Roma/Romnija, die sich nicht als solche identifizieren, aber aufgrund anderer, äußerlicher und sozialer Kriterien den Roma/Romnija zugerechnet werden, woran sich eine Essentialisierung zeigt. Sabary bezeichnet dies als „die Entthematisierung der ExpertInnenposition“ (2011: 94).

Übertragen auf die bereits existierenden empirischen Daten politischer Institutionen und internationaler Organisationen zum Bildungsstatus der Roma/Romnija ließe sich argumentieren, dass dabei häufig einseitige Ergebnisse gefördert wurden. Dies deshalb, weil zumeist Roma/Romnija aus einem bestimmten sozialen Milieu zu Studien herangezogen werden und so auch beispielsweise ‚Nicht-Roma‘ als Roma/Romnija identifiziert werden, so sie unter ähnlichen Lebensumständen leben. Gleichzeitig kommen Roma/Romnija, die Armut und soziale Exklusion überwinden konnten, nicht zu Wort (Ladányi und Szelényi 2006: 130). Dieser Aspekt sollte bei der Heranziehung verschiedener Studien über den Bildungsstatus der Roma/Romnija nicht vernachlässigt werden. Mayall stellt sich zu Beginn seines Werkes „Gypsy Identities 1500-2000“ ebenfalls die Frage, wer unter dem Begriff ‚Roma‘ zu verstehen sei. Er beantwortet die Frage im letzten Kapitel seines Buches folgendermaßen: „Essentially this study has been leading to the conclusion that they are and have been whoever

¹⁷ Auf die von der UNDP definierten „Vulnerable Groups“ wird in Kapitel 3.1.1. eingegangen.

people wanted them to be. They have been foreigners, nomads, and both a racial and an ethnic group” (2004: 267).

2.3. Fazit

Mythen, die im Laufe der Zeit zu gültigem Wissen wurden, sowie stereotype Wiederholungen veralteter Geschichtskonzeptionen und politischer Entscheidungen haben dazu geführt, dass sich Roma/Romnija mit stark negativ geprägten Fremdbildern konfrontiert sehen. Im Fokus der Forschung stand bislang oft die Suche nach dem Ursprung(sland) der Roma/Romnija sowie die Herausarbeitung eines allgemein gültigen Kanons der ‚Roma-Kultur‘. Die „fortwährende Reproduktion desselben Datenmaterials“ (Koch 2005: 16f.) hat einerseits zu vielen Plagiaten geführt und andererseits zu einer Reproduktion von Wissen, welches ursprünglich von persönlichen Meinungen generiert wurde. Die Definitionsmacht der forschenden ExpertInnen ist deshalb als problematisch zu betrachten. Durch die einseitige Berichterstattung über Roma/Romnija und zahlreichen Studien, die nur Roma/Romnija befragen, die von Armut und sozialer Exklusion betroffen sind, wird das Bild zusätzlich verfälscht. Obwohl Identitätskonzepte letztlich immer Konstrukte sind, haben sie dennoch reale Auswirkungen auf das Leben der Roma/Romnija und tendieren dazu, tatsächliche Erfahrungen von und mit Roma/Romnija zu überdecken.

3. Zur Bildungssituation der Roma/Romnija

Dieses Kapitel befasst sich mit der aktuellen Bildungssituation von Roma/Romnija, wobei erst im weiteren Fortgang auf die österreichische Situation fokussiert wird. Die Bildung der Roma/Romnija hat, ganz allgemein gesprochen, in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit erfahren, zahlreiche Studien wurden verfasst, viele Maßnahmen und Strategien wurden entwickelt, um das Bildungsniveau zu heben. Zunächst will ich auf internationale Aushandlungsprozesse rund um die Bildungssituation von Roma/Romnija eingehen: transnationale Übereinkommen wie die „Decade of Roma Inclusion 2005-2015“ sollen vorgestellt und Berichte sowie Umfragen des UNDP zum Bildungsstatus der Roma/Romnija sollen betrachtet werden. Wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt erzielen Studien, im Zuge derer ausschließlich Roma/Romnija aus sozial benachteiligten Familien befragt werden, häufig einseitige Ergebnisse und verfälschen das Bild der allgemeinen Bildungssituation. Mittels statistischer Daten wird vielfach die Situation nur eines Ausschnitts der Roma-Bevölkerung im jeweiligen Land oder Ort erfasst – aus einigen wenigen erhobenen Daten wird ein insgesamt verzerrtes Bild gezeichnet. Wie könnte also eine Erläuterung dieses Datenmaterials erfolgen, ohne eine Homogenisierung der Gruppe weiter voranzutreiben, ohne die erzeugten Stigmatisierungen zu wiederholen? Brüggemann et al. formulieren in Bezug auf die fragliche Spannweite erhobener Daten treffend, dass die identifizierten Probleme ungeachtet der Größe der Gruppe an Betroffenen herangezogen werden sollten, um Lösungsansätze zu entwickeln. Bei dieser individuellen Gratwanderung sollte jedoch nicht vergessen werden, dass es sich bei den Roma/Romnija um eine heterogene Gruppe mit „vielfältigen Lebenssituationen“ und Bildungsabschlüssen handelt (2013: 91f.). Es ist dies eine Problematik, die nicht minder relevant ist, wenn ich anschließend an die Darstellung transnationaler Projekte auf die Situation in Österreich eingehen werde. Um ein zumindest vages Bild vom Bildungsstand und den wahrscheinlichen Ursachen für die geringe Bildungsbeteiligung der Roma/Romnija in Österreich zu gewinnen, werden die erhobenen Daten der ROMBAS-Studie (ROMa-Bildungs- und -Ausbildungs-Studie) betrachtet. Im Zuge dessen wird auch das österreichische Bildungssystem im Allgemeinen knapp skizziert. Um nicht nur von internationalen Organisationen und staatlichen Projekten zu sprechen, sondern auch ein Bild der Förderangebote von ‚innen‘, also von Seiten der Community selbst, zu

erhalten, werden schließlich Förderangebote österreichischer Roma-Vereine vorgestellt, im Besonderen jene des Romano Centro.

3.1. Internationale Aushandlungsprozesse

Seit den 1970er Jahren wurden zahlreiche Texte von internationalen und nationalen Organisationen und AkteurInnen veröffentlicht, die sich mit den sozialen, ökonomischen und politischen Missständen, die Situation der Roma/Romnija betreffend, beschäftigen¹⁸. Diese Aufmerksamkeit steigerte sich in den 1990er Jahren noch und führte zu weiteren Berichten und Projekten. Ausgelöst wurde diese Fülle an Forschungsarbeiten und Publikationen vermutlich durch den Übergang zur freien Marktwirtschaft der ehemaligen sozialistischen Länder in Ost- und Südosteuropa, der soziale und ökonomische Veränderungen für Roma/Romnija mit sich brachte, sowie durch die Migrationsbewegungen in Richtung Westeuropa aufgrund des Zusammenbruchs Jugoslawiens (Klímová-Alexander 2005: 53f., UNDP 2006: 5).

Roma/Romnija zählen zu denjenigen, die durch den Übergang zum neuen Marktsystem und die damit einhergehenden Veränderungen deutlich nachteilig betroffen sind. In den sozialistischen Systemen Ost- und Südosteuropas waren Roma/Romnija Teil der Arbeiterklasse – Lohnarbeit wurde garantiert. Der Zusammenbruch vieler staatlicher Industrien am Übergang zur freien Marktwirtschaft führte jedoch zu einem Verlust an Beschäftigungssicherheit und zu steigender Arbeitslosigkeit (Europäische Kommission 2004: 10f.). Der soziale Status der Roma/Romnija zu Zeiten des Sozialismus war auch an deren Verfolgung und Ausgrenzung im Nationalsozialismus geknüpft. Als Gruppe von Verfolgten wurden die Roma/Romnija an den Kommunismus herangeführt und zu einem Teil der Arbeiterklasse gemacht. Die angestrebte Integration und Inklusion der Roma/Romnija in die Arbeiterklasse und Partei führte einerseits zu einem breiteren Zugang zu Arbeit, zum Gesundheitswesen und zu Bildung, jedoch war dies mit weiteren Zwangsmaßnahmen verknüpft, denn die Integrationsstrategien glichen eher Disziplinierungsmaßnahmen. Die Verordnungen beinhalteten Zwangsansiedelungen und -Einschulungen und glichen dabei Maria Theresias Assimilations-Politiken¹⁹ (UNDP 2006: 13f.).

¹⁸ „[S]ince the 1970s, there has been some interest in Romani issues from a number of UN ECOSOC bodies, namely the Commission, Subcommission, WGPM, several treaty bodies, UNICEF, UNHCR, UNDP, UNESCO, ILO and WB“ (Klímová-Alexander 2005: 53).

¹⁹ Einige Erlässe von Maria Theresia wurden bereits in Kapitel 2.1.3. beschrieben.

In den 1990er Jahren jedenfalls war auf politischer Ebene, vor allem von Seiten der OSCE und des Europarats, ein Bewusstsein in Bezug auf die schlechte ökonomische und soziale Lage vieler Roma/Romnija vorhanden (Romainclusion o. J.) – es wurde die „Decade of Roma Inclusion 2005-2015“ ins Leben gerufen. In diesem Zeitraum wurde versucht, den Mangel an sozio-ökonomischen und geographischen Daten zu beheben. Es wurden zahlreiche Studien in Auftrag gegeben, um Missstände aufzeigen und geeignete Strategien zu deren Bekämpfung entwickeln zu können. Die in diesen Jahren entstandenen Publikationen des UNDP und der EU kreisen meist um Themen wie Armut, Arbeit, Bildung sowie Gesundheit der Roma/Romnija.

3.1.1. Aushandlungsprozesse des UNDP um die Bildungssituation der Roma/Romnija

Aufgrund des Mangels an Daten im Hinblick auf die soziale und ökonomische Lage vieler Roma/Romnija wurde im Jahr 2004 die „Vulnerable Group“-Umfrage des UNDP in Ost- und Südosteuropa²⁰ gestartet und es wurden diverse Datensätze erhoben. Die umfassenden Befragungen dienen als Ausgangslage für die „Decade of Roma Inclusion 2005-2015“ sowie für viele weitere Publikationen des UNDP (Milcher 2013: 14; Roma Inclusion Index 2015: 8).

Unter der vielschichtigen Bezeichnung „Vulnerable Groups“ fassen die AutorInnen des UNDP Roma/Romnija, Heimatlose und Flüchtlinge und definieren jene Personengruppen, die verschiedenen Arten von Gefahren ausgesetzt sind, wie beispielsweise finanzieller Armut oder sozialer Exklusion, ohne hinreichende Ressourcen und Mittel zur Verfügung zu haben, diese bekämpfen zu können (UNDP 2006: V). Die „vulnerability analysis“ soll Daten zum Status dieser Gruppen liefern und nicht die Ursachen für diese erörtern (UNDP 2006: 4). Die Umfrage „Vulnerable Group Survey“ enthält Daten über Wohnsituation, Lebensstandard, Bildungsbeteiligung, Beschäftigung und Gesundheit (Milcher 2013: 15). Befragt wurden Roma/Romnija aus „Roma-Siedlungen“ und Wohnorten mit „kompakter Roma/Romnija Bevölkerung“ (ebd.). Als kompakte Roma/Romnija-Wohnorte oder -Siedlungen gelten jene, „die gemäß Zensusdaten einen Anteil von Roma aufweisen, der mindestens dem nationalen Anteil der Roma an der Gesamtbevölkerung des jeweiligen Landes entspricht“ (ebd.). Laut Milcher ist diese Methodik aber nicht unproblematisch, da Roma/Romnija, welche nicht in diesen Gebieten leben, in denen der Anteil der Roma/Romnija über dem nationalen

²⁰ Und zwar in: Albanien, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Kroatien, Kosovo, Mazedonien, Montenegro, Rumänien, Serbien, Tschechische Republik und Ungarn (Milcher 2013: 15).

Durchschnitt liegt, von der Befragung ausgeschlossen werden, was zu einseitigen Ergebnissen führen würde (ebd.). Zusätzlich erfolgte aber auch eine Identifikation durch sogenannte ExpertInnen und Roma-Organisationen. Des Weiteren erfolgte eine Art Selbstidentifikation durch die Zustimmung zum Interview. Zu Beginn jedes Interviews wurde gefragt „Guten Morgen / Tag. Wir führen eine Umfrage unter der Roma-Bevölkerung durch. Würden Sie einem Interview zustimmen?“ (Milcher 2013: 16). Mit der Bejahung dieser Frage wurde dann der Interviewpartner/die Interviewpartnerin als Rom/Romniji identifiziert. Im Rahmen der Studie wurden in den unterschiedlichen Ländern unterschiedlich viele Haushalte analysiert bzw. Personen befragt, erfasst wurden zwischen 252 (Kroatien) und 760 (Tschechien) Haushalte, interviewt wurden zwischen 699 (Montenegro) und 2955 (Ungarn) Personen (Milcher 2013: 17). Es sollen durch Umfragen der Vulnerable Group-Analyse Daten zu 85% der Roma/Romnija in Süd-Osteuropa erhoben worden sein (UNDP 2006: 16).

Auf Basis der Datensätze des UNDP wurde unter anderem die Publikation „At Risk: Roma and the Displaced in Southeast Europe“ verfasst (UNDP 2006: V). Der Bericht zeigt, dass die Roma/Romnija im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung des jeweiligen Landes ein sehr geringes Bildungsniveau aufweisen und die Bildungsbeteiligung auch weit hinter jener der Mehrheitsbevölkerung liegt (Abbildung 1). Ihr Bildungsniveau wurde anhand von absolvierten Bildungsgängen und am Grad der Alphabetisierung gemessen, die bei den Roma/Romnija bei 26,8 Prozent liegt, wobei erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Staaten verzeichnet werden konnten (ebd.).

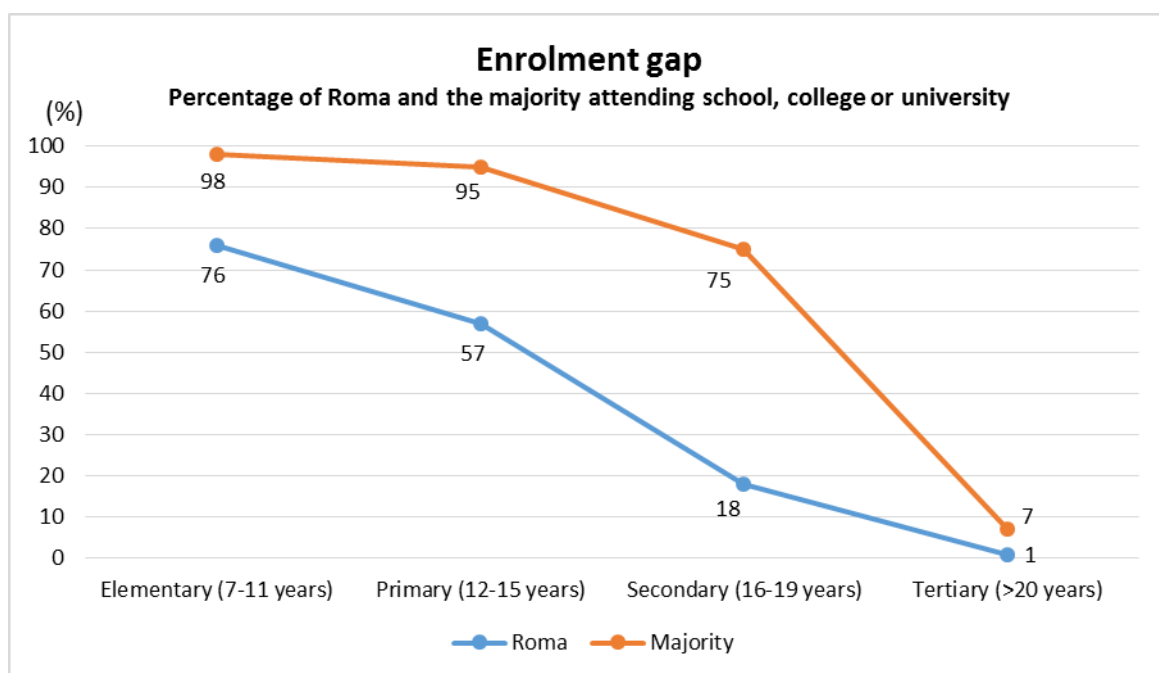


Abbildung 1: „Bildungsbeteiligung“ (UNDP 2006: 30, eigene graphische Darstellung)

Der unterschiedliche Bildungsstand ist vor allem im sekundären Bildungsabschnitt beziehungsweise ab dem 15. Lebensjahr sehr deutlich zu sehen. Die Drop-out-Raten der Roma/Romnija liegen im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung weit höher, darüber hinaus fällt die Bildungsbeteiligung rapide bei jeder weiteren Bildungsstufe (UNDP 2006: 30).

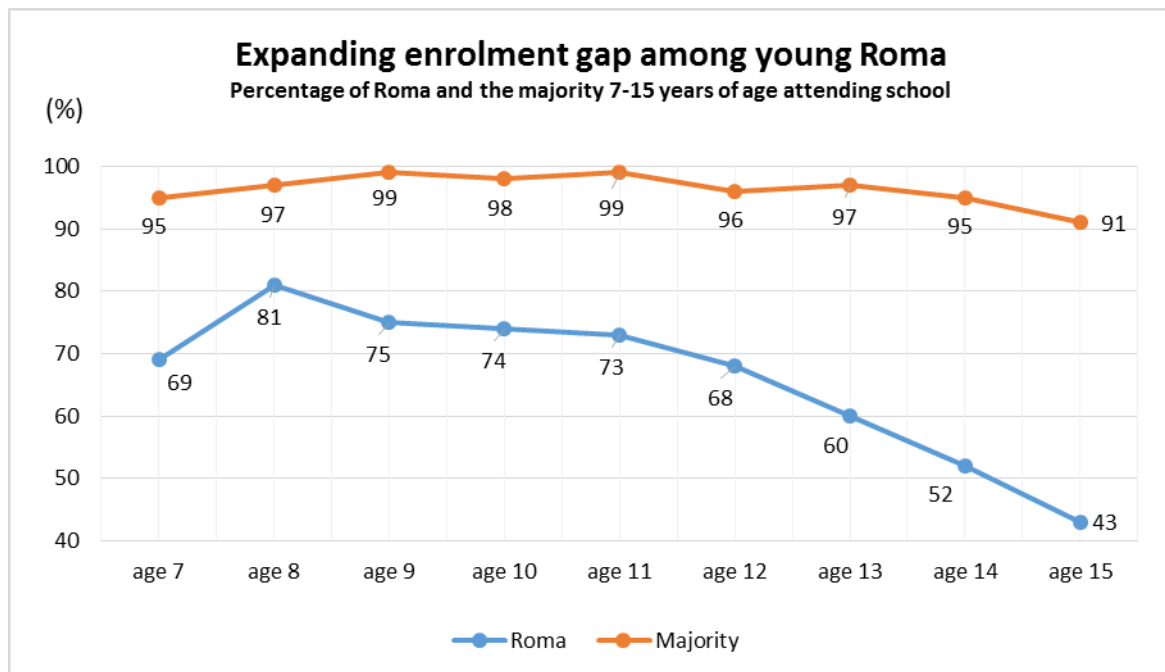


Abbildung 2: „Bildungsbeteiligung“ (UNDP 2006: 30; eigene graphische Darstellung)

Die als Roma identifizierten Personen wurden gefragt, worin sie die Ursachen für die geringe Bildungsbeteiligung beziehungsweise für einen Schulabbruch sehen. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten und die Ergebnisse werden in Abbildung 3 dargestellt.

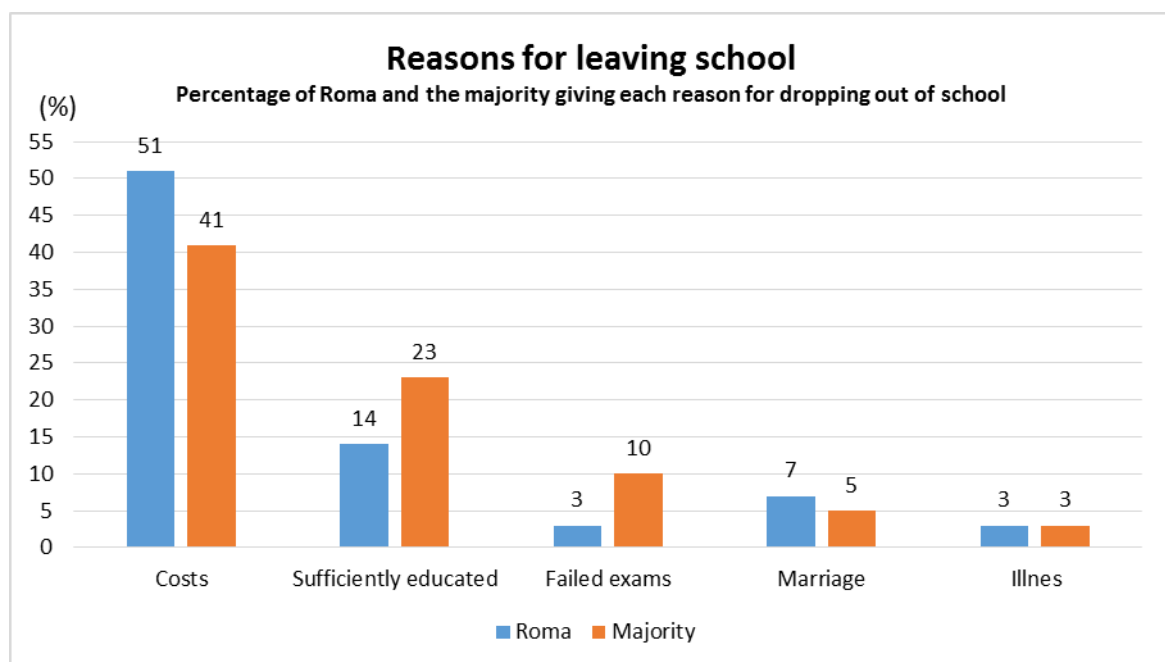


Abbildung 3: „Gründe für einen Schulabbruch“ (UNDP 2006:35; eigene graphische Darstellung)

Die große Mehrheit der Roma/Romnija-Eltern von Schulabbrechern (51 Prozent) gab an, dass die mit Ausbildung einhergehenden Kosten wie der Kauf von Büchern, Schreibmaterialien oder angemessener Kleidung die Hauptursache für den Schulabbruch ihres Kindes war. Als „arm“ wurden in der „Vulnerable Group Survey“ jene Roma-Familien definiert, die weniger als 4,30 US-\$ pro Person und Tag zur Verfügung hatten, als „nicht-arm“ jene, die über der 4,30 US-\$ Marke lagen (UNDP 2006: 34; Milcher 2013: 23). Hierbei spielen oft auch die Faktoren Gesundheit beziehungsweise Krankheit eine Rolle. Denn die oftmals dürftige finanzielle Lage führt häufig dazu, dass sich Roma aufgrund eines Krankheitsfalls innerhalb der Familie und der dadurch entstehenden Kosten für Behandlung und Medikamente schulbezogene Ausgaben nicht mehr leisten können. Viele Roma/Romnija haben auch deshalb einen niedrigen Bildungsstatus, da sie schon früh zum Familieneinkommen beitragen müssen (Haupt 2009a: 240). 14 Prozent der Roma-Eltern gaben an, ihr Kind sei ausreichend ausgebildet und müsse somit die Schule nicht mehr besuchen. Drei Prozent gaben an, dass nicht bestandene Prüfungen der Hauptgrund für den Schulabbruch gewesen seien. 7 Prozent nannten eine Heirat als Ursache und drei Prozent gaben eine Erkrankung des Kindes als Grund für den Schulabbruch an (UNDP 2006: 35; Milcher 2013: 23). „Kulturelle und traditionelle Faktoren“ wie Geschlechterrollen sind laut UNDP ebenfalls ein wichtiger Faktor für Bildung und Ausbildung der Roma/Romnija. Durch eine frühe Heirat, die Versorgung jüngerer Geschwister und Haushaltsführung haben Romnija für Schule und Ausbildung keine Zeit. Denn nur 52 Prozent der 7-15 jährigen Romnija gehen laut der UNDP-Studie zur Schule, wohingegen 61 Prozent der Roma zur Schule gehen. Des Weiteren schließen weit weniger Romnija die Schule ab als Roma (2006: 32). Laut Haupt wird Bildung in manchen Roma/Romnija-Communities, in denen noch patriarchale Strukturen vorherrschen, vor allem für und von Mädchen nicht als wichtig erachtet (2009a: 211). In manchen Fällen ist eine Heirat für Romnija gleichbedeutend mit einem Schulabbruch (UNDP 2006: 32).

Als weitere Gründe für die geringe Bildungsbeteiligung der Roma/Romnija geben die AutorInnen des UNDP Einkommensarmut und die daraus resultierenden Problematiken wie Gesundheitsrisiken und eine marginale Wohnsituation in Bezug auf eine schlechte Ausstattung, beengte Wohnverhältnisse sowie ungeklärte rechtliche Situationen – als einen der wichtigsten Faktoren – an. Außerdem spielen die Entfernung des Wohnorts von der Schule und Familientraditionen eine Rolle (UNDP 2006: 29; 34ff.). Die Studie ergab zudem, dass ein niedriges Einkommen der Eltern oder Erziehungsberechtigten mit einem niedrigen Bildungsniveau der Kinder korreliert. Zu weiteren Ursachen für den geringen Bildungsstand

zählen die AutorInnen des UNDP die Segregation von Roma/Romnija in reinen Roma/Romnija-Schulen und die damit verbundene negative Einstellung im Hinblick auf Schule im Allgemeinen, ebenso die im Verhältnis hohen Kosten der Ausbildung und der kaum erkennbare Mehrwert von Bildung für Beschäftigungsverhältnisse (UNDP 2006: 29). „Studien haben [...] darauf hingewiesen, dass die Rentabilität von Bildung in Bezug auf Beschäftigung und Einkommen für Roma geringer ist als für die Mehrheitsbevölkerung“ (Milcher 2013: 28) – es könnte dieser Umstand auf Vorurteile der Arbeitgeber zurückzuführen sein. Eine weitere Rolle spielen die mangelnden Beschäftigungschancen. Die Arbeitslosenquote unter Roma/Romnija ist in Südosteuropa fast doppelt so hoch wie jene der Mehrheitsbevölkerung (Milcher 2013: 27). Geringe Aussicht auf Beschäftigung im formellen Sektor und generell schlechtere Arbeitsverhältnisse für Roma/Romnija begünstigen ein Abdriften von jungen Roma/Romnija in den informellen Sektor. Beispielsweise gaben in Bosnien und Herzegowina 52 Prozent der befragten Roma/Romnija an, arbeitslos zu sein, und 78 Prozent der Befragten gaben an, (auch) im informellen Sektor tätig zu sein (UNDP 2006: 42; 44). Viele gaben zudem an, trotz einer Arbeit im informellen Sektor von staatlichen Sozialleistungen abhängig zu sein. „Diese Befunde unterstützen die Annahme, dass Roma in Südosteuropa sowohl im Bezug auf ihre Beschäftigungsaussichten als auch im Hinblick auf ihre Entlohnung diskriminiert werden“ (Milcher 2013: 29).

Die erhobenen Daten des UNDP enthalten zwei unthematisierte widersprüchliche Ergebnisse: Zum einen erhalten Roma/Romnija aufgrund ihres geringen Bildungsstands keine Arbeit beziehungsweise ein schlechtes oder kurzes Anstellungsverhältnis. Zum anderen spielt ein erfolgreicher Bildungsabschluss eine nur marginale Rolle im Hinblick auf Beschäftigungsverhältnisse. Diese soziale Diskriminierung am Arbeitsmarkt könnte laut Milcher einen bedeutenden Grund für die geringe Bildungsbeteiligung von Roma/Romnija darstellen (2013: 30). Armut wird laut den AutorInnen des UNDP als Schlüsselfaktor für den mangelnden Bildungsstatus der Roma/Romnija angesehen, auf strukturelle Diskriminierung und Antiziganismus als Ursachen für die geringe Bildungsbeteiligung wird wenig verwiesen. Generell vermittelt die Publikation des UNDP den Eindruck, als wären Roma/Romnija im Gegensatz zur Mehrheitsbevölkerung in jeglicher Hinsicht „vulnerable“, zumal zu dieser als verletzlich, gefährdet und ungeschützt definierten Gruppe laut den AutorInnen des UNDP auch Flüchtlinge und Heimatlose zählen (2006: V). Auch wenn in der Einleitung der Studie darauf hingewiesen wird, dass Roma/Romnija eine heterogene Gruppe darstellen, so wird das Bild einer ‚entwickelten‘ beziehungsweise ‚nicht-entwickelten‘ Gesellschaft im jeweiligen

untersuchten Land durch die Gegenüberstellung verstärkt. Die Thematisierung von Geschlechterrollen im Bezug auf die Bildungssituation erscheint logisch und Strategien gegen die Herausbildung und Weiterführung patriarchaler Strukturen, die der Bildung von Mädchen entgegenwirken, notwendig. Die Art und Weise, wie von ‚Roma-Kultur‘ oder ‚Roma-Traditionen‘ geschrieben wird, spielt in diesem Text jedoch insofern eine Rolle, als diese Begriffe pejorativ eingesetzt werden. Beispielsweise wird sehr allgemein und undifferenziert von Roma/Romnija-Gruppen gesprochen, innerhalb derer Romnija erst durch Heirat und Geburten ein höherer Rang in der Gruppe zugesprochen werde. „In other words, a Roma woman acquires maximal authority within the household only by marrying and giving birth“ (UNDP 2006: 34) Es entsteht dadurch der Eindruck einer ‚Unüberwindbarkeit kultureller Differenzen‘, die einzig durch Bildung abgearbeitet werden könne. „Zudem blockieren vereinfachende Annahmen über eine klar abgrenzbare und beschreibbare Kultur, wie sie sich in der Rede von ‚den Zigeunern‘ oder ‚der Kultur der Roma‘ zeigen, eine theoretisch und empirisch differenzierte Auseinandersetzung mit den Lebenszusammenhängen der jeweils untersuchten Gruppe“ (Koch 2005: 15; Hervorhebung im Original).

3.1.2. Von der „Decade of Roma Inclusion 2005-2015“ zur „Roma-Strategie“

Die „Decade of Roma Inclusion 2005-2015“ ist ein transnationales Übereinkommen zwischen Staaten sowie nationalen und internationalen Organisationen: Durch Projektaktivitäten, konkrete nationale Maßnahmen und Richtlinien sollte die Bildungs- und Lebenssituation von Roma/Romnija gemeinsam verbessert werden. Am 2. Februar 2005 wurde die Dekade durch die Unterzeichnung der Deklaration in Sofia eröffnet, welche inzwischen von 12 Staaten²¹ getätigt wurde, die sich dadurch verpflichten, Aktionspläne unter Einbeziehung von Roma/Romnija zu formulieren und die dadurch erzielten Fortschritte zu dokumentieren und bekanntzugeben. Die Kernthemen²² der Dekade sind Bildung, Wohnen, Arbeit und Gesundheit sowie die sogenannten ‚Querschnittsthemen‘: Anti-Diskriminierung,

²¹ Es sind dies Albanien, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Kroatien, Tschechien, Ungarn, Mazedonien, Montenegro, Rumänien, Serbien, Slowakei und Spanien. Des Weiteren sind internationale Partner wie die UNDP, die Weltbank und die Fundamental Rights Agency der Europäischen Union Teil „Decade of Roma Inclusion 2005-2015“ (Roma Inclusion Index 2015: 7f.).

²² Im September 2000 wurden die ‚Millennium Development Goals (MDGs) definiert und dabei Staaten zu ähnlichen Zielsetzungen bewogen. Sie spielen bei vielen Publikationen über Roma/Romnija der UNDP eine zentrale Rolle. Bei den Millennium Development Goals der UN handelt es sich um eine Erklärung, die acht Ziele definierte: - Extreme Armut und Hunger beseitigen; - Grundschulausbildung für alle Kinder gewährleisten; - Gleichstellung und größeren Einfluss der Frauen fördern; - Kindersterblichkeit senken; - Gesundheit der Mütter verbessern; - HIV/Aids, Malaria und andere Krankheiten bekämpfen; - Eine nachhaltige Umwelt gewährleisten; - Eine globale Partnerschaft im Dienst der Entwicklung schaffen, die bis 2015 erreicht werden sollten (UN o.J.). Allerdings werden die MDGs unter anderem aufgrund ihres eng gefassten Verständnisses von „Entwicklung“ kritisiert (Schicho/Nöst 2008: 49).

Gleichstellung der Frau und Armutsreduktion (Romadecade o.J.). Diesen Querschnittsthemen scheint jedoch von Seiten der einzelnen Länder nicht viel Aufmerksamkeit beigemessen worden zu sein: „[T]he crosscutting issues were largely neglected throughout the Decade“ (Rorke 2015:7). Die Diskriminierung der Roma/Romnija, die in verbalen Attacken und körperlichen Angriffen zum Ausdruck kommt, habe in manchen EU-Ländern in der zweiten Hälfte der Dekade sogar zugenommen (ebd.). Die zu Beginn der Dekade verzeichnete Euphorie von Seiten vieler Roma-Organisationen und AkteurInnen aufgrund des vorgegebenen Mitspracherechts beziehungsweise der Inklusion der Roma/Romnija in die Planung der Richtlinien für die einzelnen Staaten löste sich jedoch bald auf, da die Vorschläge vieler Roma-AktivistInnen weitestgehend ignoriert wurden und stattdessen mit „kompatibleren“ Roma/Romnija-Organisationen gearbeitet wurde (ebd.).

Im Rahmen der „Decade of Roma Inclusion“ wurde Bildung als zentrales Thema angesehen, laut Friedmann konnte in diesem Bereich auch der größte Fortschritt verzeichnet werden (2015: 17). Im Jahr 2015 gehen im Vergleich zum Jahr 2005 mehr Roma/Romnija-Kinder in die Vorschule, es wurden mehr Pflichtschulabschlüsse verzeichnet und mehr Roma/Romnija besuchen im Vergleich zum Jahr 2005 die Universität. In den meisten Ländern konnte eine höhere Alphabetisierungsrate erreicht werden (2015: 18). Als ein zentrales Problem wurde die Segregation von Roma/Romnija in Sonderschulen identifiziert – beispielsweise werden in der Tschechischen Republik nach wie vor 28,2 Prozent der Roma/Romnija-Kinder im Primarschulbereich als sonderpädagogisch förderbedürftig eingestuft (Friedmann 2015: 19).

Während des 28. „International Steering Committee Meeting“, welches von 10. bis 11. September 2015 in Sarajevo stattfand, wurde die Dekade der Roma/Romnija Inklusion offiziell beendet (Romadecade o.J.). Trotz internationaler Bemühungen wurden die erstrebten Ziele der „Decade of Roma Inclusion 2005-2015“ nicht erreicht. ExpertInnen sprechen bereits von einer verlorenen Dekade, die zu kurz gesetzt worden sei, um wirkliche soziale Veränderungen in Gang zu bringen: „only the most naïve could have expected such a social transformation to be launched, packaged and completed within a decade“ (Rorke 2015: 9).

Auffallend ist, dass sich seit der Nachkriegszeit verschiedenste Zieldefinitionen internationaler AkteurInnen im Hinblick auf Armut und Entwicklung abzulösen scheinen. Schicho und Nöst nennen dies das „das Spiel mit den Konzepten“ (Schicho/Nöst 2008: 44), bei dem immer wieder neue Ziele formuliert werden, um gesellschaftspolitische Probleme zumindest auf dem Papier zu lösen. „Die Akteure der EZA [Entwicklungszusammenarbeit] sind häufig damit befasst, die Kluft zwischen Anspruch und Realität argumentativ

abzudecken bzw. für sich selbst zu verarbeiten“ (Schicho/Nöst 2008: 49). Dies zeigt sich auch darin, dass die EU bereits 2011, also während der laufenden Dekade, all ihre Mitgliedstaaten aufforderte, an den „National Roma Integration Strategies by 2020“ (Romadecade o.J.) teilzunehmen. Österreich war in der „Decade of Roma Inclusion“ nicht involviert, hat aber das

„Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten und die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen ratifiziert und sich damit auch zur Bewahrung und Förderung der Kultur und Sprache der Volksgruppe der Roma verpflichtet. [...] Neue Initiativen für Roma in Österreich, insbesondere auch im Bildungsbereich, konnten jedoch im Zuge der 2011 von der EU-Kommission beschlossenen Roma-Strategie unternommen werden“ (Luciak 2013: 129f., Hervorhebung im Original).

Dieses Roma-Strategie-Dokument beinhaltet ähnlich wie jenes der „Decade of Roma Inclusion“ Maßnahmen des jeweiligen Landes, die Integration der Roma/Romnija in den Bereichen Bildung, Wohnen, Beschäftigung und Gesundheit bis zum Jahr 2020 zu befördern und umzusetzen (BKA 2011: 6). Im Hinblick auf Bildung sollen die Mitgliedstaaten der EU dafür Sorge tragen, „Zugang zu guter Bildung, einschließlich frühkindlicher Bildung und Betreuung, sowie zu Primar-, Sekundar- und Hochschulbildung sicher zu stellen, etwaige schulische Segregation zu beseitigen, Schulabbrüche zu bekämpfen und einen erfolgreichen Übergang von der Schule ins Erwerbsleben [...] zu gewährleisten“ (BKA 2011: 11). Mitgliedstaaten sollen auch diese Maßnahmen laut Vorgaben der EU in enger Zusammenarbeit mit AkteurInnen und VertreterInnen der Roma/Romnija-Community und Roma/Romnija-Vereinen erarbeiten.

In Österreich soll der Fokus Bildung folgendermaßen umgesetzt werden: kostenloser Kindergartenbesuch sowie gezielte Deutsch-Sprachförderung für Kinder mit nicht-deutscher erster Sprache sowie die außerordentliche Aufnahme von SchülerInnen in den Schulunterricht, die über keine oder mangelnde Deutschkenntnisse für den Unterricht verfügen. Diese können maximal zwei Jahre lang Deutschkurse im Ausmaß von 11 Wochenstunden erhalten (BKA 2011: 14). Auch wird hier die österreichische Bildungsstrategie erwähnt, die ebenso Maßnahmen zur Bildungsförderung vorsieht (BKA 2011: 15). Es handelt sich dabei jedoch einerseits um Förderprogramme für MigrantInnen im Allgemeinen und andererseits um die (Weiter)Finanzierung bestehender Maßnahmen

verschiedener Roma-Organisationen wie der Lernhilfe und den Roma-SchulmediatorInnen²³ des Romano Centro und des Projektes „Rom-Bus“, getragen vom Verein Roma-Service im Burgenland, welcher „als Anlaufstelle, als Vermittlungsinstanz und als Betreuungseinrichtung bei akuten Schul- bzw. Bildungsproblemen und damit als Hilfe für Roma-Kinder mit Lernproblemen [dient]“ (BKA 2011: 19).

Neben den vier vorgegebenen Maßnahmen der EU sieht Österreich seine prioritäre Aufgabe im Kampf gegen Rassismus und Diskriminierung. Konkret wurde, um „die zahlenmäßige Entwicklung rassistischer Straftaten“ (BKA 2011: 10) analysieren zu können, eine Meldepflicht für Staatsanwälte für jene Fälle eingeführt. Des Weiteren wurde in der Bundespolizeidirektion Wien ein Referat für Minderheitenkontakte eingerichtet und im Landespolizeikommando Wien die Stelle einer ReferentIn für menschenrechtskonformes Einschreiten geschaffen. Zudem wurde ein Nationaler Aktionsplan Integration entwickelt und im BMI (Bundesministerium für Inneres) ein Integrationsbeirat installiert (ebd.). Auch diese Aktionen zielen nicht ausschließlich auf Roma/Romnija ab und es wurden keine weiteren, spezifischeren Strategien entwickelt, um der Diskriminierung entgegenzuwirken.

3.2. Gegenwärtige Bildungsbeteiligung der Roma/Romnija in Österreich

Laut Koch bleibt trotz der Vielzahl an Veröffentlichungen zum Thema Roma/Romnija und Bildung die Anzahl der Publikationen auf Grundlage von empirisch erhobenen Daten auf Basis von Interviews und teilnehmenden Beobachtungen überschaubar (2005: 16). Der 2014 erschienene, von Mikael Luciak und seinem Team durchgeführte Studienbericht ROMBAS ist die bislang umfassendste „qualitativ-empirische Studie“ (Luciak 2014: 46) zur Bildungssituation der Roma/Romnija in Österreich. Insgesamt wurden 109 Interviews mit Roma/Romnija aus unterschiedlichen Gemeinschaften mittels Leitfaden geführt. Der Bericht liefert Ergebnisse und Empfehlungen über beziehungsweise für förderliche und hinderliche Umstände in Bezug auf den Bildungsstatus der Roma/Romnija. Die InterviewpartnerInnen wurden unter dem Blickpunkt ausgewählt, ein möglichst breites Spektrum an bereits klassifizierten Roma/Romnija-Gruppen, Altersklassen und Bildungsschichten für eine Befragung abzudecken (Luciak 2014: 45). Auch wenn davon ausgegangen werden muss, dass

²³ Auf das Romano Centro und dessen Lernhilfeprogramm werde ich in Kapitel 3.3.1. und auf Roma-SchulmediatorInnen in Kapitel 3.3.2. zu sprechen kommen.

in Österreich mehr zugewanderte als autochthone Roma/Romnija leben, wurden in dieser Studie 59 autochthone und 60 allochthone Roma/Romnija interviewt (Luciak 2014: 47). Ausgewertet wurden die erhobenen Daten anhand folgender Herkunftsgruppen: 1. autochthone Volksgruppenangehörige, 2. allochthone Roma/Romnija, die zur Gänze oder teilweise die österreichische Schule besucht haben, und 3. allochthone Roma/Romnija, die ihre Schulbildung im Ausland erhalten haben (Luciak 2014: 52). Die folgende Darstellung zeigt grob zusammengefasst die Ergebnisse der Befragung. Die Ergebnisse der Studie wurden laut Luciak bewusst nicht in Prozentzahlen angegeben, da dadurch ein zu repräsentatives Bild entstehen könnte. Die Ergebnisse dieser Studie lassen sich für die bereits erwähnten Gruppen wie folgt zusammenfassen

Tabelle 1: Höchste abgeschlossene Ausbildung, alle Altersgruppen (Luciak 2014: 54-96; eigene graphische Darstellung)

	Autochthone Roma/Romnija N=59	Allochthone Roma/Romnija Schulbesuch ganz/teilweise in Österreich N=30	Allochthone Roma/Romnija Schulbesuch im Ausland N=20
Kein Pflichtschulabschluss	15	1	3
Pflichtschulabschluss	25	16	6
Lehre oder mittlere Reife	13	6	4
Matura	5	6	4
Studium	1	1	3

Durch die Tabelle wird ersichtlich, dass die meisten Befragten einen Pflichtschulabschluss haben. Im Jahr 2013 hatten lediglich 19,2 Prozent der österreichischen Wohnbevölkerung einen Pflichtschulabschluss als höchsten Schulabschluss und 13,1 Prozent einen Hochschulabschluss (Statistik Austria).

„Die derzeitige Dropout-Rate von Personen im Alter von 18 bis 24 Jahren, die über keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss verfügen und sich nicht mehr in Ausbildung befinden, liegt in Österreich bei 9,6% (also deutlich unter dem EU-Schnitt von 17%). Die Dropout-Rate der MigrantInnen hingegen beträgt 29,8% und jene von Personen der zweiten und dritten Generation ca.15,6%.“ (BKA 2011:15).

Die in Österreich lebenden Roma/Romnija haben also ein niedrigeres Bildungsniveau im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (Luciak 2014: 97). Jedoch konnte bei den autochthonen

Roma/Romnija ein Bildungsanstieg in den letzten Jahrzehnten verzeichnet werden, dieser Anstieg muss jedoch in Relation zum besseren Bildungsniveau der Gesamtbevölkerung angesehen werden. Auch muss hier berücksichtigt werden, dass viele Roma/Romnija, die zwischen 1950 und 1980 die Schule besuchten, als sonderpädagogisch förderungsbedürftig²⁴ eingestuft wurden. Darüber hinaus ergab die Studie, dass sehr viele junge Roma/Romnija die Schule abbrechen oder nach dem ersten Bildungsabschnitt keine weiterführende Schule besuchen (Luciak 2014: 98f.).

Die ROMBAS-Studie zeigt, dass Roma/Romnija einerseits ihre Schulzeit aufgrund von beispielsweise sehr hilfreichen LehrerInnen als sehr positiv wahrgenommen haben und andererseits, dass sie in ihrer Schulzeit benachteiligt wurden. Zudem wurde ersichtlich, dass ethnische Diskriminierungen an der Schule im Zuge des Generationenwechsels zurückgegangen sind, jedoch immer noch häufig vorkommen. Auch wenn verbale Angriffe stark abgenommen haben, so lässt sich nur sehr schwer feststellen, ob und wie sich rassistisches Verhalten beispielsweise in schlechten Noten äußert. Auch geben die interviewten Personen an, dass sie nicht wussten, ob sie aufgrund ihrer Roma/Romnija-Identität oder aus andern Gründen benachteiligt wurden (Luciak 2014: 201).

„Doch lassen sich auch hier viele Beispiele finden, die auf eine Benachteiligung aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit oder, im Fall von Roma mit Migrationshintergrund, auch aufgrund der nationalen Herkunft der Betroffenen schließen lassen, wodurch ihre Bildungskarrieren maßgeblich beeinflusst wurden“ (Luciak 2014: 201).

Ein Sich-Bekennen als Rom/Romnji während der Schulzeit wird immer noch als schwierig empfunden, da die Angst vor Stigmatisierung nach wie vor prägend ist. „Allein die antizipierte Gefahr, man könnte aufgrund seiner Herkunft diskriminiert werden, hat eine hemmende Auswirkung in vielen Lebenssituationen“ (Luciak 2014: 204). Für manche allochthone Roma/Romnija, die von ihrer Umwelt einfach als ‚Ausländer‘ wahrgenommen werden, ist dies aufgrund der Angst vor möglichen Stigmatisierungen aufgrund einer Roma/Romnija-Identität angemessen. Jedoch kommt auch vor, dass autochthonen Roma/Romnija ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, den diese anerkennen, weil sie ohnehin die Erfahrung gemacht haben, nicht anders wahrgenommen zu werden (Luciak 2014: 201f.).

Wie bereits in den Studien des UNDP erwähnt, gaben auch die in der ROMBAS-Studie befragten Personen an, dass beengende Wohnverhältnisse und mangelnde Schulbildung der

²⁴ Auf das Thema Roma/Romnija in Sonderschulen wird in Kapitel 3.2.3. eingegangen.

Eltern und Großeltern einen starken Einfluss auf den Schulerfolg des Kindes haben (UNDP 2006: 29; Luciak 2014: 203, 205). Jedoch nimmt die ROMBAS-Studie präziser darauf Bezug, dass ein Großteil der älteren Personen pauschal Sonderschulen zugewiesen wurde und diese Personen dadurch ungerechtfertigterweise keine hinreichende Schulbildung erhielten.

„Die Bildungsmöglichkeiten der Eltern von Angehörigen der älteren und mittleren Generation waren durch Armut, Ausgrenzung, Schulverbot, Verfolgung und Diskriminierung äußerst beschränkt, wodurch viele Analphabeten blieben und schulische Institutionen mit großer Skepsis betrachteten“ (Luciak 2014: 203).

Es wird darauf hingewiesen, dass „familiäre Verpflichtungen“ (Luciak 2014: 203) der Romnija eine Beeinträchtigung ihrer Bildung darstellen, jedoch ergab die ROMBAS-Studie im Gegensatz zu Studien des UNDP, dass Romnija in Österreich im Vergleich zu Roma einen höheren Bildungsstand aufweisen (ebd.) Als Hauptursache für den allgemein niedrigen Bildungsstand sahen zwei Drittel der interviewten Personen „[f]inanzielle Gründe, unzureichende Unterstützung und Förderung, fehlende Information sowie mangelnde Zeit sowie familiäre Verpflichtungen“ (Luciak 2014: 204).

Auch wenn die Fallzahlen der einzelnen Untergruppen sehr gering sind, so bilden die von Luciak u.a. erhobenen Daten, wie bereits erwähnt, den umfangreichsten Datensatz zur Bildungssituation von Roma/Romnija in Österreich. Aufgrund der geringen Fallzahlen und der nicht bekannten Grundgesamtheit kann laut Luciak bei den erhobenen Stichproben kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden (2014: 97). „Das Hauptaugenmerk ist auf die Darstellung der Sichtweisen der befragten Personen gerichtet, die Auskunft darüber geben, was ihnen auf ihrem Bildungsweg als förderlich und hinderlich erschien“ (Luciak 2014: 11). Jedoch wurde beim Vergleich mit anderen Studien festgestellt, dass die Ergebnisse sehr ähnlich waren, weshalb sich „trotz dieser Unschärfen [...] anhand der ROMBAS-Daten ein relativ zuverlässiges Bild zur allgemeinen Bildungssituation von Roma in Österreich zeichnen lässt“ (Luciak 2014: 97). Wie schon erwähnt zeigt sich in diesem Beispiel, dass die Datenlage in Bezug auf die Anzahl der in Österreich lebenden Roma/Romnija sehr schwierig ist, was nur bedingt eine relativ zuverlässige Darstellung des aktuellen Bildungsstands ermöglicht. Auch wenn die ausgewerteten Fälle im Verhältnis zur vermuteten Gesamtbevölkerung (80.000) sehr wenige sind, so sind die erhobenen Daten doch einleuchtend.

3.2.1. Asymmetrien im Bildungssystem

Das österreichische Bildungssystem gliedert sich in mehrere Etappen. Die allgemeine Unterrichtspflicht beträgt in Österreich neun Jahre. Innerhalb dieser neun Jahre gibt es viele

Entscheidungen zu treffen, denn das österreichische Schulsystem gliedert sich in viele Abschnitte und ist laut Luciak „von früher äußerer Differenzierung gekennzeichnet“ (Luciak 2013: 132). Seit 2010 sind Kinder ab dem fünften Lebensjahr verpflichtet, den Kindergarten zu besuchen. Anschließend gehen Kinder gemeinsam vier Jahre lang in die Volksschule. Danach besteht die Möglichkeit, sofern das Abschlusszeugnis der Volksschule die Aufnahmebedingungen der jeweiligen Schule erfüllt, zwischen einer vierjährigen Neuen Mittelschule, einer Hauptschule oder einem Gymnasium zu wählen. Auf der Sekundarstufe II gibt es neben der Oberstufe des Gymnasiums zahlreiche weitere Bildungsmöglichkeiten wie berufsbildende Schulen oder die einjährige Polytechnische Schule, nach der eine Berufsschule oder eine Lehre vorgesehen ist. Nach dem Abschluss einer berufsbildenden höheren Schule mit positiv bestandener Reifeprüfung ist es möglich, eine Universität oder Hochschule zu besuchen.

Kinder, die sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) haben, haben die Wahl zwischen zwei Arten des Sonderunterrichts, sie können an eine Sonderschule gehen oder eine Integrationsklasse in einer Regelschule besuchen (BMBF 2014). Die Einschulung von Roma/Romnija in Sonderschulen stellt ein wichtiges Kapitel bei der Betrachtung des Bildungsstatus von Roma/Romnija dar, weshalb ich im folgenden Kapitel genauer darauf eingehen werde.

Bei Betrachtung des Bildungsangebots fällt auf, dass dieses sehr vielschichtig gestaltet ist und es eine Vielzahl an Wahlmöglichkeiten schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt im Leben eines Kindes gibt, die auf die weitere Bildungslaufbahn entscheidenden Einfluss haben. Eine solche Fülle an Wahlmöglichkeiten mag nach Freiheit klingen, es kann jedoch nur ein geringer Prozentsatz der Bevölkerung das Bildungssystem in seiner Vielfalt auch tatsächlich nutzen beziehungsweise davon profitieren. So ergeben einige Studien, dass Bildung beziehungsweise der soziale Status in Österreich vererbbar ist, Pierre Bourdieu²⁵ spricht von der „konservierenden Funktion“ des Bildungssystems. Pierre Bourdieu hat durch sein Werk „Wie die Bildung zum Bauern kommt“ den Bildungsdiskurs maßgeblich beeinflusst, da er plausibel darlegen konnte, inwieweit gerade das Konzept der formalen Gleichheit im Schulsystem dazu beiträgt, soziale Verhältnisse zu stabilisieren und soziale Ungleichheiten zu fördern. Bourdieu trifft mit seinem Werk direkt ins Herz der ursprünglichen Bildungsidee, denn er kann die

²⁵ Bourdieu bezieht sich in seinem Werk „Wie die Kultur zum Bauern kommt“ auf das französische Schulsystem, welches er als Teil der weißen Dominanzgesellschaft versteht. Ungeachtet der Kolonialgeschichte Frankreichs sind seine Beobachtungen deshalb auch für das österreichische Schulsystem bedeutend.

zugrundeliegende Annahme unseres Bildungssystems widerlegen: jene Annahme nämlich, die besagt, dass Bildung Gleichheit fördere (Faschingeder/Kolland 2015: 9).

Seit der Aufklärung wird der Bildungsbegriff, so wie wir ihn bis heute kennen, auf die Annahme gestützt, dass Bildung „Gleichheit und Gleichwertigkeit“ fördere (Faschingeder/Kolland 2015: 9, 12). Bourdieu aber kann zeigen, dass Schule keineswegs „befreit“, sondern dass ihr eine „konservierende Funktion“ zukommt, indem der Bildungsstatus der Eltern weitergegeben wird, so als wäre er ein vererbbares Gut. Dies ist problematisch, da zum großen Teil nur Kinder aus „privilegierteren Familien“ die zweite Sekundarstufe oder ein Studium erfolgreich abschließen können.

Für diese segregierende Funktion des Bildungssektors sind laut Bourdieu zum einen undefinierte Erwartungen von Seiten der Lehrer an die Schüler verantwortlich. Bildung beginnt nicht erst bei der Einschulung, sondern es wird schon ein gewisses Wissen, „kulturelles Kapital“, welches sich vor allem in Sprache, Gestik, Allgemeinbildung und „Symbolen der herrschenden Kultur“ niederschlägt, vorausgesetzt, um die Schule erfolgreich abschließen zu können (Steinrucker/Bolder 2001: 10). Dieses „kulturelle Kapital“ wird von jedem Erziehenden schon vor dem eigentlichen Schulbesuch meist unbemerkt an Kinder weitergegeben. „In Wirklichkeit jedoch vermittelt jede Familie ihren Kindern auf eher indirekten als direkten Wegen ein bestimmtes *kulturelles Kapital* und einen bestimmten Ethos, ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte, das u.a. auch die Einstellungen zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution entscheidend beeinflusst“ (Bourdieu 2001: 26, Hervorhebung im Original). Die Entthematization dieser Ungleichheiten im Schulsystem hat zur Folge, dass viele kulturelle Privilegien nur bedingt wahrgenommen werden. „Meistens wird der Einfluss des kulturellen Privilegs nur in seinen augenfälligsten Formen wahrgenommen: Empfehlungen oder Beziehungen, Unterstützung bei den Schularbeiten, Nachhilfeunterricht, Informiertheit über das Bildungswesen und die Berufsmöglichkeiten“ (Bourdieu 2001: 26).

Zum anderen haben laut Bourdieu auch soziale Faktoren wie der Wohnort der Eltern oder Großeltern einen Einfluss auf den Bildungsstatus (Bourdieu 2001: 27). Kinder, die aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt sind, sei es durch die Sprache, den Wohnort oder andere soziale Faktoren, müssen laut Bourdieu viel mehr Energie in die Schulbildung investieren, um diesen Mangel an „kulturellem Kapital“ (Bourdieu 2001) ausgleichen zu können, um eine höhere bildende Schule oder Universität besuchen zu können (2001: 36). Bourdieu verlangt daher ein Schulsystem, welches um diese unterschiedlichen sozialen Faktoren weiß und danach strebt,

der weiteren Entwicklung dieser sozial geprägten Differenzen während der Ausbildung entgegenzuwirken. Laut Bourdieu hätte das Schulsystem das Potenzial, gegen Ungleichheiten anzukämpfen und Ausgleiche zu schaffen, dieses werde aber nicht ausgeschöpft. Dass dem bis heute so ist, zeigen auch aktuelle Zahlen des Nationalen Bildungsberichts Österreich, demzufolge im Jahr 2012 Kinder mit zugewanderten Eltern beim PISA-Test (Programme for International Student Assessment-Test) durchschnittlich 67 Punkte zurück lagen. Somit liegen laut Berechnungen des BIFI Kinder von zugewanderten Eltern nach neun Jahren Schule fast zwei Schuljahre hinter SchülerInnen von einheimischen Eltern (Nationaler Bildungsbericht 2012: 154). Wie aus einem Bericht der Statistik Austria hervorgeht, werden 2011 mehr als die Hälfte der Kinder, deren Eltern AkademikerInnen sind beziehungsweise aus einem AkademikerInnenhaushalt stammen, auch einen akademischen Bildungsabschluss erhalten, wohingegen nur sechs Prozent der Kinder aus sogenannten bildungsfernen Schichten – also Erziehungsberechtigten mit maximal einem Pflichtschulabschluss – einen Universitätsabschluss erreichen werden (Altzinger et al. 2011: 53).

So kann Bildung ähnlich wie Demokratie oder Entwicklungszusammenarbeit als eine von Konstruktionen geleitete Praxis betrachtet werden, die in der Annahme von Gleichheit wurzelt. Auf Basis dieser irreführenden Annahme tragen die Praxen zur Reproduktion bestehender Verhältnisse bei und nicht zu den versprochenen Machtumwälzungen zwischen Arm und Reich beziehungsweise Nord und Süd. Für den Bildungszusammenhang muss festgehalten werden, dass das ‚soziale Erbe‘ den Schulerfolg maßgeblich beeinflusst. Denn schon am Beginn steht eine Verhinderung, die Reglements der Bildung bevorzugen Kinder aus privilegierteren Familien, der Aufstieg eines Kindes aus einer sozial schwachen Familie wird von vorneherein stark erschwert. Bourdieu appelliert aufgrund dessen für ein Schulsystem, welches diese unausgesprochenen Privilegien nicht mehr ignoriert, sondern sich um tatsächliche Chancengleichheit bemüht, indem nicht mehr alle SchülerInnen gleich behandelt werden, sondern entsprechend ihrer unterschiedlichen sozialen Situationen.

Das Schulsystem ist im Zuge der Aufklärung für die bürgerliche, weiße Oberschicht entworfen worden, der Zuwanderung der letzten Jahrzehnte, der zunehmenden Diversität in Bezug auf Sprachen und Bildungsniveaus ist dieses Schulsystem nicht gewachsen. Lösungsansätze wie beispielsweise die Gesamtschule für alle 8-14-Jährigen oder die gemeinsame Schule der 10-14-Jährigen sowie der Ausbau von Ganztageschulen, die „zu mehr Chancengleichheit beitragen [könnten]“ (Luciak 2014: 207), konnten aufgrund der vehementen Kritik von Seiten der österreichischen Lehrgewerkschaft nicht oder nur

teilweise umgesetzt werden (ebd.). Gruppen, die aufgrund von phänotypischen Merkmalen und ihrem „kulturellen Kapital“ (Bourdieu 2001) nicht als Teil der Mehrheitsgesellschaft wahrgenommen werden, haben also nur die Wahl, sich schnell anzupassen und ein herausragendes Lernpotenzial zu entwickeln oder zu scheitern. Dies zeigt vor allem folgendes Beispiel:

3.2.2. Sonderschulen

Am auffälligsten ist die Diskriminierung der Roma/Romnija im Schulsystem, betrachtet man Sonderschulen. Bis in die späten 1980er Jahre war es üblich, einen großen Teil der Roma/Romnija-Kinder bei der Einschulung oder kurz danach in Sonderschulen zu überweisen. „Dieser Umstand führte unter anderem zu einer großen Skepsis gegenüber der Institution Schule, die bis heute Auswirkungen auf die Bildungssituation der Volksgruppe hat“ (Kogoj 2014: 189). Zwischen 1938-1945 wurde den Roma/Romnija in Österreich, der Ostmark in nationalsozialistischer Zeit, der Schulbesuch untersagt (Baumgartner/Freund 2003: 18). Danach wurden viele Roma/Romnija in Sonderschulen unterrichtet. Bis in die 1960er Jahre wurde dieses Vorgehen weitestgehend ignoriert bzw. akzeptiert, erst 1962 erlangte diese Problematik durch eine „Zigeunermission“ (ebd.) des Vatikan im Burgenland internationale Aufmerksamkeit und wurde kritisiert.²⁶ Eine von Baumgartner und Freund durchgeführte Untersuchung über Roma/Romnija in Sonderschulen ergab, dass im Zeitraum zwischen Mitte der 1950er und Mitte 1970er Jahre in der Stadtgemeinde Oberwart²⁷ 38 Prozent der Roma/Romnija SonderschülerInnen waren, der burgenländische Durchschnitt betrug im Vergleich nur rund 2,5 Prozent. Im Jahr 1995 wurden immer noch 14,6 Prozent der österreichischen Roma/Romnija als sonderpädagogisch förderbedürftig eingestuft, zusammen mit den Roma-Kindern, die in Integrationsklassen eingeschult wurden, stieg die Zahl auf 21,8 Prozent. Bis zur Mitte der 1970er Jahre ist kein einziger Fall des Aufstiegs einer Roma-SchülerIn aus dem Burgenland in eine weiterführende Schule bekannt. Laut Baumgartner und Freund lässt sich eine solch frühe schulische Segregation in städtischen Zentren aber nicht nachweisen (Baumgartner/Freund 2003: 20).

Die Anzahl der Roma/Romnija, die Sonderschulen besuchen, ist in den letzten Jahren zwar zurückgegangen, Roma/Romnija und Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund sind

²⁶ „Diese Praxis wurde 1962 erstmals international angeprangert als die italienische Pädagogin und Linguistin Mirella Karpati im Auftrag der Arbeitsstelle für ‚Zigeunermission‘ des Vatikan das Burgenland bereiste, um die schulische Situation der Roma Kinder zu begutachten“ (Karpati 1962 zit. nach Baumgartner/Freund 2003: 20).

²⁷ In Kapitel 1.3 wurde bereit erwähnt, dass in der Gemeinde Oberwart viele Roma/Romnija leben und das Burgenland den Siedlungsschwerpunkt autochtoner Roma/Romnija bildet.

jedoch an solchen Schulen bis heute überrepräsentiert vertreten. Für eine sonderpädagogische Förderung (SPF) muss nach wie vor nachweislich eine psychische oder physische Beeinträchtigung festgestellt werden (Luciak 2009: 371). Kinder werden durch ein sonderpädagogisches Gutachten eingestuft, wobei Eltern lediglich die Wahl zwischen einer Sonderschule oder einer Integrationsklasse im Regelschulsystem haben. Eine SPF kann aber auch für einzelne Gegenstände gelten. Oftmals wird eine „Lernbehinderung“ als Grund für die Überweisung in eine Sonderschule geltend gemacht. Die Einstufungen für SPF sind allerdings nicht klar definiert. So gilt man beispielweise als „lernbehindert“ aus „medizinischer Sicht“ erst dann, wenn eine organische Schädigung vorliegt, aus „interaktionistischer Sicht“ dann, wenn SchülerInnen nicht den Leistungsansprüchen des Schulsystems genügen (Luciak 2009: 375). Da es in den verschiedenen Bundesländern Österreichs unterschiedlich hohe Raten für SPF gibt, kann davon ausgegangen werden, dass hier Lehrpersonal eine besonders große Entscheidungsmacht über erwartete Leistung in einem bestimmten Alter ausüben kann (ebd.). „Lernbehinderung konstituiert sich somit in Bezug auf die nicht erfüllte Leistungserwartung innerhalb des gegebenen sozialen Kontexts“ (ebd.). Liegen undifferenzierte Leistungserwartungen der Entscheidung über das Vorliegen einer Lernbehinderung zugrunde, dann haben SchülerInnen aus sogenannten bildungsfernen Schichten oder Kinder mit Deutsch als Zweit- oder Drittsprache einen klaren Nachteil (ebd.). An Sonderschulen ist im Vergleich zu anderen Schultypen die Anzahl von SchülerInnen mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft fast doppelt so hoch wie in anderen Schultypen (Luciak 2009: 377). Dass diese Problematik kein Geheimnis ist, wird auf der Homepage der Arbeiterkammer Oberösterreich ersichtlich. Dort wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass mangelnde Deutschkenntnisse keinen Grund für die Erteilung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs darstellen (Arbeiterkammer OÖ 2015).

Die Überrepräsentanz von Roma-SchülerInnen in Sonderschulen ist nicht ausschließlich ein Phänomen des österreichischen Bildungswesens, sondern findet sich in fast allen Ländern Europas (Luciak 2008: 36).²⁸ Auch Kinder mit Migrationshintergrund, „insbesondere jene aus so genannten Gastarbeiterfamilien“, sind in Sonderschulen in Österreich zahlreich vertreten (Luciak 2008: 46). Die Überweisung von Roma-SchülerInnen in Sonderschulen ist zwar seit den 1980er Jahren zurückgegangen, jedoch hat dieser lange Zeitabschnitt segregierender Bildung nach wie vor große Auswirkungen auf Arbeitsmarktchancen der jeweiligen

²⁸ Es existieren in Europa auch andere Praxen der schulischen Segregation wie der Fall „Oršuš and Others“ bezeugt. Dabei klagte eine Gruppe von Roma/Romnija 2007 den Staat Kroatien vor dem Europäischen Gericht für Menschenrechte an, da sie die segregierende Schulbildung, die sie erhielten, als Unrecht empfanden (Memedov 2010: o.S.). Eingeklagt wurde die Integration von Roma/Romnija in kroatische Regelschulklassen.

Generation und auch auf den Bildungsweg jüngerer Generationen. Aufgrund der mangelnden Bildung der Eltern haben auch jüngere Roma/Romnija im Vergleich zum Rest der Bevölkerung einen Nachteil im Bildungssektor (Luciak 2014: 98, 205).

Die Zahlen sprechen dahingehend für sich und zeigen, dass das einzige, das wirklich vererbt wird, die soziale Position der Eltern ist. Der sicherste Weg, Ungleichheiten im Schulsystem zu stabilisieren, scheint die Erteilung einer SPF im frühen Schulalter zu sein, denn dadurch ist die Wahrscheinlichkeit äußerst gering, danach in eine Oberstufe aufsteigen zu können. Ein derartiger Aufstieg muss als Ausnahme betrachtet werden, es sind nur sehr wenige Fälle bekannt.

3.3. Förderangebote durch Schulprojekte und Roma-Vereine

Neben internationalen Institutionen und Organisationen sowie nationalen Ministerien sind in Österreich vor allem zahlreiche Roma/Romnija-Vereine und -AkteurInnen bestrebt, die Bildungssituation der Roma/Romnija zu verbessern. Die meist durch Eigeninitiative und engagierte Roma/Romnija entstandenen Vereine beschäftigen sich mit Themen wie der Aufarbeitung des Holocaust und der Roma/Romnija-Geschichte im Allgemeinen sowie der Förderung von Bildung und Tradition. Darüber hinaus bieten viele dieser Vereine Beratungen und diverse Förderprogramme und Veranstaltungen für Roma/Romnija und andere Interessierte an. Roma/Romnija-Vereine, die Lernhilfe und Bildungsberatung für Roma/Romnija anbieten, sind auch sehr um den Erhalt der Sprache und Traditionen bemüht, welcher durch Workshops und Veranstaltungen und vor allem durch die erfolgreiche Etablierung eines Unterrichtsfachs Romanes an österreichischen Schulen erreicht werden soll. Durch die Zusammenarbeit von Roma/Romnija-Vereinen und öffentlichen Institutionen wurden zwei Projekte ins Leben gerufen, auf die ich weiter unten eingehen werde. In der Folge wird exemplarisch auf einen Roma/Romnija-Verein und dessen Projekte eingegangen.

3.3.1. Romano Centro

Das Romano Centro wurde 1991 als einer der ersten Roma/Romnija-Vereine in Österreich gegründet. Schwerpunktthemen sind Bildung sowie das Bestreben, durch verschiedenste Projekte²⁹ und Kurse der Diskriminierung von Roma/Romnija am Arbeitsmarkt und in der

²⁹ Das Projekt „ROMANO ZURALIPE – Programm zur Stärkung von Roma und Romnija am Arbeitsmarkt“ beinhaltet beispielsweise vier Maßnahmen: „Maßnahme 1: Berufs- und Bildungsberatung und Beratung zur

Schule entgegenzuwirken und durch verschiedene Bildungsprogramme Roma/Romnija zu fördern. Das Romano Centro bietet neben Workshops und Beratungen seit 1995 auch Lernhilfe und Elternarbeit an. Diese außerschulische Lernbetreuung ist derart konzipiert, dass sogenannte LernhelferInnen, meist StudentInnen oder ehemalige LehrerInnen, Roma/Romnija-Kinder und -Jugendliche zu Hause aufsuchen, um dort in einer angenehmen Lernatmosphäre individuell mit ihnen für bestimmte Schulgegenstände zu lernen. Des Weiteren wird darauf fokussiert, Lernstrategien gemeinsam mit Kindern und deren Eltern zu entwickeln, um eine Basis für den Schulerfolg zu schaffen und eine Unterstützung des Lernens auch außerhalb der Nachhilfestunden zu ermöglichen. Die Lernhilfe wird jenen Menschen zur Verfügung gestellt, die in finanziell benachteiligten Familien aufwachsen. „Die Kinder haben durch sie eine Bezugsperson, die ihnen bei Schwierigkeiten hilft, die sie motiviert und die sehr häufig auch als Vorbild und BeraterIn in Sachen Schule und Ausbildung fungiert“ (Romano Centro Jahresbericht 2015: 3).

Eine Selbstbeschreibung als Rom/Romnji wird nicht vorausgesetzt. Die Lernhilfe wird durch die Volksgruppenförderung des Bundeskanzleramts und durch Spenden finanziert, der Selbstbehalt für die LernhilfebezieherInnen beträgt drei Euro pro Unterrichtseinheit. LernhelferInnen können an zahlreichen Weiterbildungsveranstaltungen des Romano Centro teilnehmen (Romano Centro o.J.). Nach Ergebnissen der ROMBAS-Studie wird die außerschulische Lernunterstützung von Roma/Romnija-Jugendlichen und -Eltern als positive und wichtige Erfahrung in der Schulzeit wahrgenommen, da dadurch dem häufigen Mangel an familiärer Lernunterstützung entgegenwirkt werden und den Jugendlichen durch die individuelle Betreuung das wichtigste Grundgerüst für den schulischen Erfolg vermittelt werden kann (Luciak 2014: 204).

So wie das Romano Centro haben sich viele Roma/Romnija-Vereine zum Ziel gesetzt, den Bildungsstatus der Roma/Romnija zu verbessern. Durch die internationale Aufmerksamkeit, die diese Frage in den letzten Jahren erfährt, verstärkt sich zusehends auch die Fokussierung auf diese Bildungsproblematik von Seiten der Regierung, was zu einer Reihe neuer Förderangebote führte. Eine der wichtigsten Strategien war wohl der Einsatz von Roma-

Beseitigung von Arbeitsmarkthindernissen“; „Maßnahme 2: Berufsorientierung und Erhöhung der Chancen am Arbeitsmarkt für benachteiligte Jugendliche durch Roma-Schulmediatorinnen unter Einbeziehung der Familien“; „Maßnahme 3: Empowerment für Jugendliche – Ausbildung von vier Roma-Jugendlichen bzw. Erwachsenen zu JugendleiterInnen“; „Maßnahme 4: Train-the-Trainer Weiterbildung von jungen Roma und Romnija im Bereich Training“ (Romano Centro 2015: 19).

Schulmediatorinnen (ehemals Roma-Schulassistentinnen) an Wiener Schulen (BKA 2011: 12).

3.3.2. Roma-Schulmediatorinnen

Seit dem Jahr 2000 beschäftigt das Romano Centro Roma-Schulmediatorinnen, die sich gezielt mit Roma/Romnija-Jugendlichen beschäftigen und inzwischen an acht Wiener Schulen arbeiten (Romano Centro online). Begonnen wurde das Projekt im Jahr 2000 mit zwei Schulassistentinnen, heute arbeiten aufgrund der positiven Resonanz des Projekts vier Schulmediatorinnen, die in Volksschulen und Mittelschulen junge Roma/Romnija und deren Eltern im Schulalltag unterstützen. Sie beraten Eltern und Kinder bezüglich verschiedener Bildungsmöglichkeiten und vermitteln auch zwischen Lehrern, SchülerInnen und Eltern. Außerdem nehmen sie für die Kinder eine Vorbildfunktion ein, zumal fast keine Roma/Romnija in Schulen als Lehrpersonal beschäftigt sind (ebd.).

Die genauen Aufgabenbereiche der Roma-Schulmediatorinnen sind laut Bundeskanzleramt Österreich folgende:

- ▶ „Unterstützung der Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus und der Kommunikation zwischen Lehrer/innen und Roma-Eltern
- ▶ Information, Beratung und Begleitung der Eltern in schulischen und erzieherischen Belangen
- ▶ Ansprechperson (in mehreren Sprachen) für Roma-Schüler/innen und -Eltern und für Lehrer/innen bei Problemen von/mit Roma-Schüler/innen
- ▶ Begleitung von Lehrausgängen zur Sicherung der Teilnahme von Roma-Schüler/innen
- ▶ Unterstützung der Roma-Schüler/innen in der Klasse während des Unterrichts, vor allem auch durch Kommunikation in der Muttersprache
- ▶ Vermittlung von zusätzlichen Lernangeboten bzw. Fördermöglichkeiten für Roma-Kinder
- ▶ Bereitstellung von Wissen über Roma-Kultur und -Geschichte für Schüler/innen und Lehrer/innen“ (BKA 2011: 18).

Die ROMBAS-Studie empfiehlt weitere Förderungen und die Ausweitung dieses Programms und rät, so die Eltern einverstanden sind, zu einer verpflichtenden Einbindung von Roma-Schulmediatorinnen bei Feststellungsverfahren über die Erteilung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (Luciak 2014: 208). Die Ausweitung des Projekts ist laut der Roma-Strategie

Österreich von 2011³⁰ aufgrund der positiven Resonanz geplant. „Die zur Vermeidung von Bildungsabbrüchen bzw. nicht abgeschlossener Bildungswege aus Mitteln der Volksgruppenförderung unterstützten Roma-Projekte der außerschulischen Lernhilfe haben sich als sehr wirkungsvoll erwiesen“ (BKA 2011: 14).

3.3.3. Romanes-Unterricht

Aufgrund der Diskussionen über die Ausgrenzung der Roma/Romnija und der Bemühungen der EU, Roma/Romnija zu integrieren, diese als Minderheit anzuerkennen, entstand das neue Schulfach Romanes. Inzwischen werden drei Romanes LehrerInnen an mehreren Wiener Schulen eingesetzt (Romano Centro online).

Die Vielfalt dieser Sprache stellt für den Romanes-Unterricht allerdings eine große Herausforderung dar (Heinschink/Cech 2013: 71). Da Roma/Romnija nie ein eigenes staatliches Territorium hatten, lebten sie immer mit einer anderssprachigen Bevölkerung zusammen. Dadurch waren Roma/Romnija meist mehrsprachig, jedoch hat sich auch der Spracheinfluss des jeweiligen Landes auf das eigene Romanes, die Wortwahl und auch Grammatik, ausgewirkt (Heinschink/Cech 2013: 54f.). Bei jeder erneuten Migrationsbewegung kamen neue Spracheinflüsse dazu, wodurch sich „mehrere Schichten aus Sprachentlehnung“ im Romanes wiederfinden (Heinschink/Cech 2013: 55). Es stellt sich die Frage, warum dennoch von Dialekten und nicht von Sprachen gesprochen wird. Heinschink und Cech begründen dies damit, dass „[d]ie Definition einer Variante als ‚Sprache‘ und nicht als ‚Dialekt‘ eher eine politische Entscheidung [ist], die eng an das Vorhandensein oder die Schaffung eines kodifizierten, also verschrifteten Standards gebunden ist und zumeist die Funktion hat, Nationen und Nationalstaaten gegeneinander abzugrenzen“ (Heinschink/Cech 2013: 56). Die Tabelle 1 zeigt den Satz „Ich habe Zeit“ in verschiedenen Romanes-Dialekten, wobei die Silbenbetonung durch den Akzent gekennzeichnet ist (Heinschink/Cech 2013: 58).

³⁰ Die Roma-Strategie wurde bereits in Kapitel 3.1.2. vorgestellt.

Tabelle 1: „Ich habe keine Zeit“ in verschiedenen Romanes-Dialekten

Sinti, Deutschland	Man hi kek círu net.	„Mich ist keine Zeit nicht.“
Servika, Slowakei	Náne man časos.	„Ich-nicht mich Zeit.“
Román, Österreich	Náne ma cajt.	-,-
Lovari, Österreich	Naj ma cájto.	-,-
Kalderaš, Serbien	Naj ma vrjáma.	-,-
Grubet, Balkan	Naj ma vréme.	-,-
Arli, Mazedonien	Nané man vákti.	-,-

(Heinschink/Cech 2013: 59)

Eine weitere Schwierigkeit des Romanes-Unterrichts besteht darin, dass die Sprache bis ins 20. Jahrhundert nur von der jeweiligen Mehrheitsbevölkerung verschriftet wurde, Überlieferungen zwischen Roma wurden meist nur mündlich weitergegeben. Aufgrund der vielen verschiedenen Dialekte konnte man sich bis heute nicht auf eine definierte Standardsprache einigen, weshalb sich auch bis heute keine einheitliche Schriftsprache herausgebildet hat (Heinschink/Cech 2013: 71). Die Förderung der Erstsprache ist für Kinder mit Migrationshintergrund sehr wichtig, da festgestellt werden konnte, dass Kinder, die ihre Erstsprache nicht beherrschen, nur unter größter Mühe eine weitere Sprache auf hohem Niveau erlernen können. Bei Schuleintritt ist auch die Beherrschung der Erstsprache selbstverständlich noch nicht abgeschlossen, sie bedarf weiterer Förderung in der Schule, weshalb ja auch deutschsprachige Kinder den Deutschunterricht in der Schule besuchen (De Cillia 2011: 3). Oftmals wird die Förderung der Erstsprache bei Einschulung auch von der Familie nicht fortgeführt, werden Wortschatz und Verschriftlichung nicht vorangetrieben, weshalb es zu keiner „ausbalancierten Zweisprachigkeit“ kommen kann (De Cillia 2011: 3). Dies hat laut neuen Studien zur Folge, dass weder die erste noch die zweite Sprache ausreichend beziehungsweise nur unter großen Mühen erlernt werden kann: Es kommt zu einer „steckengebliebene[n], unvollständige[n] sprachliche[n] Sozialisation, eine[r] Zweisprachigkeit, bei der sich aufgrund eines ungünstigen Verlaufs weder die eine noch die andere Sprache, daher auch die Spracherwerbsfähigkeit nicht voll entfalten konnte“ (De Cillia 2011: 3f.). Zum Tragen kommt diese Benachteiligung vor allem bei der Erlangung eines höheren Bildungsabschlusses, wofür ein akademischer Sprachgebrauch gefordert wird. Die Etablierung der Erstsprache als Unterrichtsfach hat aber nicht nur Einfluss auf die schulischen Leistungen, sondern hat auch eine positivere Einstellung zur eigenen Sprache und Gruppe sowie ein positives Selbstbild zur Folge (De Cillia 2011: 4). Mit Ausnahme des

Burgenlandes, dessen Landesregierung „1996 das *Burgenland-Roman* mit einer Novellierung des Minderheitenschulgesetzes als Minderheitensprache aufgenommen [hat]“ (Luciak 2013: 132; Hervorhebung im Original) – wodurch die Sprache in der Volksschule Unterwart im Burgenland als unverbindliche Übung angeboten werden kann, gibt es in Österreich kein eigenes Minderheitenschulgesetz für Roma/Romnija, das den Sprachgebrauch im Unterricht oder ein verpflichtendes Unterrichtsfach Romanes legitimierte (ebd.).

Im Romanes-Unterricht kommt es neben der Sprachförderung auch zur Einbringung von ‚Roma-Kultur‘ und -Geschichte. Denn obwohl Roma/Romnija seit dem 15. Jahrhundert auf dem Territorium der heutigen Republik Österreich leben und autochthone Roma/Romnija (Burgenland-Roma, Lovara, Sinti) seit 1993 eine in Österreich staatlich anerkannte Minderheit sind, ist ihre Geschichte nicht Teil des Unterrichtsplans. Meist wird sogar der Genozid an den Roma/Romnija nur am Rande des verpflichtenden Themas Nationalsozialismus erwähnt (Luciak 2014: 202). „Weder Schulcurricula noch die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sehen eine verpflichtende Behandlung der Geschichte, Sprache und Kulturen der Roma vor. Die Lehrpläne verschiedener Unterrichtsfächer bieten jedoch eine Vielzahl von Anhaltspunkten zur Behandlung interkultureller und minderheitsspezifischer Themen“ (Trink zit. nach Luciak 2013: 133). Die mangelnde oder fehlende Fortbildung des Lehrpersonals im Hinblick auf ‚kulturelle Sensibilität‘ wird oft bei Schulausflügen zu Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus deutlich, im Zuge derer Roma-SchülerInnen mitunter zum ersten Mal von der Verfolgung und Vernichtung der Roma/Romnija im Nationalsozialismus erfahren (Luciak 2014: 203). Auch Ergebnisse von kleineren Umfragen zeigen, dass Jugendliche nur sehr wenig über die Geschichte der Roma wissen, zudem handelt es sich dabei meist um stereotype Vorstellungen (Trink 2010: 107). Durch eine Einbindung der Roma/Romnija-Geschichte in den Lehrplan könnte ein Verständnis für die besondere historische Situation der Roma/Romnija geschaffen werden, was sich in der Folge auch positiv auf die Bildungsbeteiligung, auf Bildungsabschlüsse und Beschäftigungschancen auswirken könnte. Auch wenn laut Luciak davon ausgegangen werden muss, dass sich die Diskriminierung und die damit einhergehenden Probleme für Roma/Romnija nicht ad hoc lösen lassen, so wäre dennoch ein Wissenszuwachs wünschenswert, der zu einer besseren Sichtbarkeit und Anerkennung führen könnte – „it would make Roma more visible“ (Luciak/Liegl 2008: 25).

3.4. Fazit

Viele Statistiken und Studien über den Bildungsstand der Roma/Romnija sind kritisch zu hinterfragen und die genaue Anzahl der sich als Roma/Romnija identifizierenden Personen kann nicht exakt erhoben werden, dennoch muss mit den aktuell zur Verfügung stehenden Daten gearbeitet werden, um Lösungsansätze für bestehende Missstände im Bildungsbereich finden zu können, um diese zumindest zu verringern (Brüggemann et al. 2013: 91f.). Folgende Problematiken, die dazu beitragen, Bildungserfolge zu verhindern, wurden anhand der diskutierten Literatur dargestellt:

Sowohl durch die Umfragen des UNDP als auch anhand der ROMBAS-Studie konnte festgestellt werden, dass auffällig viele Roma/Romnija die Schule im Alter von 15 Jahren, also zumeist nach dem ersten Bildungsabschnitt bzw. der Pflichtschule verlassen. Es variiert dies leicht nach entsprechendem Land und Schulsystem. Roma/Romnija weisen im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung der jeweiligen Länder einen deutlich niedrigeren Bildungsstand auf. Dieser große Bildungsunterschied lässt sich laut Studien der UNDP aus einem Teufelskreis resultierend aus finanzieller Armut, damit einhergehend einer unzureichenden Gesundheitsversorgung sowie kultureller Traditionen, die der Anhebung des Bildungsniveaus entgegenwirkten, und sozialer Stigmatisierung erklären (Milcher 2013:13). Auf die genaueren Ursachen für diese sozialen Benachteiligungen und die Gründe für das Scheitern vorangegangener Maßnahmen wird im Rahmen dieser Studien allerdings nicht weiter eingegangen. Für die österreichische Situation ist des Weiteren nicht zu vernachlässigen, dass von den 1960er Jahren bis in die 1985er Jahre ein überproportional großer Teil an Roma/Romnija-Kindern in Sonderschulen unterrichtet wurde und somit eine mangelnde und unzureichende Schulbildung erhalten hat, was sich auch auf die folgende Generation auswirkt (Luciak 2008: 36) – auch in anderen Staaten Europas waren und sind, wie bereits erwähnt, segregierende Bildungspraxen üblich. Das dominante europäische Bildungssystem geht nach Bourdieu von einer formalen Gleichbehandlung aller SchülerInnen aus, obwohl es für eine bestimmte Klasse geschaffen wurde und SchülerInnen eines bestimmten sozialen Milieus begünstigt. Menschen mit anderen sozialen und kulturellen Hintergründen müssen weit mehr Leistung, insbesondere in sprachlicher Hinsicht erbringen, um die gleichen Erfolge erzielen zu können. Ein Bildungserfolg für Menschen, deren erste Sprache nicht Deutsch ist, bleibt somit schwerer zu erreichen. Denn durch ein abruptes Beenden der Sprachförderung der ersten Sprache, um Deutsch zu erlernen, kommt es zu einer „steckengebliebene[n],

unvollständige[n] sprachliche[n] Sozialisation“, wodurch nur unter größter Mühe die Sprache Deutsch bis hin zu einem akademischen Niveau erlernt werden kann. Die Förderung der Roma/Romnija-Sprache und die Thematisierung sowie Einbindung der Geschichte in den Schulunterricht ist für die Entwicklung einer besseren Sprachfähigkeit und damit auch für eine positivere Selbstwahrnehmung, folglich für einen Anstieg des Bildungsniveaus nötig (Luciak 2014: 203; De Cillia 2011: 4).

4. Empirische Untersuchungen

In diesem Kapitel erfolgt die Analyse der Interviews. Die Interpretation der Ergebnisse der Befragung verfolgt nicht das Ziel, Wissen über den Bildungsstand von Roma/Romnija zu generieren, welches entweder als repräsentativ für alle Roma/Romnija-Gruppen eingestuft werden könnte oder als Wertung wahrgenommen werden sollte. Durch die analysierten Interviews wird kein zuverlässiges Bild über den allgemeinen Bildungsstand der Roma/Romnija gezeichnet. Es wird vielmehr versucht, einzelne ‚Lebenswelten‘ beziehungsweise die subjektiven Bildungserfahrungen zu beschreiben sowie die von den Befragten genannten Ursachen für die Drop-out-Raten von Roma/Romnija-Jugendlichen im schulischen Bereich zu beschreiben und zu analysieren. Denn wie bereits in den vorherigen Kapiteln diskutiert, waren Roma/Romnija in den letzten Jahrhunderten meist Ziel verschiedenster Untersuchungen, die generalisierende Aussagen über Roma/Romnija treffen wollten. Es sind jedoch trotz „einer unüberschaubaren Vielzahl an Veröffentlichungen zu Zigeunern [...] bislang kaum empirische Erhebungen auf der Basis von teilnehmender Beobachtung und Interviews durchgeführt worden“ (Koch 2005: 16). Im Fokus der Forschung stand bislang oft die Suche nach dem Ursprung(sland) der Roma/Romnija (ebd.) und die Herausarbeitung eines allgemein gültigen Kanons der ‚Roma-Kultur‘, was zu topischen Aussagen führte. „Das Fehlen und Fehlschlagen von empirischen Studien führt dazu, dass die Forschung sich seit dem 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart hinein auf die fortwährende Reproduktion desselben Datenmaterials beschränkt“ (Koch 2005: 16f.). Dementsprechend liegen viele Plagiate³¹ vor (Mayall 2004: 36), es kam zu einer Reproduktion von Wissen, welches durch persönliche Meinungen von Forschenden generiert wurde.

In der vorliegenden Arbeit sind im Gegensatz dazu die persönlichen Erfahrungen und Meinungen von jungen Roma/Romnija, Roma-Schulmediatorinnen und Romanes-LehrerInnen zentral. Dennoch birgt auch die Analyse der Interviews die Gefahr, bereits existierende Vorurteile zu wiederholen, da jedeR Analysierende (und eben auch ich) von unreflektierten Stereotypen beeinflusst sein kann.

³¹ „Selbsterzeugte Mythen haben sich zur Wahrheit verfestigt, je öfter sie abgeschrieben wurden“ (Koch 2005: 17).

Es soll auf Problematiken und Prozesse eingegangen werden, die die befragten Personen zur aktuellen Bildungssituation von Roma/Romnija erwähnt haben, im Besonderen darauf, wie sich der Antiziganismus auf die gegenwärtige Bildungssituation der Roma/Romnija ausgewirkt haben könnte. Zunächst werde ich die methodische Herangehensweise vorstellen, im Zuge dessen das Konzept der ‚Grounded Theory‘ und das qualitative Interview ansprechen, anschließend erfolgt die Interviewauswertung.

4.1. Methodische Herangehensweise

Wie bereits erwähnt sind die persönlichen Meinungen und Erfahrungen von Roma/Romnija über und mit Schule und Bildung zentral, weshalb das qualitative Interview den Kern meiner empirischen Untersuchung darstellt. Das qualitative Interview eignet sich gut für die leitende Fragestellung, da es ermöglicht, „Lebenswelten, von ‚innen heraus‘, aus der Sicht der handelnden Menschen zu erfahren, zu beschreiben und zu analysieren“ (Froschauer/Lueger 2003: 16f.).

Die Interviews wurden mit Hilfe eines semi-strukturierten Interviewleitfadens mit allgemein formulierten narrativen Fragen geführt, da starre Fragen wenig Flexibilität ermöglichen und den Sprechfluss unterbrechen könnten. Nach einer Einstiegsfrage zum beruflichen oder schulischen Alltag wurden strategische Nachfragen gestellt (Dannecker/Vossemer 2014: 155f.), die einen präziseren Einblick in die persönlichen Bildungserfahrungen geben sollen. Auf neue Themen von Seiten der InterviewpartnerInnen wurde stets eingegangen, jedoch wurde auch immer wieder auf die leitende Forschungsfrage verwiesen. Ziel war es, einen Erzählfluss zu ermöglichen, durch den die subjektiven Bildungseindrücke deutlicher in den Vordergrund treten können. Alle Interviews wurden mittels eines Diktiergeräts aufgezeichnet, transkribiert, kodiert und anschließend ausgewertet.

Insgesamt wurden sieben Interviews mit Roma/Romnija geführt, die teils Jugendliche sind, teils mit Roma/Romnija-Jugendlichen an öffentlichen Wiener Schulen arbeiten. Unter den insgesamt sieben Befragten sind zwei Roma-Schulmediatorinnen und zwei Romanes-LehrerInnen, drei Jugendliche aus Roma/Romnija-Communities, die sowohl zu ihrer eigenen Bildungssituation als auch zu jener ihrer Verwandten befragt wurden. Die Interviews wurden überwiegend auf Deutsch und teilweise auf Serbisch geführt und sind Teil einer ‚Grounded Theory‘.

4.1.1. Grounded Theory

Der Forschungsstil der ‚Grounded Theory‘ wurde von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss in den 1950er und 1960er Jahren begründet. Laut Schervier-Legewie ist „[die] Grounded Theory [...] weniger eine Methode oder ein Set von Methoden, sondern eine Methodologie und ein Stil, analytisch über soziale Phänomene nachzudenken“ (Breuer 2010: 40f.). Die ‚Grounded Theory‘ hat aufgrund ihrer reflexiven Methoden hohes Potenzial für die Entwicklungsforschung, hat aber im wissenschaftlichen Diskurs im Vergleich zu ‚alteingesessenen‘ wissenschaftlichen Methoden noch wenig Anklang gefunden (Schulz 2014: 75).

Die ‚Grounded Theory‘ strebt einen offenen Forschungsprozess an, um die Erfahrungswelten einzelner Personen verstehen zu können. Dabei spielt der hermeneutische Zirkel oder die hermeneutische Spiralbewegung eine bedeutende Rolle, welche besagt, dass einE ForscherIn nie unvoreingenommen in das Forschungsfeld eindringen kann. Durch neue Eindrücke und Informationen, die der/die ForscherIn während des Forschungsprozesses erhält, wird das bisherige Wissen umgeformt und auch neu interpretiert, was zu einer endlosen Wechselbewegung zwischen Daten und Datenanalyse führt (Breuer 2010: 48). Demnach soll auch die Forschungsfrage so gewählt werden, dass sie während des Forschungsprozesses noch angepasst werden kann (Schulz 2014: 76). Forschungsfragen und Hypothesen sollen im laufenden Forschungsprozess modifiziert und angepasst werden, wobei dieser Prozess selbst zu reflektieren ist.

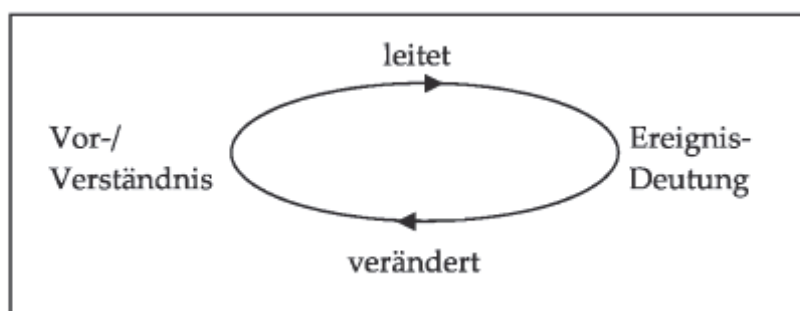


Abbildung 1: Hermeneutischer Zirkel (Breuer 2010: 48)

4.1.2. Datenauswertung

Daten sind in diesem Zusammenhang vor allem Textpassagen und Erzählfragmente, die aufgrund ihrer Aussagekraft besonders hervorgehoben wurden. Der Prozess der Datenerfassung ist ein weitgehend subjektiver, da er von persönlicher Bedeutungsgebung

abhängig ist. Diese beruht aber freilich auf den Akzenten und Betonungen, die der/ die jeweilige InterviewpartnerIn setzt, auf den Wiederholungen, die innerhalb eines Interviews vorliegen, und auch auf der Wahrnehmung von Auslassungen, Schweigen oder Zögern.

a) Kodieren

„Das Kodieren ist theoretisch, es dient also nicht bloß der Klassifikation oder Beschreibung der Phänomene. Es werden theoretische Konzepte gebildet, die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen“ (Breuer 2010: 41). Nach Strauss und Corbin gibt es bei der ‚Grounded Theory‘ ein dreistufiges Modell des Kodierens: offenes Kodieren, axiales Kodieren und selektives Kodieren (Schulz 2014: 82). Dabei geht es um die Zuordnung von bestimmten aufgezeichneten Phänomenen und Ereignissen, wie beispielsweise einer Passage eines Interviewtranskripts zu einem „kategorial-theoretischen Vokabular“ (Breuer 2010: 69). Um den Kodierprozess ein wenig zu erleichtern, wird mit ‚Atlas-ti‘ gearbeitet, einem Computerprogramm, welches nach den Prinzipien der ‚Grounded Theory‘ aufgebaut ist.

Das Kodieren im Rahmen der ‚Grounded Theory‘ bringt aber auch einige Schwierigkeiten mit sich, die während der Auswertungsphase nicht zu vernachlässigen sind:

„Schon zu Beginn des Kodierprozesses setzt die Methode des permanenten Vergleichs ein, durch die es gelingt, Widersprüche und Gemeinsamkeiten aufzudecken. Hier liegt eine Stärke, aber auch gleichzeitig eine Schwachstelle der Grounded Theory“ (Schulz 2014: 84), da beispielsweise Widersprüche, die in frühen Kodierphasen in verschiedenen Interviews entdeckt wurden, später aus dem Blickfeld geraten können. „Aus diesem Grund empfiehlt es sich immer, zunächst den Einzelfall zu analysieren, also die generierten Codes und Kategorien für den jeweiligen Fall zusammenzustellen und zu vergleichen“ (Schulz 2014: 85). Ein weiterer zu kritisierender Punkt der ‚Grounded Theory‘ ist, dass Interviews, die viele Codes enthalten, in viele kurze Absätze unterteilt werden, sodass sie in ihrer Gesamtheit nicht mehr gelesen werden können (Schulz 2014: 84ff.). Auch in diesem Falle empfiehlt es sich, die einzelnen Interviews im Ganzen zu analysieren, um die Zusammenhänge erfassen zu können. Diese Vorgehensweise wurde in dieser Arbeit berücksichtigt.

Durch mehrmaliges Lesen der Interviews wurden einzelne Codes definiert und den entsprechenden Textpassagen zugeordnet. Die einzelnen Codes ergaben sich aus Forschungsinteresse, gepaart mit der Wortwahl der einzelnen InterviewpartnerInnen. Dieser Vorgang wurde deshalb gewählt, um einen besseren Überblick über das Datenmaterial zu gewinnen. Die Textausschnitte der einzelnen Codes wurden in einer Liste gesammelt, um die

Vergleichbarkeit der einzelnen Zitate zu verbessern. In einem weiteren Schritt wurde zu jedem Kode ein Memo geschrieben, in dem die Zitate zusammengefasst und anschließend mit andern vergleichbaren Memos verknüpft und übergeordneten Themen zugeordnet wurden. Es wurde darauf geachtet, größerer Absätze zu kodieren und diese eventuell mit mehreren Kodes zu versehen, da vermieden werden sollte, zu kurze Passagen aus dem Kontext zu nehmen und diese womöglich falsch zu interpretieren.

b) Theoretisches Sampling

„Ich habe schon sehr früh begriffen, dass es darauf ankommt, schon nach dem ersten Interview mit der Auswertung zu beginnen, Memos zu schreiben und Hypothesen zu formulieren, die dann die Auswahl der nächsten Interviewpartner nahe legen“ (Breuer 2010: 41). Das theoretische Sampling ist, wie der Name schon sagt, theoriegeleitet, das heißt, dass der Forschungsprozess von bereits getätigten theoretischen Vorannahmen abhängig ist, die die Auswertung des Datenmaterials leiten (Schulz 2014: 80). Diese zirkuläre Forschungsweise wird durch die gezielte Auswahl des weiteren Datenmaterials und eine Weiterentwicklung der bereits existierenden Theorie generiert. So wurden auch für diese Arbeit nicht alle Interviews hintereinander geführt und dann ausgewertet, sondern die Auswertung und Analyse begann bereits nach dem ersten Interview, wodurch neue Hypothesen entstanden, die in der Folge bei den restlichen Interviews überprüft wurden.

c) InterviewpartnerInnen

Zum Schutz der Anonymität wurden die Namen der Befragten sowohl im Fließtext als auch im Literaturverzeichnis ausgelassen. Die Zitierweise ist beispielsweise: Int. 1/31:32. Int. 1 bedeutet, dass es sich dabei um das zuerst geführte Interview handelt. Die erste Zahl 31 bedeutet: Absatz 31 und die zweite Zahl gibt an, bis hin zu welchem Absatz zitiert wird.

An jugendlichen Roma/Romnija wurden zwei Burschen und ein Mädchen befragt, die Jugendlichen waren zum Zeitpunkt des Interviews 15, 14 und 18 Jahre alt. Einer besuchte noch zum Zeitpunkt des Interviews die vierte Klasse einer kooperativen Mittelschule, davor besuchte er eine Integrationsklasse. Er strebt einen Hauptschulabschluss an und will danach eine Lehre als Installateur antreten (Int. 3/209). Der zweite Jugendliche Rom besuchte zum Zeitpunkt des Interviews die 3. Klasse einer ebenfalls kooperativen Mittelschule, er besuchte damals eine Integrationsklasse und möchte Programmierer werden (Int. 4/171:175). Die

jugendliche Romnji war zum Zeitpunkt des Interviews bereits Studentin und bereitete sich auf eine Lehramtsprüfung vor (Int. 6/5).

Es wurden darüber hinaus zwei Romanes-LehrerInnen³² interviewt: Ivana Hrickova-Ferencova und Dejan Kolompar sowie zwei Roma-Schulmediatorinnen³³: Danijela Kostić und Jasmina Pavlović.

4.2. Ergebnisse und Interpretation der Interviewauswertung

„[Die] divergierenden Lebenslagen sind im Sinne einer Verschränkung verschiedener Benachteiligungsfaktoren für die Bildungsbeteiligung von Sinti und Roma bedeutsam. Wirksam werdende Benachteiligungsfaktoren sind in der Regel miteinander verwoben, sodass die Auswirkung einzelner Faktoren nur schwer zu ermitteln sind“ (Brüggemann et al. 2013: 98). Dementsprechend war auch in den geführten Gesprächen zu beobachten, dass die einzelnen InterviewpartnerInnen sich in ihren Erzählungen nicht auf Bildungsfragen beschränkten, sondern immer wieder auch damit zusammenhängende Lebensbereiche und Reflexionen zur Sprache kamen. Die von den GesprächspartnerInnen artikulierten Gründe für die geringe Bildungsbeteiligung von Roma/Romnija, die Aufschluss über die zu Beginn gestellte Forschungsfrage geben können, müssen deshalb als ein Extrakt betrachtet werden, das dem beständigen Wiederholen der Ausgangsfrage seitens der Interviewerin geschuldet ist.

4.2.1. Identitätskonzeption, Integration und Assimilation

In den Gesprächen interessierte die Frage, wie sich die Befragten bezeichnen. Alle InterviewpartnerInnen bezeichneten sich als Roma beziehungsweise Romnija, wobei nicht geklärt wurde, ob sie die einzelne Gruppe meinten oder den Überbegriff.³⁴ Lediglich zwei befragte Personen nannten von sich aus andere Gruppennamen. Ein junger Interviewpartner bezeichnete sich als ‚Zigeuner‘. Alle Befragten sind im ehemaligen Jugoslawien geboren beziehungsweise aufgewachsen, dies zu betonen, war für die Befragten nach wie vor bedeutend. „[Ich bin] halb Bosnier, halb Zigeuner (Lachen)“ (Int. 3/79). Der Begriff ‚Zigeuner‘ scheint nur von einer Jugendlichen als Schimpfwort wahrgenommen zu werden,

³² Auf den Romanes-Unterricht wird in Kapitel 3.3.3. Bezug genommen.

³³ Die Aufgaben der Roma-SchulmediatorInnen laut dem BKA werden in Kapitel 3.3.2. aufgelistet.

³⁴ Da mir diese Unterscheidung zu Beginn meiner empirischen Untersuchung nicht klar war und ich einen Teil der Interviews zu Beginn meiner Forschung geführt habe, bleibt diese Frage offen.

diese hatte den Begriff aber als Kind auch selbst verwendet: „Nein, also als Kind fand ich, war es für mich keine Beleidigung, ‚Zigeunerin‘ zu sagen oder ‚Zigeuner‘, also erst als ich dann angefangen habe, mich dafür zu interessieren, woher ich eigentlich stamme, und die Begriffe eigentlich so negativ behaftet sind, dann wird einem klar erst, dass das politisch inkorrekt ist“ (Int. 7/ 141). Ein Jugendlicher verwendete vermutlich nur deshalb den Begriff ‚Roma‘, weil er von der Interviewführenden verwendet wurde. Dass der Begriff ‚Zigeuner‘ aber von vielen Kindern und Jugendlichen als verbale Attacke empfunden wird, bestätigten die Befragten Romanes-LehrerInnen und Roma-Schulmediatorinnen (Int. 1/83; Int. 6/149).

Für die Beantwortung meiner Fragestellungen schien es den Befragten allerdings wichtiger zu sein, zu vermitteln, dass Roma/Romnija im Allgemeinen als ‚anders‘ und in Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft wahrgenommen werden und diese Andersartigkeit, sei sie äußerlich wahrnehmbar oder kulturell determiniert, teilweise negativ von der Mehrheitsgesellschaft wahrgenommen wird. „Wir sind nicht anders. Aber es ist doch anders“ (Interview 5/75). Es kann an Interviewpassagen wie dieser auch erkannt werden, dass eine ‚andere‘ Lebensweise im Rahmen von Selbstbeschreibungen durchaus hervorgehoben und beansprucht wird.

Für die Befragten spielt ein Sich-Bekennen als Rom/Romniji eine bedeutende Rolle. Viele InterviewpartnerInnen benutzten in diesem Zusammenhang auch den Begriff ‚Outing‘. Sich als Roma beziehungsweise Romniji am Arbeitsplatz oder in der Schule zu bezeichnen, wurde als bewusster Schritt beschrieben (Int. 7/57). Es scheint, als sei das Risiko, von der Mehrheitsgesellschaft diskriminiert zu werden, nach wie vor allgegenwärtig.

Auch Scham aufgrund der Herkunft und übernommene Vorurteile können gemäß einer Befragten eine Rolle spielen, wenn es darum geht, sich als Rom/Romniji zu bekennen (Int. 1/19). Dies zeigte sich auch in der Vorbereitung geplanter Interviews: Für diese Masterarbeit waren ursprünglich acht Interviews angedacht, das Gespräch mit einem Schüler kam jedoch nicht zustande. Seine Mutter hatte das Gespräch abgesagt und sich stattdessen selbst zur Verfügung gestellt. Dies mit dem Argument, er sei kein Rom und nicht so dunkel wie sie selbst. Ein Vater von potenziellen InterviewpartnerInnen sagte am Telefon, dass sich Roma/Romnija nicht gerne als solche zu erkennen geben, weil sie faul seien, stehlen und lügen und ihnen dies im Blut liege³⁵.

Die Sprache Romanes scheint als ein wichtiger vereinender Faktor wahrgenommen zu werden und dient den Befragten zur Identifikation (Int. 2/19). Romanes wird von den Befragten

³⁵ Telefongespräche mit den Eltern potenzieller InterviewpartnerInnen im Sommer 2015.

häufiger im Kreis der Familie gesprochen (Int. 6/40) und es entsteht der Eindruck, als würde dieser Sprache unter den befragten Jugendlichen nicht die gleiche Wertigkeit wie anderen beigemessen werden. Die Jugendlichen wussten, dass es Romanes-Unterricht an einigen Wiener Schulen gibt und dass auch Vereine diesen anbieten, jedoch hat kein Jugendlicher dieses Angebot wahrgenommen. „[D]a Romanes nicht eine so große Rolle in meinem Haus spielt und wir hauptsächlich Serbisch reden und ich spreche mit meiner Mutter Deutsch, glaube ich nicht, ganz ehrlich, dass ich hingegangen wäre“ (Int. 7/37). Ein anderer jugendlicher Interviewpartner gab erst an, dass er Romanes spricht, als er direkt danach gefragt wurde – obwohl bereits im Gesprächsverlauf zuvor die Sprachkenntnisse des Interviewpartners erfragt wurden (Int. 3/151). Laut den Romanes-LehrerInnen wird das Sprachangebot sowohl von Eltern als auch Kindern sehr positiv wahrgenommen (Int. 2/35). Damit einher geht allerdings ein (automatisches) Sich-Bekennen als Rom beziehungsweise Romnji, da sich dieser Unterricht explizit an die Community richtet. Auch wenn dieses Angebot von Roma/Romnija teilweise gewünscht und als positiv wahrgenommen wird, so ist dennoch einigen, vor allem aber den Eltern, das Risiko von Benachteiligung und Stigmatisierung bewusst, das mit einer Identifikation einhergehen kann. Aus Angst vor Diskriminierung lassen manche Eltern ihre Kinder nicht am Romanes-Unterricht teilnehmen (Int. 6/ 88; Int. 5/107).

Eine Interviewpartnerin betonte wiederholt, wie wichtig es wäre, die erste Sprache aller Kinder auch in der Schule zu fördern. Denn ohne Kenntnis der ersten Sprache sei es sehr schwierig, eine weitere zu erlernen.

„[I]ch habe die Erfahrung gemacht, dass Kinder, die in die Schule kommen, nicht gut Serbisch können, aber auch nicht gut Romanes. Sie sprechen eine Mischung, die sehr schlecht klingt, und dann ist es sehr schwierig, das zu ändern. Ich würde sagen, es wäre wichtig, mit kleinen Kindern die Muttersprache sehr gut zu lernen. Dafür braucht man Assistentinnen im Kindergarten und in der Vorschulklasse, damit alles gefestigt ist, damit die Kinder nicht abstrakt eine andere Sprache lernen, weil zum Beispiel ein Kind weiß weder auf Deutsch noch auf Romanes wie Weintrauben heißen und das ist nicht gut. Die lernen ein bisschen Deutsch, ein bisschen Romanes. Man muss die Muttersprache gut beherrschen und mit dem kann man weiterkommen. Ich sehe viele Kinder in der vierten Klasse, die nicht gut Romanes können, und die haben enorme Probleme mit Deutsch“ (Int. 6/133).

Die verschiedenen Romanes-Dialekte werden als Herausforderung im Romanes-Unterricht beschrieben. Zum einen wegen der sprachlichen Abweichungen und zum anderen wegen der Abwehrhaltung der Kinder und Eltern anderen Dialekten gegenüber (Int. 6/44). Die Lösung für dieses Problem sieht eine Romanes-Lehrerin in der interaktiven Gestaltung des Unterrichts, durch den auf verschiedene Dialekte der SchülerInnen eingegangen werden kann.

„Natürlich gibt es einen sehr großen Unterschied zwischen dem Wlach-Dialekt und Non-Wlach-Dialekt. Aber ich kenne mich, Gott sei Dank, aus und ich passe mich an die Kinder an. Wir sind wie Forscher an der Schule und ich spreche in meinem Dialekt und ich schreibe in meinem Dialekt etwas auf und die Kinder vergleichen das mit ihrem Dialekt und wir suchen auch Worte und vergleichen, wie man das im anderen Dialekt sagt. Es ist so spannend und die Kinder machen das sehr gerne. Wenn wir alle etwas nicht können, ist es unsere Aufgabe, ältere Personen zu fragen“ (Int. 6/52).

Die Heterogenität der Roma/Romnija, die im Sprachlichen Ausdruck finden kann, wurde von zwei Befragten auch im Bezug auf den Bildungsstand erwähnt (Int. 5/85:87:91; Int. 6/129). Sie verwiesen darauf bei der Beantwortung der Frage nach den Ursachen für die hohen Drop-out-Raten bei Roma/Romnija-Jugendlichen (ebd.) und gaben an, dass der Bildungsstand von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich sei und lediglich eine Befragte betonte, dass es sich dabei um Klassenspezifika und nicht um Eigenheiten und Orientierungen bestimmter „Volksgruppen“ handle (Int. 7/155). Die InterviewpartnerInnen, die konkret zum Bildungsstatus der Roma/Romnija befragt wurden, gaben alle an, dass sich der Bildungsstand der Roma/Romnija in den letzten Jahrzehnten deutlich verbessert habe, dass es diesbezüglich mehrere Projekte und Programme gäbe und dass Diskriminierungen im schulischen Alltag etwas zurückgegangen seien (Int. 1/123; Int. 5/85:91; Int. 5/93).

4.2.2. Antiziganismus im schulischen Alltag

Der Begriff Antiziganismus bezeichnet Fremdenfeindlichkeit gegenüber Roma/Romnija, er wurde in Analogie zum Begriff Antisemitismus gebildet (End 2013: 4). Markus End definiert drei Arten der Diskriminierung gegenüber Roma/Romnija:

„[Es] lassen sich zumindest drei zentrale Bedeutungsgehalte der Vorurteilsstruktur des Antiziganismus beschreiben: 1. Die Zuschreibung einer fehlenden Identität, die sich in Vorurteilen wie ‚Nomadentum‘, ‚Heimatlosigkeit‘, ‚Religionslosigkeit‘ und ‚ständigem Umherziehen‘ ausdrückt. 2. Die Zuschreibung eines parasitären Verhaltens, die sich in Vorurteilen wie ‚Betteln‘, ‚Trickbetrug‘, ‚Arbeitsscheu‘ und ‚Sozialmissbrauch‘ zeigt. 3. Stereotype, die die Zuschreibung einer fehlenden Disziplin und Rationalität beinhalten, wie die Vorstellung von ständigem ‚Tanz‘, ‚impulsiver Musikalität‘, ‚feuriger Leidenschaft‘ sowie ‚Schmutz‘ und ‚Müll‘“ (End, 2013: 4).

Der Begriff Antiziganismus kam von Seiten der Befragten kaum zur Sprache und wurde von einer Person nicht im Sinne der oben stehenden Definition verwendet (Int. 2/50). Alle aber thematisierten Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer Herkunft. Die Schulzeit wurde von den InterviewpartnerInnen sehr unterschiedlich beschrieben. Ein Befragter erwähnte eindeutig negativ konnotierte Äußerungen und berichtete von verbalen Attacken (Int. 3/47),

andere waren sich nicht sicher, ob sie aufgrund ihrer Herkunft oder anderer Eigenschaften diskriminiert worden waren (Int. 4/75; Int. 7/69; Int. 4/95). Schulmediatorinnen berichteten auch von Diskriminierung im Schulalltag, konstatierten aber, diese habe in den letzten Jahren abgenommen (Int. 1/83; Int. 5/111). Eine Jugendliche hatte den Verdacht, diskriminiert worden zu sein, da eine ihrer Noten, nachdem sie sich als Romnji bekannte, rapide abgefallen war – erstaunlicherweise im Schulgegenstand Englisch: „Und war halt so, als ich mich dann ‚geoutet‘ habe, war es sehr indirekt, weil ich war immer gut in Englisch, also ich hatte nie Probleme, ich konnte quasi besser Englisch als Deutsch (Lachen) und dann hatte ich auf einmal Fünfer in Englisch und es gab keinen Grund irgendwie [...]“ (Int. 7/69). Von Seiten der MitschülerInnen bemerkte sie kein anderes Verhalten. Vielmehr hatte sie das Gefühl, dass sie von Seiten der LehrerInnen fortan anders wahrgenommen worden war. „Meine Klavierlehrerin hat nämlich gesagt, dass es ein sehr positiver Grund [ist], dass ich Romnji bin, wegen der Musikalität, aber das ist wieder ein Vorurteil, das nennt man romantischen Rassismus“ (Int. 7/129). Auch in der Volksschule hatte diese Interviewpartnerin das Gefühl, diskriminiert zu werden. Denn sie sollte, wie auch alle anderen Roma/Romnija in der Klasse, nach der Volksschule in eine Hauptschule gehen. „Weil die Lehrer gehen davon aus, du bist Rom und du bist dann nicht so diszipliniert und du wirst es dann nicht schaffen. Also später hat sie dann gemeint, du bist nicht selbstständig [...] Das hat mir den Beweis gegeben, dass sie nicht an mich geglaubt haben, weil ich vielleicht eine andere Herkunft habe“ (Int. 7/5).

Brüggemann et al. stellen, wie bereits eingangs zitiert, in Bezug auf die schwierige Unterscheidung zwischen „institutioneller Diskriminierung“ und „alltäglicher Diskriminierung in Bildungsinstitutionen“ (2013: 102) fest: „Die engmaschige Verknüpfung verschiedener Benachteiligungsfaktoren macht es jedoch schwer, die Wirkungen einzelner Faktoren isoliert zu betrachten“ (ebd.). Diese Schwierigkeit der Feststellbarkeit lässt sich auch an der Unsicherheit der Betroffenen ablesen, wenn sie selbst von Erfahrungen sprechen, bei denen nicht genau erkannt werden konnte, ob sie aufgrund ihrer Herkunft oder anderer Eigenschaften diskriminiert worden waren. Ein Interviewpartner sprach in diesem Zusammenhang von einem Moment in der Schulzeit, während dessen er das ‚Gefühl‘ hatte, von seinem Gegenüber aufgrund gewisser Vorstellungen über Roma/Romnija anders behandelt worden zu sein (Int. 3/47).

Auch muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass Befragte vermehrt betonten, durch LehrerInnen besondere Unterstützung erfahren zu haben, beispielsweise durch individuelle Betreuung oder vermehrte Aufmerksamkeit für Lerndefizite (Int. 3/35; Int. 5/71: 83).

Für den Schulunterricht wünschen sich viele Befragte eine Einbindung der ‚Roma-Kultur‘ beziehungsweise -Geschichte. Sie stellten fest, dass Roma/Romnija im Geschichtsunterricht, wenn überhaupt, ausschließlich mit der Vernichtung während des Nationalsozialismus in Verbindung gebracht werden und dabei das Lehrpersonal oftmals nicht in Betracht ziehe, dass junge Roma/Romnija mitunter zum ersten Mal von der Verfolgung erfahren.

„Man sollte es kurz erwähnen, dass es so was gab, aber wirklich sehr vorsichtig. Aber natürlich ist es wichtig in den Mittelschulen, Hauptschulen, dass man darüber redet. Auch über die Roma-Kultur sollte man mehr im Unterricht reden. Nur wenn jemand über unsere Kultur hört, dann kann er uns verstehen, wenn er uns ein bisschen kennen lernt [...]“ (Int. 6/157).

Von einer Interviewpartnerin wurde hingegen betont, dass zuerst das Lehrpersonal diesbezüglich gebildet werden müsste. Nur so könnte eine Wiederholung stereotyper Bilder vermieden werden:

„[I]ch denke auch, dass sich die Lehrer zuerst genau über die Minderheit informieren und dann den Schülern die richtige Definition geben, weil, wenn man jetzt die Schüler fragt, was denkt ihr über Roma, würde dann wieder dieses typische ‚Zigeunerbild‘ entstehen, und ich finde, dass die Lehrer den Schülern beibringen sollten, dass das nur Vorurteile sind und dass das nicht auf jedes Individuum zutrifft, sondern nur auf eine kleine Gruppe. Und ich finde schon, dass man das im Unterricht erwähnen sollte“ (Int. 7/125).

In den Interviews wurde vermehrt von ‚Roma-Kultur‘ gesprochen. Auf die anschließende Frage, woran denn ‚kulturelle Unterschiede‘ zwischen den Roma/Romnija und der Mehrheitsgesellschaft erkannt werden könnten, antwortete eine Interviewpartnerin:

„Also (lange Pause), da fällt mir jetzt gerade nicht viel ein. Also, es ist zum Beispiel so, dass es zu Feiertagen üblich ist, dass ich Zuhause bleibe und mithilfe, während meine Mitschülerinnen kurz mitessen und das war’s dann schon. Und dann hätten sie mich treffen können, aber ich musste den ganzen Tag dableiben und im Hinterkopf haben, ich muss für meine Familie da sein. Die Familie ist das Wichtigste. Das ist ein Beispiel, das mir einfällt“ (Int. 7/117).

Eine andere Befragte antwortete in einem ähnlichen Zusammenhang:

„Also zum einen kennen sie [die LehrerInnen] sich überhaupt nicht aus. Denken, es ist normal, wie bei denen. Aber bei uns gibt es Rituale, zum Beispiel bei einer Hochzeit oder Oma. Er sagt immer, drei Mal ist die Oma gestorben. Nein, es ist nicht drei Mal die Oma gestorben, sondern einmal die Schwester vom Vater. Oder der Bruder von meinem Vater ist für uns auch ein Onkel und eine Oma und jetzt haben wir das endlich einmal aus der Welt geschafft. Und also deswegen gibt es so viele Omas und Opas und über den Familienzusammenhalt haben sie auch nicht soviel gewusst.“ (Int. 5/79).

Daraus lässt sich schließen, dass einerseits das Bedürfnis unter den Befragten besteht, dass ‚Roma-Kultur‘ und Traditionen von der Mehrheitsbevölkerung bewusster wahrgenommen und besser verstanden, dass diese „gesehen“ (Luciak/Liegl 2008: 24) werden. Andererseits, dass ‚kulturelle Unterschiede‘ nicht festgeschrieben werden können und sollen. Da der Begriff Kultur beziehungsweise kulturelle Unterschiede, wie bereits erwähnt, zu einem Verfestigen der Grenzen zwischen ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ beitragen kann (Luciak 2014: 12).

Antiziganismus im schulischen Alltag lässt sich außerdem an der verhältnismäßig hohen Anzahl an Roma/Romnija-Kindern, die an Sonderschulen überwiesen werden sowie der häufigen Einstufung als sonderpädagogisch förderbedürftig erkennen, was in den Gesprächen deutlich zur Sprache kam und dem mangelnden Einsatz des Lehrpersonals angelastet wurde. Durch derartige vorschnelle Entscheidungen werde das Selbstbewusstsein junger Roma/Romnija geschwächt und es werden, lässt sich hinzufügen, zudem die beruflichen Wahlmöglichkeiten eingeschränkt.

„Die Lehrer haben auch keine lange Ausdauer, muss ich sagen, und die sagen, na, der packt das nicht, der soll SPF bekommen oder in die Sonderschule oder Wiederholen, aber die sehen nicht, wie es den Kindern geht, wie es den Eltern geht. Wissen Sie, wenn man sagt, das Kind muss in die Sonderschule oder bekommt SPF, dann sagen die Eltern, mein Gott, mein Kind ist dumm, da stimmt was nicht. Es ist aber so hart, das wird so gesagt, das wird so entschlossen, fertig. Und die Lehrer sagen, ich habe nicht so viel Zeit, ich habe noch andere Kinder, wenn sie das sagt, fühle ich mich irgendwie dann... ungut“ (Int. 5/135).

„Ich hatte eine Schülerin aus der Volksschule, ich glaube in der zweiten Klasse, und die Lehrerin hat gemeint, ja, wenn es so weiter geht, muss sie in eine Sonderschule gehen. Aber das Kind war nicht dumm oder hatte irgendwelche Konzentrationsstörungen, sondern das Kind hatte einfach keine Motivation“ (Int. 7/45).

a) Bildungsbenachteiligung durch mangelnde Vorbilder für Roma/Romnija

Vorbilder wurden von den befragten Jugendlichen entweder negiert oder in einem negativen Zusammenhang erwähnt. Dies erstaunt umso mehr, als die Bedeutung des Familienzusammenhalts, wie bereits zitiert, wiederholt hervorgehoben wurde: „Ähm, ja also Vorbilder, ich habe schon mal darüber mit meinen Eltern gesprochen, also ich habe nie ein wirkliches Vorbild gehabt“ (Int. 7/129). Schulmediatorinnen und Romanes-LehrerInnen betonten in diesem Zusammenhang die Auswirkung negativer (Vor)Bilder auf den Schulerfolg von Jugendlichen:

„Wir sind es nicht gewohnt, soweit zu denken, dass mein Sohn Arzt sein kann, sie glauben nicht an sich, weil wir haben nicht diese Vorbilder von uns. Über uns wird im Fernsehen fast 80% nur Negatives gesprochen. Dann geben wir nicht zu, dass wir Roma sind. Am Besten wäre es, alles zu verstecken, einen kleinen Job zu haben, sicher zu sein“ (Int. 6/129).

„Also ich finde das nicht okay, dass sie immer nur das eine Bild von Roma in den Medien präsentieren, weil ich finde, als ethnische Minderheit muss man sich nicht dafür schämen, Roma zu sein, es gibt viele Roma, die erfolgreich sind, die nicht in den Medien repräsentiert werden. Und ich denke mir, wieso denn? Wenn die Medien anfangen würden, die erfolgreichen Roma im Fernseher zu präsentieren, dass dann auch die Gesellschaft einen anderen Blick auf die Roma hätte“ (Int. 7/145).

Vor allem aber die mediale Präsenz wie beispielsweise ‚krimineller Roma-Banden‘ und die verhältnismäßig vielen TV-Dokumentationen über Elendsviertel, in denen Roma/Romnija leben, scheinen das Bild im Allgemeinen zu verzerren:

„Nein, ich sehe, dass sie sehr wenig positive Sachen über Roma zeigen. Mich nervt, dass man da einen Dokumentarfilm macht, sie wollten da eine Übersetzerin haben und ich habe gefragt, was wollen die drehen? Ja, wissen sie, wir wollen nach Jarovnice, wo die armen Roma sind, und ich habe gesagt, ich mache das nicht. Über Jarovnice gibt es hunderte Dokumentationen, natürlich ist es wichtig, es zu zeigen, aber ein, zweimal ist genug. Bitte machen sie etwas über Košice über das Theater, Roma-Theater, machen sie etwas über die Hochschule in Nitra, Roma-Schule, oder machen sie etwas über eine Schriftstellerin oder über einen berühmten Rom, das ist sehr wichtig, etwas Positives auch zu zeigen. Ich finde, dass es zu viele negative Sachen gibt“ (Int. 6/108).

Wie bereits in Kapitel drei dieser Arbeit erörtert favorisieren viele Untersuchungen, Studien, populärwissenschaftliche Beiträge und eben auch Darstellungen in Film und Fernsehen jene Roma/Romnija, die von Armut betroffen sind. Das einseitige Schreiben über Armut bei gleichzeitigem Verzicht auf die Beschreibung anderer, zum Beispiel mittelständischer Lebenssituationen, könnte dazu führen, dass das Selbstbewusstsein von Roma weiter geschwächt wird und deshalb Bildungs- und Berufschancen als aussichtslos erachtet werden.

„Dass Roma in einem Teufelskreis aus Arbeitslosigkeit und Verelendung gefangen seien, ist das erste und wirkungsvollste Klischee. Ausländische Journalisten tapen leicht in diese Falle, weil sie explizit nur die notleidenden Roma aufsuchen – sei es in den Plattenbauten in Kosice, in der Gemeinde Shutka in Skopje oder in den Tausenden anderen Armutsvierteln, die es in Mitteleuropa gibt. Wer allerdings über die Not hinausschaut, findet viele integrierte Roma aus der Unter- und Mittelschicht, die es aus dem Ghetto herausgeschafft haben. Wer schreibt über sie? Niemand“ (Hockenos zit. nach Brüggemann et al. 2013: 92).

b) Bildungsbenachteiligung durch ein niedriges formales Bildungsniveau der Eltern

Als häufigste Ursache für einen Schulabbruch von Roma/Romnija-Jugendlichen wurde das niedrige Bildungsniveau der Eltern und darüber hinaus eine allgemein skeptische und

zurückhaltende Einstellung der Eltern gegenüber der Institution Schule genannt (Int. 2/27; Int. 1/113:115; Int. 6/129). Die GesprächspartnerInnen gaben an, dass sowohl die schwierige soziale Situation als auch mangelnde Deutschkenntnisse der Roma/Romnija-Eltern die Schullaufbahn ihrer Kinder erschwerten. Beide Faktoren führten zu einer nicht ausreichenden Unterstützung der Kinder im schulischen Alltag. Die Schulmediatorinnen stellten fest, dass viele Eltern ihrer Schüler oftmals nur unzureichend alphabetisiert seien. Daraus folge häufig eine Vernachlässigung schulischer Verpflichtungen – der Besuch von Elternabenden, das Unterschreiben der Mitteilungen im Mitteilungsheft sowie das Verfassen von Entschuldigungen nach einem Fernbleiben des Kindes vom Unterricht stelle eine große Hürde dar (Int. 5/31). Von den Befragten wurde auch mehrmals betont, dass der Mehrwert von Bildung von den Eltern häufig nicht erkannt werde (Int.1/37:39). Dies könnte auf den Umstand zurückzuführen sein, dass der Bildungssektor von den Eltern im Allgemeinen mit Diskriminierungen in Verbindung gebracht wird. Die segregierende Bildungspraxis in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts durch die Überweisung vieler Roma/Romnija in Sonderschulen wurde in diesem Zusammenhang ebenfalls erwähnt (Int. 5/91). „[I]ch bin froh, dass es jetzt nicht mehr so viele Sonderschulen sind, weil früher war das irgendwie, also mir ist es so vorgekommen, wie wenn sie sagen, ach, der ist Roma, der soll in die Sonderschule gehen“ (ebd.). Es kann deshalb vermutet werden, dass Bildungsinstitutionen einerseits als suspekt erachtet und andererseits aufgrund der bestehenden und wahrgenommenen Chancenungleichheit als unwichtig empfunden werden.

R: „Wo die Eltern auch nicht mitarbeiten, nicht dabei sind, wo ich sage, die werden das nicht schaffen, die werden keine Lehre bekommen.

L: Was glauben Sie ist da der Hintergrund? Wieso ist es...

R: Es ist schwer zu sagen... ich weiß es nicht... ich weiß es wirklich nicht...ich habe gestern zum Beispiel mit einer Dame gesprochen, die hat starke Probleme früher gehabt und man hat immer die Roma irgendwie... Geh weg, du bist ein ‚Zigeuner‘, und lass es, du wirst eh nichts machen... und sie hat gegessen und man hat ihr auf den Finger geschlagen... so, was willst du jetzt... es ist eben anders, es ist schon anders“ (Int. 1/43:47).

Die mit Ausbildung einhergehenden Kosten sind für viele Roma/Romnija-Familien eine Belastung und auch ein Grund, weshalb Schüler verfrüht die Schule verlassen (Int. 5/67). Gleichzeitig werden die Kosten für eine Ausbildung nach der Schulpflicht als nicht lohnenswert erachtet, da eine Anstellung nach der Ausbildung nicht gesichert ist (siehe unten).

Als weitere Ursache für das niedrige Bildungsniveau wurden wiederholt ‚kulturelle‘ Faktoren erwähnt, vor allem traditionelle, Frauen benachteiligende Geschlechterrollen, die häufig an die nächste Generation weitergegeben werden (Int. 5/87).

„Also wahrscheinlich, weil sie gemeint haben, die beste Matura bekommst du hier Zuhause, und du lernst hier, wie man putzt, wie man kocht, du lernst hier, wie man eine richtige Frau wird, das habe ich schon gehört. Und ich glaube, das ist auch der Grund, weshalb sie dann die Schule abgebrochen haben, weil sie die Schule einfach nicht geschätzt haben, wie wichtig es ist“ (Int.7/ 101).

Auch die Entscheidungsmacht der Großeltern innerhalb der Familie wird als ‚kulturelle Tradition‘ beschrieben und wird ins Feld geführt, wenn es darum geht, ob Bildung eine Wertigkeit beigemessen wird oder nicht. Im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft wird Großeltern hohe Autorität zugesprochen:

„Wenn zum Beispiel die Großeltern Zuhause sind und das Kind sagt, ich will heute nicht in die Schule gehen, dann sagt Opa und Oma, bleib Zuhause. Und bei uns werden die Schwiegereltern sehr respektiert und die Eltern können da nix sagen und okay, dann soll er bleiben. Aber das wird sich wahrscheinlich mit der Zeit ändern“ (Int. 5/75).

Die Eltern aller drei befragten Jugendlichen legen großen Wert auf die Ausbildung ihrer Kinder. Sie unterstützten die Tatsache, dass ihre Kinder Nachhilfe vom Romano Centro erhielten und erachteten dies als für deren Schulerfolg maßgeblich (Int. 3/83; Int. 4/240; Int. 7/57). Es zeigte sich allerdings bei zwei Jugendlichen, dass der niedrige formale Bildungsstand der Eltern die Bewältigung von Schulaufgaben erschwerte und es kann vermutet werden, dass ohne zusätzliche Lernhilfe ein Schulabschluss eher unwahrscheinlich wäre. „Naja, wenn ich hab so was zum Auswendig lernen. Also ich lerne so mit Mutter, sie versteht auch nicht so gut Deutsch. Aber wenn ich was auswendig lernen muss, dann sage ich Mutter und ich habe auch Nachhilfelehrerin (Lachen)“ (Int. 3/83). „Also, oder frage ich Freunde oder meine Schwester. Sie hat dieses Jahr fertig gemacht vierte Klasse. Also ich kann alles alleine machen, aber manchmal, wenn ich etwas nicht verstehe frage ich sie, wenn sie nicht weiß, frage ich Freunde in der Schule. Oder sage ich Frau Lehrerin, dass ich nicht konnte, dass das zu schwer für mich ist. So... frage ich Freunde“ (Int. 4/163).

c) Bildungsbenachteiligung durch geringe Beschäftigungschancen

Die im Vorfeld diskutierte Literatur lieferte bereits Daten über die vergleichsweise prekären und schlecht bezahlten Beschäftigungsverhältnisse der Roma/Romnija in Österreich im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung. Alle befragten Jugendlichen haben klar definierte Berufsziele, oft schwingt dabei aber eine gewisse Skepsis mit, ob die anvisierten Ziele

tatsächlich erreicht werden können. Es wurde ein beträchtlicher Durchsetzungswille sichtbar: „Ja, ich muss weiter in die Schule gehen, ich muss viel lernen, ich muss gute Noten haben. [...] Oder wenn ich nicht so schaffe, gehe ich in die EDV-Privatschule [...] wenn ich es nicht schaffe, dann will ich etwas anderes, aber ich will das“ (Int. 4/ 187:191). „Ich habe mir gedacht, nur weil ich Romnji bin, soll ich jetzt zur sozialen Unterschicht gehören? Deshalb wollte ich unbedingt die Matura machen“ (Int.7/77).

Die InterviewpartnerInnen beschrieben, dass sich viele Eltern für einen Besuch einer weiterführenden Schule aussprechen und gleichzeitig auch eine gewisse Skepsis vermitteln, ob der Berufswunsch trotz des großen Aufwands einer weiteren Ausbildung tatsächlich erfüllt werden kann. Diese Skepsis beziehe sich weniger auf die Leistungsfähigkeit der Kinder als auf Beschränkungen, die den Kindern von außen gesetzt werden.

„[J]a also, oder die glauben, es gibt manche, die sagen, wenn ich die Schule fertig habe oder Ausbildung mache, wer nimmt mich? Zum Beispiel als mein Sohn gesagt hat, wir haben da über den Verein bekommen, dass Wien Polizisten braucht und ich habe meinem Sohn das angeboten und eben der andere ist bisschen dunkler und er hat gesagt, na, Mama, wer nimmt mich? Wenn ich schon an der Tür klopfte, die werden sagen, wäh, selbst Ausländer oder so was... ja. Und das sind die Sachen, die bei den Jugendlichen nicht sicher sind, ob sie wirklich einen Job bekommen“ (Int. 5/123).

Laut den Daten der ROMBAS-Studie gibt es in Österreich nur wenige Roma/Romnija mit Hochschulabschlüssen und vermutlich auch nicht viele Roma/Romnija in höheren Positionen, die Zahl der „qualifizierten Abschlüsse“ nehme aber zu (Luciak 2014: 102). Eine Befragte betont, dass es aber sehr wichtig wäre, Roma/Romnija beispielsweise als LehrerInnen anzustellen, auch wenn diese nicht die formalen Qualifikationen erfüllten.

R: „Ich bin nicht naiv, ich bin auch sehr kritisch. Ich kritisiere mich selber und auch meine Roma-Kultur, wie das alles läuft, weil ich würde sehr gerne, dass das alles mehr Tempo nimmt, aber es geht nicht. Politik ist wahrscheinlich nicht so weit, dass sie uns versteht. Weil die wollen keine Schritte zurück machen, niemand will Schritte zurück machen...“

L: Was meinst du jetzt genau damit, mit ‚Schritte zurück machen‘?

R: Zum Beispiel, ich bin keine ausgebildete Pädagogin, aber ich bin trotzdem Pädagogin. Solche Ausnahmen wollen Politiker nicht machen, der Stadtschulrat will das nicht machen, ja, und genau das wäre wichtig. Weil wir sind noch nicht so weit. Wir haben nicht die Pädagogen, noch nicht, weil niemand von den Eltern hat geglaubt, wenn meine Tochter gut Romanes lernt, könnte sie eine Lehrerin oder Assistentin werden.“ (Int. 6/76:80).

d) Bildungsbenachteiligung durch einen Mobilitätsverdacht

Wie bereits im zweiten Kapitel dieser Arbeit genauer erläutert werden Roma/Romnija in Österreich nach wie vor mit Mobilität beziehungsweise einem nomadischen Lebensstil in

Verbindung gebracht. Fest steht, dass der größte Teil der österreichischen Roma/Romnija seit Generationen sesshaft ist, eine gewisse Unbeständigkeit wird aber selbst von Schulmediatorinnen und Romanes-LehrerInnen konstatiert, wenn es um Schulpräsenz geht. Das Fernbleiben von der Schule stellt bei Roma/Romnija-Kindern ein großes Hindernis für einen Schulabschluss dar (Int. 1/59). Dies bestätigen auch die Studien des UNDP³⁶ (UNDP 2006: 29). Die Ursachen für diese Problematik sind sehr vielfältig.

Einige befragte Personen betonten während des Interviews immer wieder, dass die Arbeit mit den Roma/Romnija-Jugendlichen vor allem durch die vielen Fehlstunden erschwert werde, daran anknüpfend argumentierten sie jedoch auch, dass Roma/Romnija häufig Vorbehalte gegenüber schulischen Institutionen artikulierten (Int. 2/19; Int.1/59; Int. 5/31). „Die Roma-Kinder gehen nicht gerne in die Schule“ (Int.2/ 23). Außerdem wurde betont, dass viele Roma/Romnija-Eltern ihre Kinder bei Unstimmigkeiten mit LehrerInnen oder SchülerInnen lieber Zuhause ließen, anstatt ein Gespräch mit den Lehrenden zu suchen, das aufgrund fehlender Deutschkenntnisse unangenehm sein könnte (Int. 5/67). Eine Schulmediatorin betonte in diesem Zusammenhang, dass das Fernbleiben der Roma/Romnija von Ausflügen und Turnunterricht mit finanziellen Problemen zusammenhänge. Oftmals könne das Geld für Eintrittskarten oder Turngewand nicht aufgebracht werden (Int. 5/67:68:71). Auch scheint die Art des Schulunterrichts für manche Kinder ungeeignet, weil zu stark reglementiert – es mag sich dabei um ein angenommenes Klischee handeln.

„Unsere Kinder... Zuhause sind nicht alle, nicht über jede Roma-Gruppe will ich das sagen, aber Zuhause, wer die Roma-Kultur kennt, da gibt es keine Regeln. Also große Regeln. Man isst, wenn man Hunger hat, schlafen geht man später. Das ist nicht so wie in einer normalen österreichischen Familie, um acht Uhr bist du im Bett, geh deine Zähne putzen und schlafen, das ist bei uns nicht so, leider, und das hat auch etwas mit Konzentration zu tun. Unsere Kinder sind so, fühlen sich so frei“ (Int. 6/88).

Eine Muttersprachenlehrerin sieht die Lösung in einer praxisorientierten Gestaltung des Unterrichts mit musikalischen Schwerpunkten, durch den die Kinder spielend lernen sollen. Die konsequente Verbindung von Lernstrategien und Musik ist jedoch in diesem Zusammenhang insofern eine kritische Angelegenheit, als dass dadurch das alte Klischee der „impulsiven Musikalität“ (End 2013: 4) erneuten Aufwind bekommen könnte (Luciak/Liegl 2008: 25). Eine befragte Romnija betonte, dass während ihrer Schulzeit immer wieder Roma/Romnija in Verbindung mit Musik gebracht worden wären und dies als romantischer

³⁶ „Keeping Roma in school is a central problem: Roma children spend, on average, less than half the time of children from majority households in the educational system“ (UNDP 2006: 29). Diese Studie bezieht sich allerdings auf mittel- und südosteuropäische Staaten.

Rassismus zu interpretieren sei (Int. 7/129). Es scheint, als fände ‚Roma-Kultur‘ nur dann im Regelschulunterricht Beachtung, wenn sie als Projektionsfläche für Romantizismen eingesetzt werden und im Rahmen theatraler Inszenierungen Ausdruck finden kann.

„Wir hatten Musikstunde und wir haben geschaut wie tanzen die Türken, Serben und Zigeuner (Lachen) [...] und wie singen die auf Serbisch und Zigeunerisch, das ist nicht dasselbe (Lachen) und die Türken, wie die singen und ja“ (Int. 3/195).

e) Bildungsbenachteiligung durch Migration

In Österreich leben viele allochthone Roma/Romnija. Brüggemann et al. sehen den rechtlichen Status von Roma/Romnija als einen elementaren Grund für die geringe Bildungsbeteiligung von Roma/Romnija an. Viele zugewanderte Roma/Romnija vor allem aus dem ehemaligen Jugoslawien oder der Europäischen Union, wie beispielsweise aus Bulgarien oder aus Rumänien, besuchen aufgrund ihres ungeklärten Aufenthaltsstatus nicht die Schule. Der unsichere Aufenthaltsstatus spielt auch indirekt eine Rolle, insofern als Eltern aufgrund einer möglichen Abschiebung nicht in die Bildung der Kinder investieren können (2013: 99). Die befragten Jugendlichen, die alle in Serbien geboren wurden, gaben an, dass die Migration nach Österreich aufgrund der neu zu erlernenden Sprache, des teilweise unsicheren Aufenthaltstatus und der neuen Schule eher als schwierig empfunden wurde (Int. 4/11; Int. 7/33). In einigen Fällen kamen die befragten Jugendlichen erst im Schulalter nach Österreich. Vor allem einem der Jugendlichen bereitete der ungeklärte Aufenthaltsstatus während seiner Schulzeit Probleme. Die Unsicherheit in Bezug auf den möglichen Verbleib in Österreich sowie die notwendigen Rückreisen nach Serbien jeweils nach Ablauf der Aufenthaltsgenehmigung während des Semesters wirkten sich negativ auf die Schulnoten des Befragten aus, weshalb eine Klasse wiederholt werden musste (Int. 4/11).

Im Allgemeinen wurde der sehr große Unterschied im Leistungsniveau zwischen dem serbischen und dem österreichischen Schulsystem beschrieben. Die Schule in Wien wird als weniger anspruchsvoll im Hinblick auf zu erbringende Leistungen empfunden (Int. 1/23; Int. 3/39). Ein interviewter Jugendlicher bevorzugt es, in Österreich zur Schule zu gehen, da er in Serbien von Seiten der LehrerInnen und SchülerInnen als Rom wahrgenommen und deshalb diskriminiert wurde (Int. 3/67). Ein anderer Jugendlicher bemängelte vor allem die fehlende Disziplin im Unterricht in Österreich.

„Ja, es ist so... es ist so... keine Ahnung, sie wollen immer Probleme machen. Schlagen und so, ich sitze normal und oder ich rede mit jemandem normal, kommt einer und schimpft mich und das nervt mich ur. Ich sag bei Frau Lehrerin und Direktorin, aber sie macht gar nichts. Sie macht gar nichts... das ist nichts“ (Int. 4/27).

Dieser Interviewpartner gab an, von allen anderen Mitschülern gehänselt worden zu sein, auf die Frage nach den Gründen antwortete er: „Ja... wenn du... weil ich aus Serbien komme. Sie sind Muslime, ich bin Christ. Sie sind... wie heißt das... egal, also sie lieben das nicht, dass ich Christ bin. Dann sie schimpfen auch unsere Religion“ (Int. 4/91).

Die InterviewpartnerInnen verwiesen im Zusammenhang mit Migration besonders auf außerschulische Lernangebote, besonders auf jene des Romano Centro. Durch die Interviews wurde ersichtlich, dass es oftmals aufgrund verschiedener sozialer Faktoren einer außerschulischen Förderung für Roma/Romnija-Jugendliche bedarf. Die große Fülle an Projekten und Förderangeboten für Jugendliche mit sogenanntem Migrationshintergrund wurde einerseits positiv wahrgenommen, andererseits auch kritisiert, da die Fülle an Projekten Verwirrung stifte. „[E]s gibt zu viele Lehrer zu viele Unterstützungen und das bringt den Kindern überhaupt nichts. Die Kinder verlaufen sich da irgendwie in dem System“ (Int. 5/13). Es ist zu vermuten, dass sich beschriebene Vorbehalte gegenüber Institutionen auch auf Projekte erstrecken und als zusätzliche Reglementierungen des Alltags verstanden werden.

4.3. Fazit

Im Hinblick auf meine zu Beginn der Arbeit gestellte Forschungsfrage konnte anhand der Interviews festgestellt werden, dass die Befragten einen starken Zusammenhang zwischen den hohen Drop-out-Raten unter Roma/Romnija und familiären Verhältnissen der Betroffenen herstellen. Die InterviewpartnerInnen – mit Ausnahme der beiden jüngeren Roma/Romnija-Jugendlichen, die nicht direkt dazu befragt wurden – scheint die Meinung zu sein, dass das Elternhaus sei dafür verantwortlich, Kinder hinreichend auf den Schulunterricht vorzubereiten und zu motivieren. Aus Perspektive der Befragten ist die Schulbildung der Eltern unzureichend, was Konsequenzen im Hinblick auf die im österreichischen Schulzusammenhang erwartete Unterstützung der Kinder von Seiten der Eltern hat.

Im Zusammenhang des niedrigen Bildungsstandes der Eltern wurde anschließend häufig auf die Heterogenität der verschiedenen Roma/Romnija-Gruppen verwiesen, um allgemeingültige Aussagen zu vermeiden. Neben Familienstrukturen und familiären Verhältnissen wie der Bedeutung der Großfamilie wurde auf zweiter Ebene der soziale Status der einzelnen Familien erwähnt. Die Verbindung zwischen sozialer Benachteiligung und familiären Verhältnissen wurde dabei erstaunlich wenig artikuliert. Auch Luciak kommt in seiner empirischen Untersuchung mit LehrerInnen über Roma/Romnija an Sonderschulen zu einem

ähnlichen Schluss, wenn er schreibt, dass „[d]ie Lebenslagen der Familien [...] jedoch kaum in Zusammenhang mit strukturell bedingten Ungleichheiten oder gesellschaftlicher Diskriminierung gebracht [werden]“ (Luciak 2009: 386).

Armut und Armutsgefährdung, ungesicherter Aufenthaltsstatus und prekäre Beschäftigungsverhältnisse wurden in Bezug auf den sozialen Status der Roma/Romnija oft erwähnt. Ebenso wurde darauf hingewiesen, dass die Fokussierung auf Defizite innerhalb der Community zur weiteren Vertiefung negativer Bilder über Roma/Romnija beitragen könnte. Strukturell bedingte Benachteiligungen wie Diskriminierung werden von den InterviewpartnerInnen ambivalent beziehungsweise nur bedingt als solche wahrgenommen – mit Ausnahme der unverhältnismäßig häufigen Überweisungen junger Roma/Romnija an Sonderschulen. Die zahlreichen Überweisungen in die Sonderschulen vor allem in den 70er Jahren werden auch als Grund für den geringen Bildungsstatus der Elterngeneration gesehen. Es werden die vielen Möglichkeiten betont, die der österreichische Bildungssektor anbietet. Die serbische Schule, die fast alle InterviewpartnerInnen auch persönlich kennengelernt haben, wird im Vergleich zur österreichischen als sehr anspruchsvoll beschrieben. Neben einer zu beobachtenden Skepsis gegenüber der Institution Schule insgesamt, wird die Vernachlässigung der Roma/Romnija-Geschichte kritisiert.

Auffallend ist, dass trotz der artikulierten allgemeinen Skepsis der Eltern gegenüber schulischen Institutionen – beispielsweise aufgrund von Diskriminierung in der Vergangenheit – die ‚Schuld‘ und Verantwortung für die niedrigen Bildungsabschlüsse dennoch hauptsächlich bei den Roma/Romnija selbst gesucht wird.

5. Conclusio

Diese Arbeit baute auf den zu Beginn beschriebenen Erkenntnissen verschiedener nationaler und internationaler Studien auf, wonach Roma/Romnija in Österreich einen niedrigeren formalen Bildungsstand im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft aufweisen. Die ROMBAS-Studie, die größte Studie auf Basis von qualitativen Interviews in Österreich zu dieser Thematik, hat gezeigt, dass Roma/Romnija überdurchschnittlich häufig unmittelbar nach der Pflichtschule die Schule beenden und keine weiterführende Schule besuchen (Luciak 2014: 99). Da das Ergebnis dieser Studie aufgrund der geringen Fallzahlen nicht als repräsentativ gewertet werden kann, wurden zusätzlich internationale Studien des UNDP betrachtet, die zu ähnlichen Ergebnissen kamen.

In der vorliegenden Arbeit wurde dargelegt, dass Roma/Romnija häufig darauf verzichten, sich als Roma/Romnija zu bekennen. Daher wurde in dieser Arbeit der Standpunkt vertreten, dass der Bildungsstatus der Roma/Romnija im Kontext historischer Entwicklungen betrachtet werden sollte (Liégeois 2007: 172), da hier eine Identitätsproblematik vermutet werden kann, die historisch bedingt ist. Seit der Ansiedelung in Europa im 15. Jahrhundert wurden Roma/Romnija immer wieder Ziel verschiedenster politischer Exklusions- und Inklusionsstrategien (Haupt 2009b: 14) sowie ‚Gegenstand‘ von wissenschaftlichen und pseudowissenschaftlichen Untersuchungen (Koch 2005: 16f.), im Rahmen derer stereotype Bilder von Roma/Romnija erzeugt wurden, die bis heute Auswirkungen auf die Darstellung von Roma/Romnija haben.

Liégeois und Haupt gehen davon aus, dass Einschulung nicht immer nur der Bildungssteigerung der Roma/Romnija gedient habe, sondern auch mit Zwangsassimilation Hand in Hand ging. Zudem haben Zwangseinschulungen in der Vergangenheit ein noch bis heute andauerndes Misstrauen gegenüber schulischen Institutionen bewirkt (Liégeois 2007: 172f.). „‚Erziehungsmaßnahmen‘ sind immer schon zur Repression und Verfolgung von Roma eingesetzt worden. Diesen Aspekt darf man bei der ganzen Diskussion um die mangelnde Bildung bei Roma nicht vergessen“ (Haupt 2009a: 230). Die ausschließende Einschulung von Roma/Romnija-Jugendlichen dedizierte eine Strategie, die Roma/Romnija von ihrer ‚Kultur‘ und Tradition trennte und führte letztendlich auch dazu, dass viele Familientraditionen nicht erlernt und so traditionelle Familienberufe nicht weitergeführt werden konnten (Liégeois 2007: 172). „On the contrary, being educated could be a handicap

because children and young people who attended school missed out on learning skills within the family and were then prevented, by social or financial circumstances or by hostility, from making use of their formal education” (ebd.). Auch Gernot Haupt geht davon aus, dass antiziganistische Repression, schlechte Erfahrungen mit dem Schulwesen und Erfahrungen im Zusammenhang mit der (Selbst-)Identifikation als Rom/Romnija den Bildungsstand beeinflussen (Haupt 2009b: 25). Die frühere Integrationspolitik sollte Roma/Romnija nicht nur das Schreiben und Lesen ermöglichen, sondern stand unter dem Vorzeichen einer angestrebten vollständigen Assimilation an die Mehrheitsgesellschaft. Daran anknüpfend argumentiert Gernot Haupt, dass sich Roma/Romnija dem Assimilationsdruck der Mehrheitsgesellschaft nicht öffentlich widersetzen, jedoch „haben sie es vorgezogen, sich diesem Druck dadurch zu entziehen, dass sie ihre Kinder einfach nicht in die Schule geschickt haben“ (Haupt 2009a).

Auch laut den befragten InterviewpartnerInnen pflegen Roma/Romnija bis heute eine gewisse Skepsis gegenüber schulischen Institutionen, was etwa in der Kritik am häufigen Fernbleiben vom Unterricht geäußert wurde.

Durch die Befragung von Roma/Romnija-Jugendlichen sowie Romanes-LehrerInnen und Roma-Schulmediatorinnen wurde ersichtlich, dass strukturelle Diskriminierung – mit Ausnahme der überproportionalen Überweisung von Roma/Romnija an Sonderschulen – nur bedingt wahrgenommen wird. Anhand der vorgestellten Literatur konnte auch festgestellt werden, dass Roma/Romnija-SchülerInnen an österreichischen Sonderschulen nach wie vor überrepräsentiert vertreten sind (Luciak 2009: 387). Dies hat nicht nur Auswirkungen auf die Selbsteinschätzung, sondern verringert auch die Möglichkeit für weiterführende Ausbildungen sowie Anstellungen.

Die Interviewauswertung sowie die Betrachtung der Literatur bestätigen, dass diverse Bildungsmaßnahmen von ‚außen‘, ohne Einbindung von AkteurInnen aus der Community nur wenig zielführend sind. Die sich einander abzulösenden Strategien nationaler und internationaler Organisationen scheinen nur sehr langsam das Bildungsniveau der Roma/Romnija zu heben. Bildung sollte als „Instrument der Modernisierung“ soziale Problematiken wie durch Zauberhand lösen, jedoch können Bildungsmaßnahmen nur dann erfolgreich sein, wenn auch entscheidende sozialpolitische Begleitmaßnahmen getroffen werden (Surdu zit. nach Haupt 2009a: 233). Das reine Absitzen der Schulzeit kann Probleme wie Ausgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft nicht lösen.

Erst seit einigen Jahren werden Romanes-LehrerInnen und Roma-SchulmediatorInnen an Wiener Schulen eingesetzt. In diesem Zusammenhang wurde das Erlernen der Sprache Romanes für Roma/Romnija-Jugendliche als wichtig für die eigene Selbstwahrnehmung sowie für das Erlernen weiterer Sprachen erachtet. Der Bildungserfolg ist von vielen Faktoren abhängig, eine auf hohem Niveau praktizierte Erstsprache aber wird von allen Beteiligten als Voraussetzung gesehen.

Die Befragten sehen das niedrige formale Bildungsniveau der Elterngeneration als verantwortlich für verfrühte Schulabbrüche. Sie kritisieren den Bildungsbegriff der älteren Generation. Alle Befragten haben für sich selbst einen durchaus positiven Bildungsbegriff und betonten, dass die Fokussierung auf Defizite der Roma/Romnija diese auch verschärfen können.

Aus Perspektive der Interviewerin ist abschließend festzuhalten, dass Schuldzuweisungen im Bildungsbereich zu vermeiden sind und die Verantwortung für Bildungsdefizite bei der Mehrheitsgesellschaft gesucht werden sollte und wohl kaum im ausschließlichen Verantwortungsbereich von strukturell Benachteiligten liegen kann. Bildung als solche kann soziale Benachteiligungen nicht aufheben, aber dazu beitragen, sozial Benachteiligte selbst zu ermächtigen. Begleitmaßnahmen unter Einbeziehung der Community sind notwendig und wünschenswert, erforderlich aber ist ein Umdenken der Mehrheitsgesellschaft.

Ressourcen

Literatur

Bernasconi, Robert (2001): *Who Invented the Concept of Race: Kant's Role in the Enlightenment Construction of Race*. In: *Race*. Oxford: Blackwell, S. 11-36.

Bogdal, Michael-Klaus (2011): *Europa erfindet die Zigeuner. Eine Geschichte von Faszination und Verachtung*. Berlin: Suhrkamp.

Breuer, Franz (2010): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Brüggemann et al. (2013): *Heterogenität und Benachteiligung – die Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland*. In: Hornberg, Sabine; Brüggemann, Christian (Hg.): *Die Bildungssituation von Roma in Europa*. München: Waxmann, S. 91-121.

Bourdieu, Pierre (2006): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Schriften zu Politik & Kultur 4. Hamburg: VSA.

Dannecker, Petra; Vossemer, Christiane (2014): *Qualitative Interviews in der Entwicklungsforschung*. In: Dannecker, Petra; Englert, Birgit (Hg.): *Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung*. Wien: Mandelbaum, S. 153-176.

End, Markus (2013): *Was ist Antiziganismus?* In: *Romano Centro: Antiziganismus in Österreich. Dokumentation rassistischer Vorfälle gegen Roma/Romnja und Sinti/Sintize.*, Sonderheft. Nr. 78. 12/2013, S. 4-5.

Erich, Renata (2000): *Ein Spannungsverhältnis: Schule und Roma in Österreich*. In: Hornberg, Sabine (Hg.): *Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa*. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag, S. 189-200.

Faschingeder, Gerald; **Kolland**, Franz (2015): *Was geschah mit der Idee der emanzipatorischen Bildung?* In: Faschingeder, Gerald; Kolland, Franz (Hg.): *Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen und Divergenzen in der Bildungswelt*. Wien: Nap., S. 7-18.

Froschauer, Ulrike; **Lueger**, Manfred (2003): *Das qualitative Interview: zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: WUV-UTB Verlag.

Halwachs, Dieter (1999) (Hg.): *Die Sprache der Roma. Perspektiven der Romaniforschung in Österreich im interdisziplinären und internationalen Kontext*. Klagenfurt: Drava 1999.

Haupt, Gernot (2009a): *Antiziganismus und Sozialarbeit. Elemente einer wissenschaftlichen Grundlegung, gezeigt an Beispielen aus Europa mit dem Schwerpunkt Rumänien*. 2. Auflage. Berlin: Frank & Timme.

Haupt, Gernot (2009b): *Antiziganismus und Religion. Elemente einer Theologie der Roma-Befreiung*. Münster u.a.: LIT.

Heinschink, Mozes F. ; **Cech**, Petra (2013): *Die Sprache der Roma – Grundzüge der Romani Čhib und Perspektiven für den Unterricht*. In: Hornberg, Sabine; Brüggemann, Christian (Hg.): *Die Bildungssituation von Roma in Europa*. München: Waxmann, S. 53-91.

Hornberg, Sabine; **Brüggemann**, Christian (2013): *Die Bildungssituation von Roma in Europa – einleitende Bemerkungen*. In: Hornberg, Sabine; Brüggemann, Christian (Hg.): *Die Bildungssituation von Roma in Europa*. München: Waxmann, S. 7-13.

Hund, Wulf (2000): *Romantischer Rassismus. Zur Funktion des Zigerunerstereotyps*. In: Hund, Wulf (Hg.): *Zigeunerbilder. Schnittmuster rassistischer Ideologie*. Duisburg: DISS, S. 9-31.

Hund, Wulf (2014): *Faul, Fremd, Frei. Dimensionen des Zigeunerstereotyps*. Duisburg: DISS.

Klímová-Alexander, Ilona (2005): *The Romani Voice in World Politics. The United Nations and Non-State Actors*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.

Koch, Ute (2005): *Herstellung und Reproduktion sozialer Grenzen. Roma in einer westdeutschen Großstadt*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Kogoj, Cornelia (2014): *Interviews mit ExpertInnen zur Bildungssituation von Roma und Sinti*. In: Luciak, Mikael (Hg.): *Rombas Studienbericht. Zur Bildungssituation von Roma und Sinti in Österreich*. Initiative Minderheiten, S. 188-200.

Ladányi, János; **Szelényi**, Iván (2006): *Cross-National Differences in the Social Construction of Roma Ethnicity*. In: Ladányi, János; Szelényi, Iván: *Patterns of Exclusion: Constructing Gypsy Ethnicity and the Making of an Underclass in Transitional Societies of Europe*. East European Monographs, No. DCLXXVI. New York: Columbia University Press, S. 123-147.

Liégeois, Jean-Pierre (2008): *Roma in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

Lindner, Johanna (2012): *Elemente und Mechanismen von „Orientalisierung“ im Schreiben über Roma-Communities. Eine Analyse am Beispiel von Berichten des United Nations Development Programme*. Diplomarbeit: Universität Wien.

Luciak, Mikael (2014): *Rombas Studienbericht. Zur Bildungssituation von Roma und Sinti in Österreich*: Initiative Minderheiten.

Luciak, Mikael; **Gärnter-Horvath**, Emmerich (2013): *Roma in Österreich – Erfahrungen von Bildungsungleichheit einst und heute*. In: Hornberg, Sabine; Brüggemann, Christian (Hg.): *Die Bildungssituation von Roma in Europa*. München: Waxmann, S. 121-147.

Luciak, Mikael (2008): *Roma in Sonderschulen – eine Herausforderung für die Heilpädagogik Mittel- und Osteuropas*. In: Biewer, Gottfried; Luciak, Mikael; Schwinge, Mirella (Hrsg.): *Begegnung und Differenz: Menschen - Länder - Kulturen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 33-61.

Mayall, David (2004): *Gypsy Identities 1500-2000. From Egyptians and Moon-men to the*

Ethnic Romany. Abingdon: Routledge.

Mayerhofer, Claudia (1987): *Dorfzigeuner. Kultur und Geschichte der Burgenland-Roma von der Ersten Republik bis zur Gegenwart*. Wien: Picus.

Niemann, Sören (2000): *Eine nomadische Kultur der Freiheit. Von Traum der Tsiganologie*. In: Hund, Wulf (Hg.): *Zigeunerbilder. Schnittmuster rassistischer Ideologie*. Duisburg: DISS, S. 31-51.

Romano Centro (2013): *Antiziganismus in Österreich. Dokumentation rassistischer Vorfälle gegen Roma/Romnja und Sinti/Sintize.*, Sonderheft. Nr. 78. 12/2013

Sabary, Florian (2011): *Roma und Arbeit im Entwicklungsdiskurs. Eine ideologietheoretische Betrachtung von Texten der Weltbank und des UNDP*. Diplomarbeit: Universität Wien.

Sadjadi-Nasab, Kurosch (2000): *Rassismus in Disney-Land. Esmeralda und die Vermarktung des Zigeunertyps*. In: Hund, Wulf (Hg.): *Zigeunerbilder. Schnittmuster rassistischer Ideologie*. Duisburg: DISS, S. 94-109.

Schicho, Walter; Nöst, Barbara (2008): *Entwicklungsdiskurs und Praxis der EZA: Konzepte, Akteure und Widersprüche*. In: Gomes, Bea; Maral-Hanak, Irmi; Schicho, Walter: *Entwicklungszusammenarbeit. Akteure, Handlungsmuster und Interessen*. Wien: Mandelbaum, S. 43-65.

Schmidt, Erich (2014): *Die Entdeckung der weißen Zigeuner. Robert Ritter und die Zigeunerforschung als Rassenhygiene*. In: Hund, Wulf (Hg.): *Fremd, Faul, Frei. Dimensionen des Zigeunerstereotyps*. Duisburg: DISS, S. 124-143.

Schulz, Ulrike (2014): *Über Daten nachdenken. Grounded Theory Studien in entwicklungsbezogener Forschung*. In: Dannecker, Petra; Englert Birgit (Hg.): *Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung*. Wien: Mandelbaum, S. 75-94.

Steinrücke, Margareta; **Bolder**, Alexander (2001): *Vorwort*. In: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4. Hamburg: VSA, S. 7-14.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant.

Steyerl, Hito (2008): *Die Gegenwart der Subalternen*. In: Spivak, Gayatri Chakravorty: *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant, S. 5-17.

Surdu, Mihai; **Friedman**, Eben (2014): *The Roma Education Fund – developments and prospects for Roma inclusion*. In: Hornberg, Sabine; Brüggemann, Christian (Hg.): *Die Bildungssituation von Roma in Europa*. München: Waxmann, S. 35-53.

Tomiak, Janusz (1991): *Schooling, educational policy and ethnic identity. Comparative studies on governments and non-dominant ethnic groups in Europe, 1850-1940, Volume 1*. European Science Foundation. New York: New York University Press.

Trink, Thomas (2010): *Roma – Eine vergessene Minderheit? Perzeption und Wissen von SchülerInnen der Sekundarstufe II an verschiedenen Schulstandorten zur marginalisierten Minderheit der Roma*. Diplomarbeit, Universität Wien.

Weber, Max (2002 [1904/1905; 1920]): *Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus*. In: Kaesler, Dirk (Hg.): *Max Weber. Schriften 1894-1922*. Stuttgart: Verlag, S. 65-182.

World Bank (2002): *Poverty and Ethnicity. A Cross-Country Study of Roma Poverty in Central Europe*. Washington, D.C.: The World Bank.

Internetquellen

Altzinger et. al. (2011): *Intergenerationelle soziale Mobilität in Österreich*. Verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/nomenu/suchergebnisse/index.html , letzter Zugriff [20.02.2016].

Arbeiterkammer Oberösterreich (2015): *Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF)*. Verfügbar unter: http://oe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/schule/vorundvolksschule/Sonderpaedagogischer_Foerderbedarf.html , letzter Zugriff [06.05.2016].

Baumgartner, Gerhard; Freund, Florian (o.J.): *Der Holocaust an österreichischen Roma und Sinti*. Verfügbar unter: <http://www.romasintigenocide.eu/media/neutral/holocaustBGFF.pdf> [letzter Zugriff: 06.05.2016]

Baumgartner, Gerhard; Freund, Florian (2003): *Daten zur Bevölkerungsgruppe der burgenländischen Roma und Sinti 1945 – 2001*. Verfügbar unter: http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/roma/389_Baumgartner_Freund_Daten_Roma.pdf [letzter Zugriff: 05.06.2016]

Bruneforth, Michael; Lassnigg, Lorenz (2012): *Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band%201_gesamt_0.pdf , letzter Zugriff [10.01.2016].

Bundeskanzleramt Österreich (2011): *EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020. Politische und Rechtliche Maßnahmen*. Verfügbar unter: <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=47025> , letzter Zugriff [06.05.2016].

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014): *Das österreichische Schulsystem*. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/hss.html> , letzter Zugriff [06.12.2015].

De Cillia, Rudolf (2011): *Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache*. Bundesinstitut für Bildungsforschung. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf, letzter Zugriff [06.05.2016].

Europäische Kommission (2011): *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Eu-Rahmen für nationale Strategie zur Integration der Roma bis 2020*. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/justice/policies/discrimination/docs/com_2011_173_de.pdf, [letzter Zugriff: 06.05.2016].

Europäische Kommission (2012): *Estimates on Roma Population in European Countries*. Verfügbar unter: <http://www.coe.int/en/web/portal/roma> [letzter Zugriff: 06.05.2016].

Friedmann, Eben (2015): *Assessing Progress under the Dekade*. In: Rorke, Bernhard et al.: *A lost Dekade? Reflections on Roma Inclusions 2005-2015*. Verfügbar unter: http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9809_file1_final-lostdecade.pdf, letzter Zugriff [06.05.2016].

Haupt, Gernot (2007): *„Eine eigene Religion haben sie nicht...“? Über den religiösen Antiziganismus gegenüber Roma und Sinti*. XVIII. Europäischer Volksgruppenkongress: „Volksgruppen und Religion: Identität und Bekenntnis“ 13. - 14. Nov. 2007 Klagenfurt. Verfügbar unter: http://www.ifsoz.org/content/download/sammel/Ktn_doku24_haupt_de.pdf [letzter Zugriff: 06.05.2015].

KV-Roma (o.J.): *Pr. Rudolf Sarközi*. Verfügbar unter: <http://www.kv-roma.at/FRAMES/RUDOLFSARKOEZI.HTM>, letzter Zugriff [06.05.2016].

Kv-Roma (o.J.): *Roma Politik in Österreich*. Verfügbar unter: http://www.kv-roma.at/FRAMES/LITERATUR_001.htm, letzter Zugriff [06.05.2016].

Luciak, Mikael; Liegl, Barbara (2008) *Summative Report: Teacher In-Service Training for Roma Inclusion (INSETRom)*. Comenius Project Report. Verfügbar unter: <http://www.iaie.org/insetrom/index.html> , letzter Zugriff [06.05.2016].

Luciak, Mikael (2009): *Behinderung oder Benachteiligung? SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ethnische Minderheiten mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich*. Verfügbar unter: http://www.sws-rundschau.at/archiv/SWS_2009_3_Luciak.pdf , letzter Zugriff [06.05.2016].

Memedov, Idaver (2010): *European Court Denounces Segregated Education Again: Oršuš and Others v Croatia*. Verfügbar unter: www.errc.org/cikk.php?page=10&cikk=3613 , letzter Zugriff [06.05.2016].

Roma_2000 (o.J.): *Burgenland Roma - Das Attentat*. Verfügbar unter: <http://www.burgenland-roma.at/index.php/geschichte/das-attentat>, letzter Zugriff [06.05.2016].

Romano Centro (2015): *Jahresbericht*. Verfügbar unter: http://www.romano-centro.org/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=5&Itemid=44&lang=de , letzter Zugriff [06.05.2016].

Romano Centro (2016a): *Projekte*. Verfügbar unter: http://www.romano-centro.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=12&Itemid=4&lang=de , letzter Zugriff [06.05.2016].

Romano Centro (2016b): *Lernhilfe und Elternarbeit*. Verfügbar unter: http://www.romano-centro.org/index.php?option=com_content&view=article&id=3%3Alernhilfe&catid=12%3Aprojekte&Itemid=4&lang=de , letzter Zugriff [06.05.2016].

Romano Centro (2016c): *Roma SchulmediatorInnen an Wiener Schulen*. Verfügbar unter: http://www.romano-centro.org/index.php?option=com_content&view=article&id=4%3Aroma-assistenten&catid=12%3Aprojekte&Itemid=4&lang=de , letzter Zugriff [06.05.2016].

Romadecade (o.J.): Concluding the Decade of Roma Inclusion 2005-2015. Verfügbar unter: <http://www.romadecade.org/about-the-decade-decade-future> , letzter Zugriff [06.05.2016].

Roma Inclusion Index (2015). Verfügbar unter: http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9810_file1_roma-inclusion-index-2015-s.pdf , letzter Zugriff [06.05.2016].

[romani] Projekt (o.J.): *Die österreichischen Roma*. Uni Graz. Verfügbar unter: <http://romaniprojekt.uni-graz.at/autroma-roma.de.html> , letzter Zugriff [06.05.2016].

Rorke, Berhard (2015): *Introduction*. In: Rorke, Berhard et al.: *A lost Dekade? Reflections on Roma Inclusions 2005-2015*. Verfügbar unter: http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9809_file1_final-lostdecade.pdf , letzter Zugriff [06.05.2016].

Shakira (2009): *I'm a Gypsy*. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=3-GiVIE8gc>, [letzter Zugriff: 06.05.2016].

Statistik Austria (2015): *Bildungsstand der Bevölkerung*. Verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html , [letzter Zugriff: 06.05.2016]

United Nations (o. J): *Millenium Development Goals*. Verfügbar unter: <http://www.un.org/millenniumgoals/> , [letzter Zugriff: 06.05.2016].

UNDP (2006): *At Risk: Roma and the Displaced in Southeast Europe*. Verfügbar unter: <http://www.ngobg.info/bg/documents/49/750romaandthedisplacedinsee.pdf> , [letzter Zugriff: 06.05.2016].

Interviews

Roma/Romnija-Jugendliche:

X1 (2015): Interview 3. Wien 1110. 30. 06. 2015, 16:00.

X2 (2015): Interview 4. Wien 1110. 07. 07. 2015, 13:00.

X3 (2015): Interview 7. Wien 1090. 17. 10. 2015, 16:00.

Roma-Schulmediatorinnen und Romanes-LehrerInnen:

X4 (2015): Interview 1. Wien 1020. 24. 06. 2015, 10:30.

X5 (2015): Interview 5. Wien 1150. 10. 07. 2015, 16:00.

X6 (2015): Interview 2. Wien 1190. 25. 06. 2015, 10:00

X7 (2015) Interview 6. Wien 1090. 05. 10. 2015, 14:30.

Anhang

Abstract (Deutsch)

Ausgehend von nationalen und internationalen Studien, die über das niedrige formale Bildungsniveau der Roma/Romnija berichten, wurde in dieser Arbeit nach den möglichen Ursachen für diese geringe Bildungsbeteiligung gefragt. Dabei sind die persönlichen Bildungserfahrungen der interviewten Personen zentral – es wurde ein Zugang gewählt, der diese Problematik aus Sicht der Roma/Romnija zu beschreiben versucht. Zunächst wurde anhand ausgewählter AutorInnen der Frage nachgegangen, wie eine homogene Roma/Romnija-Identität von der Dominanzgesellschaft konzipiert wurde beziehungsweise welche Identitätsbilder den Roma/Romnija seit ihrer Ansiedelung in Österreich im 16. Jahrhundert zugeschrieben wurden. Dabei konnte festgestellt werden, dass romantisierende sowie kriminalisierende Darstellungen in den Medien sowie einseitige Berichterstattung, welche vorwiegend Roma/Romnija in den Blick nimmt, die von sozialer Exklusion betroffen sind, dazu geführt haben, dass sich Roma/Romnija heute mit einer stark negativen Darstellung konfrontiert sehen. Diese zu Stereotypen verfestigten Bilder haben nach wie vor Auswirkungen auf die Fremdeinschätzung und auch auf die Selbstwahrnehmung. Die Analyse der Interviews ergibt, dass die mangelnde Bildung der Roma/Romnija im Zusammenhang sozialer Benachteiligungen, mitunter auch antiziganistischer Repression betrachtet werden muss. Die Befragten sehen Bildungsdefizite unter Roma/Romnija vor allem im Zusammenhang mit dem sozialen Status der Familie beziehungsweise dem geringen formalen Bildungsniveau der Elterngeneration. Gleichzeitig ist es ihnen ein Anliegen, sich gegen eine Homogenisierung der mitunter auch sehr diversen Bildungslagen der Roma/Romnija auszusprechen, denn durch eine ausschließliche Fokussierung auf Defizite der Roma/Romnija in Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft könnten diese pejorativen Wahrnehmungen noch verstärkt werden.

Abstract (English)

Based on national and international studies that were carried out concerning low levels of formal education of Roma, this thesis sets out to discuss the possible causes of such a low level of involvement in education. The personal educational experiences of the interviewees are a central part of this thesis – an approach was chosen, which tries to describe the problem from the perspective of Roma. Using the work of a selection of authors, the first question which was investigated is how a homogenous Roma identity was conceptualized by the majority population and which identity was attributed to Roma since their establishment in Austria in the 16th Century. It was determined that through media coverage and biased reports a romanticized and criminalized representation of the Roma was created, this was especially true for those who were subject to social exclusion. Nowadays Roma find themselves confronted by this negative representation. These stereotypical images still have effects on how others view Roma, and how they view themselves. The analysis of the interviews revealed that a lack of education must be considered in connection to social discrimination, including anti-Roma repression. The interviewees perceive the educational deficit among Roma in connection to the social status of their families and the level of formal education of their parents. At the same time it is a concern to them, to speak out against a homogenization of the sometimes very different social layers of Roma, because by focusing exclusively on the deficits of Roma in contrast to the majority population, these pejorative perceptions could be increased further.

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Frauen
BMI	Bundesministerium für Inneres
BKA	Bundeskanzleramt Österreich
EU	Europäische Union
EZA	Entwicklungszusammenarbeit
ILO	International Labour Organization
MDGs	Millenium Development Goals
NGO	Nongovernmental Organization
OSCE	Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa
PISA	Programme for International Student Assessment
ROMBAS	Roma-Bildungs- und –Ausbildungs-Studie
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
UNDP	United Nations Development Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees
UNICEF	United Nations Children's Emergency Fund
UNO	United Nations Organization
WB	World Bank

Interviews

Anmerkung:

Drei der sieben geführten Interviews werden im Rahmen dieser Arbeit in voller Länge angeführt. Diese drei Interviews wurden auf Deutsch geführt und zum Schutz der Interviewten anonymisiert.

Abkürzungen und Transkriptionszeichen:

L:	Interviewerin
R:	der/die Befragte
...	kurze Pause
(Pause)	lange Pause
[...]	Abschnitte wurden zum Schutz der Anonymität des/der Befragten entfernt

Interview 5: (Schulmediatorin)

Datum: 10. 07. 2015, 16:00 Uhr

Ort: Wien, 1160

Dauer: ca. 45 Minuten

L: Okay, also ich habe dir jetzt schon kurz erzählt, worum es in meiner Masterarbeit geht. Ähm, kannst du dich kurz vorstellen? Was du machst?

R: Ja, natürlich. Ähm, ich heiße [...], ich mache Schulmediation. Bin Schulmediatorin in öffentlichen Schulen. Ich habe selber auch einen Verein, wo wir die Lernhilfe für die Roma-Kinder machen. Das ist ein Projekt mit der MA 17 und der Volkshochschule Favoriten. Die Arbeit mit den Roma-Kindern und Roma-Eltern ist auch nicht leicht, aber doch besser zu kommunizieren und die Probleme auszuarbeiten, wenn eine von uns als Schulmediatorin mit denen spricht und es wird besser von uns angenommen als von den... halt Nicht-Roma.

L: Also du bist Schulmediatorin und du hast einen Verein?

R: Ja genau, eine Obfrau bin ich in dem Verein.

L: Was ist das noch mal für ein Verein?

R: Verein Vita Pavlović.

L: Ah okay, aha.

R: Und das haben wir so 2006 und wir machen verschiedene Feste, Lernhilfe für die Roma-Kinder und wir machen auch mit Justiz ein Projekt, das heißt Mädchencafé. Das heißt, junge Roma-Mädchen, die im Gefängnis sind, haben... wir haben Workshops mit denen, ein Mal in der Woche und Einzelgespräche und ja, meine Arbeit ist wirklich sehr schwierig und ich mache es aber trotzdem gerne, weil es eben um die Kinder geht und überhaupt über die Roma, dass sie eine Hilfe, Unterstützung brauchen.

L: Ja, wirklich interessant. Und wie bist du zu diesem Beruf gekommen?

R: Der Name Vita Pavlović ist eigentlich ein wichtiger, weltweit bekannter Name. Das war eine Roma-Sängerin, eine Künstlerin, das war meine Schwiegermutter und sie ist 2005 gestorben... und mein Mann ist auf die Idee gekommen, weil sie eben immer so viel über die Kinder gesungen hat, weil sie selbst keine eigenen hatte. Mein Mann ist eigentlich der Neffe, aber bei ihr groß geworden und so ist [er] so was wie ihr Sohn und haben wir beschlossen, dass der Name eben weitergeht und sie hat auch sehr viel den Kindern geholfen auch. Sie hat halt Geld gehabt und haben uns gedacht, okay, machen wir da weiter, wo sie aufgehört hat und seitdem machen wir das.

L: Wow, schön. Und seit wann arbeitest du als Schulmediatorin?

R: Seit 2012, seit drei Jahren.

L: Okay, und was sind da so deine Aufgaben?

R: Also die Aufgaben sind, dass wir schauen, dass die Kinder mal pünktlich in die Schule kommen, dass sie regelmäßig in die Schule kommen, was leider nicht der Fall ist. Dass man halt den Eltern anlernt, in das Mitteilungsheft zu schauen. Wenn die Hausaufgaben nicht gemacht worden sind, wenn die Kinder krank sind, dass wir dann anrufen, mit den Eltern reden, warum die Kinder krank sind. Den Lehrern bei dem Elternsprechtag, bei den KEL-Gesprächen [Kind-Eltern-Lehrer-Gesprächen] dabei zu sein. Dolmetschen wir sie, die Eltern, wenn sie nicht Deutsch können, natürlich auch, und Unterstützung auch manchmal in der Stunde, bei den Kindern, die nicht Deutsch können. Wenn sie so einen Buchstaben-Tag haben oder irgendso'was Schwieriges, dass wir sie auch dabei unterstützen, die Kinder.

L: Ähm, das heißt, sie sind eigentlich für Roma-Kinder da, an der Schule.

R: Eigentlich ja, für Volksschule und Hauptschule, aber wir machen derzeit nur Volksschule.

L: Und welche Sprachen sprichst du dann mit den Kindern?

R: Ja also, es kommt darauf an. Manche Kinder wollen halt Rumänisch reden, Serbisch, Romanes.

L: Du sprichst auch Rumänisch? Wow.

R: Mit den bulgarischen Roma verstehen wir uns auch. Entweder Serbisch oder Romanes. Und die Kinder, die aus Rumänien kommen, die können auch Romanes und Rumänisch sprechen, also allgemein, es kommt auf die Kinder an. Reden wir jetzt Romanes? Dann sagen sie, okay, reden wir jetzt Romanes oder Deutsch halt, das ist egal, wie die Kinder halt wollen. Aber meistens wollen sie auch reden, dann sind sie irgendwie unter uns und dann tun sie das sehr gerne.

L: Also wollen sie Romanes sprechen?

R: Nur beim Lernen geht das nicht, beim Lernen müssen wir ja Deutsch.

L: Wie viele Roma-Kinder sind an der Volksschule, wo du arbeitest?

R: Also diese zwei Schulen, die ich habe, sind 134 Kinder insgesamt.

L: Und wie viele Schüler gibt es insgesamt an den Schulen?

R: Also an einer gibt es 250 und in der anderen auch so ähnlich.

L: Und du bist für alle verantwortlich?

R: Ja, und ich muss sagen, dass von dieser Zahl 10 haben nicht so dringend oder nicht die Hilfe, also vielleicht ein Mal, einmalig, aber sonst ist ein großer Bedarf.

L: Also die anderen brauchen intensivere Betreuung.

R: Ja, ist ein großer Bedarf, ja.

L: Und woran liegt das? Wieso brauchen die so intensive Betreuung?

R: Ui, ja, also es funktioniert halt deshalb nicht, weil entweder das Leben Zuhause funktioniert nicht, finanziell oder soziale Sachen. Ähm, bei manchen Eltern funktioniert nicht, weil sie eben nicht lesen und schreiben können und den Kindern nicht helfen können und dann sagen die Kinder, ich will nicht in die Schule gehen, ich habe die Aufgabe jetzt nicht. Die Lehrerin wird schimpfen, die Eltern können nix, dann sag ich, ja, dann bleib Zuhause. Ähm, natürlich liegt es auch an der Kommunikation zwischen den Lehrern und den Eltern, dass es nicht funktioniert, dass die Kinder nicht in die Schule kommen. Ähm, es sind auch zum Beispiel, wenn es Ausflüge gibt, wenn die das Geld nicht haben oder manche haben auch nicht für das Frühstück das Geld, dann kommen sie nicht, oder die Schulsachen... Es sind also Einzelheiten und es gibt sehr viele Sachen, die das eigentlich ergeben, dass die Kinder nicht in die Schule kommen. Das ist keine Entschuldigung, aber auf der einen Seite muss man sich denken, dass... (Telefongespräch) Und natürlich wir haben beispielsweise Fälle, wo die Kinder keine Schulsachen haben und teilweise mit dem Sackerl in die Schule kommen, ist auch ein Grund, ja. Die Kinder lachen sie aus, das sind Kinder unter sich.

L: Ja, mein Nachhilfeschüler ist das ganze Jahr nicht in Turnen gegangen, weil er keine Turnsachen hatte, hätte er mir das gesagt, hätte ich ihm natürlich irgendwie was organisieren können.

R: Ja eben, das sind die Sachen, wo die Eltern mit den Lehrern... es gibt manche Sachen, wo die Lehrer, die wirklich sehr sozial sind und helfen wollen, aber es gibt manche, die sich überhaupt nicht interessieren und so, ist mir egal, ich will das haben oder es wird gleich Jugendamt eingeschaltet, aber wenn wir da sind und dann eben nach der Sache durchgehen, dann schaut das anders aus, sagt der Direktor, aha, okay, dann tun wir mit den anderen Eltern reden, dann tut jemand vielleicht spenden und das sind die Sachen, eine Erleichterung irgendwie, dann wissen wir das wahre Problem. Ja, am leichtesten ist, wenn man sagt, mein Kind hat Bauchschmerzen. Heute ist es nicht in die Schule gekommen, oder irgend so eine Krankheit, das ist das leichteste, was man sagen kann, aber wenn wir da sind, die Eltern sind dann offen zu uns, egal, ob wir uns zum ersten Mal sehen, ist einfach das Vertrauen da und das wird so schnell aufgebaut, in einer Stunde sozusagen (Lachen) und so auf einen Blick und dann ist eben das Vertrauen da. Sie sind froh, dass wir da sind und wenn wir einmal nicht da sind, sagen sie, ahhh, was ist los, wo seid's ihr? Und natürlich ist es auch ein Gewinn für die Lehrer, für die Schüler, für die Eltern. Also eigentlich ist es ein gutes Projekt, ein guter Job... es ist stressig, aber wenn es um Kinder geht, dann vergisst man alles. Und wenn man irgendwas erreicht hat und die Besserung da ist, das eine große Belohnung... und es funktioniert wirklich. Probleme sind weggeschafft worden, weil wir sie dann wirklich kennen, wie sie wirklich aussehen. Und wenn jemand nach Serbien oder Rumänien fahren muss, können wir sagen, wir können das mit der Frau Direktorin reden. Also wenn die Leitung stimmt, stimmt die ganze Schule irgendwie und ich bin froh, dass ich diese zwei Direktorinnen habe, die super sind und die sich wirklich auch einsetzen und jetzt wissen sie auch viel mehr über uns und die Lehrerinnen, auch eben über unsere Kultur, über unsere, wie wir funktionieren, also ich meine, wie wir funktionieren...

L: Ich verstehe, was du meinst.

R: Wir sind nicht anders, aber es ist doch anders. Wenn zum Beispiel die Großeltern Zuhause sind und das Kind sagt, ich will heute nicht in die Schule gehen, dann sagt Opa und Oma, bleib Zuhause. Und bei uns werden die Schwiegereltern sehr respektiert und die Eltern können da nix sagen und okay, dann soll er bleiben. Aber das wird sich wahrscheinlich mit der Zeit ändern, weil jetzt durch Wien haben wir Wohnungen, es muss jeder irgendwie alleine wohnen. Es schaut eh besser aus als früher. Früher haben wir gemeinsam... hat man wirklich zusammenleben müssen mit den Schwiegereltern, bei uns war das so, und man ist ein schlechter Sohn, wenn man nicht bei den Schwiegereltern bleibt. Aber jetzt hat sich das ein bisschen geändert und schaut eh gut aus. Die jungen Eltern, wir tun sie so viel wie möglich informieren, über das Schulsystem, also alle Eltern. So dass sie, ja, das Schulsystem kennen, also wenn sie SPF [Sonderpädagogischer Förderbedarf] beantragen, dass sie, ja also, wenn das beantragt wird, dass sie wissen, sie unterschreiben das, und wissen ja gar nicht und dann sagen sie, wieso hat er so einen anderen Plan, wieso hat er andere Bücher, ähm, und wenn sie jetzt wissen, was es gibt, sie können immer noch nein sagen. Beispielsweise früher haben sie das nicht sagen können, weil sie nicht gewusst haben, was sie unterschreiben und solche Sachen sind eben sehr wichtig und ein Schulwechsel, wenn es zwischen den Lehrern und den Schülern nicht stimmt und dem Kind auch nicht, ein Schulwechsel ist jetzt viel leichter zu bekommen durch uns, als früher ohne uns.

L: Und, weil du vorher gesagt hast, viele Lehrer wissen nicht Bescheid. Würdest du sagen, dass viele Probleme von da kommen, dass die Lehrer sich einfach nicht auskennen oder nicht auskennen wollen?

R: Natürlich. Also zum einen kennen sie sich überhaupt nicht aus. Denken, es ist normal, wie bei denen. Aber bei uns gibt es Rituale, zum Beispiel bei einer Hochzeit oder Oma. Er sagt immer, drei Mal ist die Oma gestorben. Nein, es ist nicht drei Mal die Oma gestorben, sondern einmal die Schwester vom Vater. Oder der Bruder von meinem Vater ist für uns auch ein Onkel und ein Oma und jetzt haben wir das endlich einmal aus der Welt geschafft. Und also deswegen gibt es so viele Omas und Opas und über den Familienzusammenhalt haben sie auch nicht soviel gewusst. Dass wir wirklich immer zusammen sind am Wochenende, dass die Kinder auch spät ins Bett kommen, natürlich ist das auch ein Hindernis, dann in die Schule zu kommen, weil sie nicht aufstehen können. Und über die Feiertage und überhaupt, auch dass die Eltern nicht lesen und schreiben können, leider. Jung oder alt, überhaupt die Eltern von Bulgarien oder Rumänien, die so kommen, die Roma, sehr, sehr schwach, und für diese Leute, wie sie wirklich leben, wir machen auch Hausbesuche und das, was wir sehen, ist so ungut. Ich denke mir immer, sind wir noch immer in Wien, in Österreich oder bin ich woanders. Und eben durch diese Hausbesuche und durch das, was wir reden, die Lehrer wissen immer, aha, okay, da ist jetzt das passiert, das Kind hat nichts zum Anziehen oder die Schultasche, oder es ist krank geworden, oder die Eltern haben das nicht lesen können im Mitteilungsheft, weil sie nicht lesen und schreiben können, weil keiner geht jetzt hin und sagt, ich kann nicht lesen und schreiben, sehr selten, dass jemand so was sagt. Und eben, wenn man sagt, die sind schmutzig, die schauen so aus, aber warum? Es gibt schlechte Leute, es gibt Leute, die auch stehlen, auch die betteln.

L: Das gibt es überall.

R: Ja, also es gibt überall. Nicht nur die Roma, es gibt allgemein immer gute und schlechte Menschen und eben, wenn wir ihnen das alles erklären, wie das funktioniert, dann sagen sie, aha, da müssen wir doch was tun, da schauen wir, dass wir der Familie oder dem Kind wirklich helfen, vom Elternverein oder dass die Eltern spenden. Die Lehrer spenden sogar auch, also ich habe eine Lehrerin, die Möbel gespendet hat, die den Kindern Schulsachen gekauft hat, auch zum Anziehen, aber sie hat ja vorher nicht gewusst. Sie hat geglaubt, das ist alles normal, wie wir aus Rumänien, Bulgarien oder Serbien haben alle Recht zu arbeiten, aber es ist nicht so.

L: Was würdest du sagen... wenn du sagst, es sind in diesen zwei Schulen 134 Roma-Kinder, wie viele schließen davon die Schule ab?

R: Ui, naja, es gibt Kinder, die sich wirklich bemühen, die Eltern genauso, aber, naja, es hat sich bissl verbessert, muss ich sagen. Früher hat man immer... also es gibt verschiedene Gruppen, ja. Zum Beispiel ganz strenge Gruppe, wo die Mädchen die Hauptschule fertig machen können und dann ist es erledigt, und es gibt Gruppen, die wirklich so viel für die Kinder geben, damit sie wirklich etwas aus sich machen, nicht nur einen dreijährigen Beruf erlernen, sondern noch mehr, also so studieren, hat sich ein bissl doch geändert. Es schließen mehr und mehr ab, es wird besser, aber nicht so, dass man jetzt sagt, wie üblich. Ähm, bei uns ist nämlich so, dass die Eltern sehr viel arbeiten, also dass die Großeltern sehr viel gearbeitet haben, dann die Eltern. Die Kinder haben dann entweder fertige Häuser, die

kaufen ihnen Autos. Es gibt uns verschieden, es gibt die, die ‚normal‘ leben und, na gut, er wird kein Minister, er wird kein Politiker, er muss nur schreiben und lesen können, wir werden ihm ein (Lachen) Autoplatz kaufen und so ein Autohändler sein. Aber es gibt Leute, die sagen, nein, meine Kinder sollen es wirklich besser haben und eine große Schulausbildung haben. Es ist ganz verschieden, bei den Gruppen jetzt, da sagen wir so.

L: Aber was, auf welche Schulen gehen die Kinder dann nach der Volksschule?

R: Ähm, es ist jetzt mehr geworden, dass unsere Kinder auch ins Gymnasium gehen, was vorher nicht der Fall war, was uns auch wirklich überrascht hat. Also Mittelschule, Gymnasium derweil. Und ich bin froh, dass es jetzt nicht mehr so viele Sonderschulen sind, weil früher war das irgendwie, also mir ist es so vorgekommen, wie wenn sich sagen, ach, der ist Roma, der soll in die Sonderschule gehen.

L: Automatisch.

R: Ja, wenn er bissl schwach ist, ist es das gewesen. Aber jetzt, durch diese Lernhilfen gratis, was wir machen, Romano-Centro macht. Ist jetzt auch besser geworden, ja und die Eltern wollen auch und unterstützen das auch. Aber es geht, es geht Schritt nach Schritt, man muss sich wirklich sehr viel engagieren und wir müssen den Eltern das bewusst machen, wir müssen von den Eltern anfangen. Dass sie sagen, ja, ich will das für meine Kinder. Es ist jetzt immer, viel, viel mehr Interesse da, dass die Kinder wirklich zur Schule gehen, dass sie wirklich eine Ausbildung wenigstens haben und dass sie, wenn etwas Höheres sein sollte, noch besser, was zu studieren oder irgendwas in diese Richtung.

L: Und wenn die Schüler zu dir kommen, ist es dann quasi okay, sich als Roma zu ‚outen‘ oder ist das quasi noch immer eine Hemmnis? Weil, wenn sie zu dir kommen ist es quasi automatisch klar, dass sie Roma sind.

R: Also, ich bin jetzt glücklich, sagen zu können, dass die Kinder kein Problem hatten, sich zu ‚outen‘, die haben gesagt einfach... weil bei manchen Kindern, die sind sehr hell, haben blaue Augen und da war ich mir nicht sicher. Also ich kann es erkennen, wenn sie ein bisschen dunkler sind, aber bei den hellen Kindern nicht so. Da ist ein Mädchen zu mir gekommen und hat gesagt, „ich bin auch eine Romniji und wieso kommst du nicht zu mir?“ (Lachen) Hab ich gesagt, „naja ich bin mir nicht sicher gewesen bei dir“, nach dem Nachnamen schon, aber bei Namen kann ich irgendwann oder wenn ich mir die Eltern anschau, weil ich bin auch immer vor der Schule und rede sehr viel mit den Eltern und dann schau ich mir alle Eltern an und so und ich muss sagen, dass bis jetzt keiner ein Problem damit gehabt hat, dass sie Roma sind.

L: Ja super, dass war früher auch sicher anders, oder?

R: Ja früher, jaa... es ist aber auch irgendwie logisch. Ich, wenn ich irgendwo hingeh. Ich sage auch nicht, ich bin eine Romniji, wenn ich AMS gehe oder beim Arzt. Von wo kommen Sie? Von Serbien, das ist automatisch. Man sagt nicht gleich, ich bin eine Romniji. Wenn sie dann fragen, sprechen Sie vielleicht noch eine Sprache, dann ja. Aber so, sagen wir auch nicht gleich, wir sind Roma. Früher hat man uns das auch nicht irgendwie angesehen. Das hat früher geheißen, das war Ex-Jugoslawien, aber jetzt ist es viel mehr über die Roma, jetzt

gibt es diese Roma-Strategie. Es wird sehr viel über Roma geredet und sehr viel getan und deswegen kann man uns jetzt bissl trennen. Früher hat man uns eigentlich nicht getrennt und... oder von Anziehen her. Ich kenn noch immer Roma mit den bunten Röcken hingehen oder mit den hochgesteckten Haaren, dann wissen sie gleich, dass wir Roma sind. Es gibt manche, die sich normal anziehen.

L: Ja, weil mein Nachhilfeschüler, das hat mich richtig geschockt. Ich habe ihn jetzt seit zweieinhalb Jahren und er hat mir nie erzählt, dass er Romanes spricht und es versteht. Und ich habe schon so oft mit ihm über Sprachen gesprochen, wie wichtig das ist, und er hat mir immer nur gesagt, er lernt Deutsch und ich habe auch ein Interview mit ihm geführt und da hat er mir erst erzählt, dass er Romanes spricht, und ich finde das so fürchterlich, dass die Kinder nicht stolz darauf sind, dass sie noch eine Sprache können. Das ist ja so was Tolles eigentlich.

R: Ja, die denken, dass das nichts wert ist. Genau, es gibt aber Kinder, die wirklich extrem nur Romanes und Deutsch sprechen, kein Serbisch zum Beispiel oder Rumänisch, also irgendwie, also es gibt immer bei uns da hinten im Kopf, weil wir so, weil unsere Älteren mit uns reden und sagen, ihr müsst vorsichtig sein, wir sind immerhin Roma. Wir sind da im Krieg verfolgt worden, umgebracht worden und das wird immer wieder geredet. Und die Kinder wissen das und manche reden einfach und manche haben Angst davor. Dass die Kinder auch zum Beispiel sagen, nein, du bist ein Zigeuner, früher hat das Wort ja so geheißen, noch immer manche nennen es, aber jetzt wir ja immer mehr Roma angesprochen. Dass die Kinder sagen, wenn wir sagen, dass wir Zigeuner sind, wird keiner mit uns spielen. Ja, das gibt's auch leider, noch immer solche Vorfälle.

L: Wie ist das an anderen Schulen, also werden da Roma diskriminiert von den Mitschülern, von den Eltern? Also... sicher, aber wie sieht das aus?

R: Also ich muss sagen, in der Schule eigentlich nicht so, aber ich muss sagen, es gibt manche Lehrer, die sagen, das ist ja bei denen üblich, bei den Roma, ja. Von den Eltern aus eigentlich nicht, also habe ich nicht gemerkt, dass andere Eltern oder Kinder, also bei den Kindern ist es wunderbar, also die Kinder sagen zum Beispiel, wenn wir Feste machen und tanzen und uns so anziehen, dann möchten Mädchen mitmachen, wow, das ist so schön, das sieht so aus... also ich muss sagen, dass wir noch nicht den Fall gehabt haben, zum Beispiel serbische Kinder, jetzt angenommen, dass man jetzt zu uns sagt, ihr seid Zigeuner. Also den Vorfall habe ich noch nicht gehabt eigentlich. In diesen ganzen Jahren, nein.

L: Würdest du sagen, dass das in Serbien anders aussieht?

R: In Serbien wird man, glaube ich, mehr diskriminiert als wie in Österreich.

L: Also mein Nachhilfeschüler hat das auch gesagt, dass er in Serbien massiv diskriminiert wurde. Dem Direktor und den Lehrern war das komplett egal und das ist so fürchterlich.

R: Stimmt, ja, weil die eben... ich muss sagen, also auch in Serbien, wenn man aus dem Ausland kommt, dann sind sie anders mit uns. Dann sagen sie, aha, die sind aus Wien, die haben Geld, die haben ein schönes Haus, wir werden akzeptiert. Die Leute, also Vorfälle, was ich da gesehen habe, das hat mich schockiert, das kann ich mir gar nicht vorstellen, wenn

das hier in Wien passieren würde, dann ich weiß nicht. Also es gibt Diskriminierung hier auch in Wien, natürlich. Aber nicht so extrem wie in Serbien.

L: Ja also, ich habe dir schon vorher kurz meine Forschungsfrage gesagt, ich sage sie jetzt nochmal: Wie lassen sich die hohen Drop-out-Raten von Jugendlichen aus Roma-Communities im sekundären Schulabschnitt erklären? Was würdest du sagen, was sind die Ursachen dafür, dass so viele Roma die Schule abbrechen?

R: Ja eben, wie gesagt worden ist, es gibt Roma aus verschiedenen Gruppen. Bei manchen Gruppen erlauben eben die Eltern, die Familie nicht. Bei anderen Gruppen zu sagen, es ist besser, wenn ich einen anderen Job habe. Wenn ich arbeiten gehe und nicht so viel in die Schule gehen muss oder meine Eltern haben mir schon alles vorgesorgt, ich muss jetzt nicht so viel machen, ich muss nicht viel in die Schule gehen. Oder entweder sagen sie auch, ich pack das nicht, ich brauche Unterstützung, ich werde das nicht schaffen. Ähm, ja also, oder die glauben, es gibt manche die sagen, wenn ich die Schule fertig habe oder Ausbildung mache, wer nimmt mich? Zum Beispiel als mein Sohn gesagt hat, wir haben da über den Verein bekommen, dass Wien Polizisten braucht und ich habe meinem Sohn das angeboten und eben der andere ist bisschen dunkler und er hat gesagt, na, Mama, wer nimmt mich? Wenn ich schon an der Tür klopfe, die werden sagen, wäh, selbst Ausländer oder so was... ja. Und das sind die Sachen, die bei den Jugendlichen nicht sicher sind, ob sie wirklich einen Job bekommen oder dass sie wirklich keine Unterstützung zuhause haben. Das liegt auch daran, oder finanzielle Sachen, es ist verschieden.

L: Mhm... also in meiner Arbeit gehe ich sehr stark vom Antiziganismus aus. Ich denke, dass das die Hauptursache für viele Probleme ist, eigentlich. Dass die Diskriminierungen in der Vergangenheit dazu geführt haben, dass die Eltern Misstrauen gegenüber der Schule haben, dass die nicht gerne in die Schule gehen, dass die Angst haben, dass die Kinder dort diskriminiert werden und so weiter, dass das alles so ein Kreislauf ist...

R: Ja natürlich, die Eltern fühlen sich auch da unsicher. Sicher, man sagt, ich stehe wirklich hinter meinem Kind und dann wird es diskriminiert und kriegt keinen Job oder so. Und wenn die Kinder hingehen und das wirklich der Fall ist, dann ist das automatisch in der ganzen Familie, macht das nicht, geh nicht aufgrund von schlechten Erfahrungen, ja, und ähm, leider wird das auch angenommen irgendwie. Aber es ist auch so. Zum Beispiel in Serbien haben viele Kinder wirklich eine Ausbildung und eine höhere Schulausbildung, die bekommen keinen Job, weil sie eben Roma sind. Hier in Wien man sagt Ausländer trotzdem, ja, nur wenn man dazu sagt, wenn es eine Empfehlung von einem Roma-Verein ist oder irgendwas, dann ist es noch schlimmer, dann wissen sie genau, dass wir Roma sind.

L: Okay... und glaubst du, dass ein schlechtes Klassenklima auch eine Rolle spielt?

R: Natürlich... also, naja. Klassenklima, früher waren wir irgendwie gemischt. Jetzt, muss ich sagen, also in diesen zwei Schulen, gibt es keine österreichischen Kinder. Also nur türkische, serbische, albanische... muss ich sagen, deswegen funktioniert es vielleicht noch irgendwie (Lachen). Aber sicher, ich habe gehört, im 18. waren Vorfälle, wo nicht so viele ausländische Kinder sind, dass die Kinder diskriminiert worden sind von den Schülern und auch von den Lehrern. Also sicher, Klassenklima ist was Wichtiges und wenn da nichts funktioniert, dann

kann auch das andere nicht funktionieren. Dann hat man je keine Lust zu lernen oder in die Schule zu kommen.

L: Und die letzte Frage, was sagst du zum österreichischen Schulsystem? Also glaubst du, dass... also ich denke, dass wenn man am Nachmittag viel mit den Kindern lernen muss, weil es so was wie Nachmittagsbetreuung selten gibt, dass das sehr schwierig ist, also wenn die Eltern die Sprache nicht können und so weiter...

R: Also, ich denke, das Schulsystem ist gar nicht gut. Mir hat das früher besser gefallen, als ich in die Schule gegangen bin, als meine Kinder in die Schule gegangen sind. Ähm, es gibt zu viele Lehrer, zu viele Unterstützungen und das bringt den Kindern überhaupt nichts. Die Kinder verlaufen sich da irgendwie in dem System. Die Lehrer haben auch keine lange Ausdauer, muss ich sagen, und die sagen, na, der packt das nicht, der soll SPF bekommen oder in die Sonderschule oder Wiederholen, aber die sehen nicht, wie es den Kindern geht, wie es den Eltern geht. Wissen Sie, wenn man sagt, das Kind muss in die Sonderschule oder bekommt SPF, dann sagen die Eltern, mein Gott, mein Kind ist dumm, da stimmt was nicht. Es ist aber so hart, das wird so gesagt, das wird so entschlossen, fertig. Und die Lehrer sagen, ich habe nicht so viel Zeit, ich habe noch andere Kinder, wenn sie das sagt, fühle ich mich irgendwie dann... ungut.

L: Ja, verstehe ich, ich mein', du hast 134 und schaffst das auch.

R: Ja, genau. Ich meine, ich muss das auch sagen, wenn 25 Kinder sind und fünf schlecht sind und die anderen so mittelmäßig sind, ist es nicht leicht, ja. Aber ja, es gibt so viele Unterstützungen, aber ich sehe keine Besserung. Sie sagen, ja, es wird eh besser, zum Beispiel diese Beratungslehrerin, die jetzt neu sind, was machen die, die reden über die Familie, über die Probleme. Und die Kinder kann man leicht ausfragen, ja, und viele Lehrer mischen sich auch privat in die Familien ein und das finde ich nicht okay. Das, was in der Schule ist, ist in der Schule, was Zuhause ist, interessiert uns nicht, also schon, aber nicht so intensiv.

L: Okay, gut, ich sehe, du hast noch was zu tun. Vielen Dank auf jeden Fall für das Interview.

Interview 6: (Romanes-LehrerIn)

Datum: 05. 10. 2015, 15:00

Ort: Wien, 1090

Dauer: ca. 45 Minuten

L: Kannst du dich zu Beginn kurz vorstellen? Wer du bist? Was du machst? Woher du kommst?

R: Ja, ich bin die [...], mein Familienname ist [...]. Ich komme aus der Slowakei, Ostslowakei, ich bin Romnji und von einer großen Familie. Wir sind sieben Kinder, Vater, Mutter. In meiner Familie waren viele Musiker, Vater, Großvater, Onkel, meine Großmutter hat auch gesungen und mit Musik bin ich aufgewachsen. Sagen wir so, meine ganze Familie hat sich mit Musik beschäftigt.

L: Aha, mit was für einer Musik?

R: Alles mögliche, dass muss ich auch sagen. Wir haben nicht nur Roma-Musik zuhause gemacht, sondern auch ruthenische oder slowakische oder russische, ukrainische Musik oder polnische Musik, weil ich wohne bei einer Ecke, wo es 4 km zur polnischen Grenze sind, 18 km zur ungarischen Grenze und so 30, 20 km zur ukrainischen Grenze. Also ich lebe sozusagen in einer Ecke und da habe ich sehr viel Glück gehabt mit der Kultur und mit Sprachen. Ich kann sehr gut Russisch sprechen, Ukrainisch und Ruthenisch. Zuhause haben wir Romanes und Slowakisch gesprochen. Natürlich auch die Kultur, dadurch dass sich meine Eltern mit Musik beschäftigt haben, Großvater und alle, wir haben auf Hochzeiten gespielt, natürlich habe ich die ganze Palette russische, nicht nur Roma-Lieder, sondern auch ungarische Roma-Musik, russische Roma-Musik und auch slowakische Roma-Musik. Mit dem bin ich momentan sehr beschäftigt und ich beschäftige mich auch mit Tanz. Ich studiere jetzt auch Tanz, weil singen war für mich immer ganz normal. Es war was Natürliches, was wir immer Zuhause gemacht haben (Lachen). Ja, und jetzt mache ich so eine Ausbildung. Ich werde 42. Ich habe einen Sohn. Ich lebe in Wien seit 12, 13 Jahren. Und ja, ich habe einen Sohn, er heißt [...]. Er macht Matura und ich auch (Lachen). Nächstes Jahr maturieren wir beide.

L: Du arbeitest aber auch als Romanes-Lehrerin.

R: Ja, ich bin Muttersprachenlehrerin für Roma-Kinder. Ich unterrichte die Roma-Sprache an zwei Schulen. Ich bin in der [...].

L: Und wie bist du zu diesem Beruf gekommen?

R: Ja, das war so, dass ich jahrelang Singen gemacht habe, also ich habe professionell gesungen in der Slowakei und habe im Theater gearbeitet, im Roma-Theater, 10 Jahre.

L: Interessant.

R: Und später, als ich hierher gekommen bin, habe ich mit Harri Stojka gesungen. Er ist ein sehr bekannter Roma-Jazz-Gitarrist, Lovara-Rom. Mit ihm habe ich auch viele Jahre professionell gesungen und dann war der Zeitpunkt, wo ich etwas anderes machen wollte. Ich war 35 und ich wollte was anderes machen einfach, es war für mich, es war ein Bedürfnis etwas zu ändern, vielleicht etwas für meine Menschen zu machen, für Kinder, und dann bin ich durch mein gutes Romanes beim Romano Centro gelandet und die haben damals Assistentinnen gesucht, jetzt sind es die Schulmediatorinnen, und dann bin ich durch das Romano Centro an die Schule gekommen.

L: Wie viele Stunden unterrichtest du dort an den Schulen Romanes?

R: Jetzt unterrichte ich 22 Stunden. Ganz normal, wie jede Lehrerin. Ich bin Vollzeit angestellt.

L: Und wie viele Schüler unterrichtest du?

R: In einer Schule habe ich 24 und in der anderen habe ich 21. Das heißt, ich habe insgesamt 45 Kinder.

L: Und wie war das am Anfang? Wie haben die anderen Lehrer darauf reagiert, dass es einen Romanes-Unterricht gibt? Also wie ist es dazu gekommen, dass Romanes-Unterricht an der Schule angeboten wurde?

R: Also ich muss noch auf diese Vorgeschichte ein bisschen eingehen. Ich habe Pädagogik nicht studiert. Aber ich habe jahrelang Singen und Theater unterrichtet. Mit Kindern habe ich sehr viele Erfahrungen gemacht. Und als ich Assistentin wurde, habe ich nicht nur assistiert, nicht nur diese Sozialarbeit gemacht, sondern habe mich auch immer bemüht, auch Romanes zu unterrichten. In der [S]chule war damals die Direktorin Frau [...] und sie hat gesehen, wie ich mit den Kindern arbeite, dass ich einfach sehr selbstständig bin und dass ihre Unterlagen in Ordnung waren, ich habe sehr viele Themen mit den Kindern gemacht und so hat sie gesehen, dass da schon eine Professionalität da ist. Eine pädagogische Ausbildung habe ich ja nicht gehabt und sie wollte einfach, dass ich da bleibe in dieser Schule und dass ich Muttersprachenlehrerin werde und nicht Assistentin. Sie ist mit mir zum Stadtschulrat gegangen mit noch zwei anderen Kolleginnen und bei mir hat sie eine große Ausnahme gemacht und trotz allem haben sie mich aufgenommen wie eine Lehrerin. Ich bin jetzt angestellt und ich mache jetzt meine Matura und ich will weiterstudieren. Aber ich bin ohne Matura Muttersprachenlehrerin geworden. Ich musste versprechen, dass ich das mache, aber natürlich will ich das auch machen.

L: Und die Eltern? Also war da gleich eine große Nachfrage für den Romanes-Unterricht da, haben sich viele dafür interessiert oder war das schwieriger?

R: Ja, ich habe wieder dieses Glück, dass ich Singen und Theater mache mit den Kindern und als Assistentin habe ich sehr viel mit den Kindern gemacht, die Kinder haben gesungen und Theater gemacht und immer habe ich darauf geachtet, dass ich das langsam entwickle. Ich verstehe, dass die Eltern nicht vorbereitet sind und dass sie nicht sofort sagen: „Ja, das ist super“. Ich weiß, dass sie nicht so denken, denn vorher hat niemand so etwas gemacht und sie haben ihr ganzes Leben nichts damit zu tun gehabt, sie wussten nicht, dass Romanes wichtig ist. Das war eine Sprache, die man nur Zuhause benutzt. Aber ich habe das auf eine andere Art gemacht, mit einem Theaterstück. Auf einmal war die Sprache sehr wichtig. Und ich habe es immer gemischt, auch mit serbischer und deutscher Sprache, und dann haben die Kinder gesehen, dass die Roma-Sprache auf selbe Niveau kommt wie die anderen. Natürlich habe ich auch mit den Eltern gesprochen, wie wichtig es ist, dass sie mit den Kindern auch Romanes sprechen. Für die Zukunft und auch, dass sie sich damit identifizieren können. Denn wenn sie Romanes gut verstehen, können sie auch andere Sprachen lernen.

L: Und sind die Kinder dann auch stolz auf ihre Sprachkenntnisse?

R: Natürlich. Ich kann jetzt auch, nach so vielen Jahren, sagen, ich habe Kinder, die lesen etwas auf Deutsch und können es sofort übersetzen. Wir sind so weit, dass wir auch Briefe auf Romanes schreiben. Ich habe das sehr gut entwickelt, weil wir haben auch eine gemischte Klasse, wo mehrere Roma-Dialekte sind und das ist natürlich sehr schwierig. Ich muss sehr flexibel sein und natürlich, ich kann nicht alle Dialekte können und wir müssen wie Partner für die Kinder sein, ich selber lerne auch viel. Und mit der Zeit lerne ich sehr viel,

aber auch die Kinder. Das Problem ist auch, manche Roma sagen, unser Dialekt ist der Beste. Unser Dialekt ist richtiger, aber das muss man den Kindern und den Eltern auch beibringen, dass es nicht nur einen guten Dialekt gibt. Das ist so viel Arbeit.

L: Das glaube ich dir.

R: Es ist auch manchmal anstrengend, weil die Eltern sagen, das ist nicht wichtig. Es ist besser, wenn mein Kind nur Deutsch lernt, und dann muss ich immer einen Weg finden, wie ich die Eltern dazu bringe, dass ich mit dem Kind Romanes lernen kann.

L: Gibt es einen großen Unterschied zwischen den Dialekten, wie kann man das ungefähr vergleichen?

R: Natürlich gibt es einen sehr großen Unterschied zwischen dem Wlach-Dialekt und Non-Wlach-Dialekt. Aber ich kenne mich, Gott sei Dank, aus und ich passe mich an die Kinder an. Wir sind wie Forscher an der Schule und ich spreche in meinem Dialekt und ich schreibe in meinem Dialekt etwas auf und die Kinder vergleichen das mit ihrem Dialekt und wir suchen auch Worte und vergleichen, wie man das im anderen Dialekt sagt. Es ist so spannend und die Kinder machen das sehr gerne. Wenn wir alle etwas nicht können, ist es unsere Aufgabe, ältere Personen zu fragen und einfach...

L: Er ist sehr interaktiv gestaltet, dein Unterricht.

R: Ja, sehr interaktiv. Wir haben auch eine Tabelle, wo wir unsere neuen Worte aufschreiben und unsere schönen Worte, also die Worte, die wir vergessen haben, und so motiviere ich meine Kinder auch.

L: Und wie war das mit den Kindern, die nicht bei dir im Theater waren, wie kommen die zum Romanes-Unterricht? Wie funktioniert die Anmeldung?

R: Ich informiere immer die Eltern, dass ich da bin, dass ich eine Muttersprachenlehrerin bin und dass ich mit den Kindern arbeiten will, dass es mir sehr wichtig ist. In den Schulen kannst du nicht nur Romanes-Unterricht geben, du musst das auch integrativ machen. Ein Punkt, den ich sehr wichtig finde, sind die Eltern. Ich sage immer zu ihnen, dass ich für ihr Kind da bin, ich bin auch Romnji und ich arbeite integrativ, das heißt, wenn ihr Kind Hilfe braucht, auch Mathematik oder beim Lesen oder bei der Vorbereitung für die Schularbeit, dann bin ich da und wenn die Zeit bleibt, dann würde ich gerne mit dem Kind Romanes lernen. Und in diese Richtung arbeite ich mit den Eltern und mit den Kindern und natürlich, wenn du den Eltern sagst, dass es dir sehr wichtig ist, dass die Kinder gut lernen, dann sagen die Eltern „oh, okay gut“, dann wird nicht nur Romanes gelernt. Aber mit der Zeit wird Romanes gelernt, wir lesen etwas auf Deutsch und wir übersetzen das auf Romanes. Ich finde immer eine Form, wie ich das integrativ machen kann. Das ist ein sehr wichtiger Punkt, muss ich auch sagen, wenn ich nur Romanes-Unterricht mit den Kindern machen würde, hat das keine Zukunft.

L: Okay.

R: Weil die Roma sind noch nicht so weit, dass sie denken, das ist sehr wichtig für uns. Wir hatten nie ein Land oder du findest in einer Bücherei auch nicht sofort Roma-Bücher oder Kinofilme. Die Eltern glauben, dass die Kinder die Roma-Sprache nicht brauchen.

L: Sie wertschätzen sie nicht?

R: Ja, ja.

L: Und das braucht Zeit?

R: Ja, das braucht Zeit. Und natürlich, das hat jetzt in den letzten Jahren begonnen, dass auch die Politik ein bisschen schaut, dass sich bei den Roma die Ausbildung steigert. Das war vorher nicht so und natürlich geht das nicht so auf einmal. Von heute auf morgen.

L: Ja, natürlich.

R: Das braucht alles Zeit. Ich bin nicht naiv, ich bin auch sehr kritisch. Ich kritisiere mich selber und auch meine Roma-Kultur, wie das alles läuft, weil ich würde sehr gerne, dass das alles mehr Tempo nimmt, aber es geht nicht. Politik ist wahrscheinlich nicht so weit, dass sie uns versteht. Weil die wollen keine Schritte zurück machen, niemand will Schritte zurück machen...

L: Was meinst du jetzt genau damit, mit ‚Schritte zurück machen‘?

R: Zum Beispiel, ich bin keine ausgebildete Pädagogin, aber ich bin trotzdem Pädagogin. Solche Ausnahmen wollen Politiker nicht machen, der Stadtschulrat will das nicht machen, ja, und genau das wäre wichtig. Weil wir sind noch nicht so weit. Wir haben nicht die Pädagogen, noch nicht, weil niemand von den Eltern hat geglaubt, wenn meine Tochter gut Romanes lernt, könnte sie eine Lehrerin oder Assistentin werden. Aber jetzt, während dem Unterricht sagen die Kinder, ich wäre gerne eine Romanes-Lehrerin, ich würde gerne eine Muttersprachenlehrerin werden und das ist ein Unterschied. Die türkischen Kinder sind raus gegangen, die serbischen Kinder sind raus gegangen zu ihrer Muttersprachenlehrerin, aber die Roma-Kinder nicht. Sind zu den serbischen oder türkischen Lehrern gegangen, je nachdem aus welchem Land sie kommen, ja, aber die eigene Muttersprache nicht.

L: Ja, und in deinem Unterricht sind nur Roma-Jugendliche?

R: Ja, nur Roma-Kinder.

L: Nur Roma-Kinder, okay. War das zu Beginn schwierig für die Kinder, sich sozusagen zu ‚outen‘? Da ja durch den Romanes-Unterricht quasi klar war, dass sie Roma und Romnija sind oder...?

R: Ja, ab und zu ist es vorgekommen, dass die Eltern nicht wollten, dass die Kinder zu mir kommen, weil dann alle wissen, dass sie Roma sind. Aber, Gott sei Dank, in all diesen Jahren, die ich hier gearbeitet habe, habe ich immer einen Weg gefunden, wie ich die Kinder auf meine Seite bekomme. So, dass manchmal die Kinder selber zu den Eltern gehen und sagen, du, Mama, ich will zur [...] gehen, weil ich immer auch..., diese Roma-Mentalität ist ein

bisschen anders. Unsere Kinder... Zuhause sind nicht alle, nicht über jede Roma-Gruppe will ich das sagen, aber Zuhause, wer die Roma-Kultur kennt, da gibt es keine Regeln. Also große Regeln. Man isst, wenn man Hunger hat, schlafen geht man später. Das ist nicht so wie in einer normalen österreichischen Familie, um acht Uhr bist du im Bett, geh deine Zähne putzen und schlafen, das ist bei uns nicht so, leider, und das hat auch etwas mit Konzentration zu tun. Unsere Kinder sind so, fühlen sich so frei. Wir haben manchmal mit der Konzentration ein Problem, aber das ist eigentlich kein Problem, das liegt nur daran, dass sie sich immer so frei bewegen. Die sitzen nicht so steif. Die österreichischen Kinder, von klein auf, wir gehen in die Schule, dann gehen wir nach Hause, dann essen wir, dann machen wir das, da ist vorher schon alles geplant. Nein, bei den Roma-Eltern ist das nicht so. Das Kind kommt nach Hause und dann, ah, okay, wie spät ist es, dann gehen wir heute zur Tante und dann sind sie dort und dann, ah, Großvater ist im Spital, na, dann wirst du später die Hausaufgabe machen, das ist jetzt wichtiger. Und das ist....

L: Also die Familien-Dynamik und Zusammenhalt ist sehr, sehr wichtig.

R: Ja, also das ist eine Dynamik Zuhause und natürlich, die Kinder kommen mit dieser Dynamik in die Schule. Auch ist es wichtig, wie man in den Unterricht geht, den ganzen Tag. Auch worauf ich immer schaue, weil ich das kenne, ich komme aus einer Roma-Familie, dass immer Musik dabei ist, dass immer Singen dabei ist, dass immer Sprechen dabei ist, dass sich die Kinder immer ein bisschen freier bewegen können und dann, na gut, und jetzt konsequent 15 Minuten arbeiten. Das ist sehr schwierig, meistens haben unserer Roma-Kinder, du siehst das Potenzial in der ersten Klasse, in der zweiten Klasse geht es noch, aber in der dritten Klasse fällt es dann ab, das Potenzial fällt weg. Ich denke, dass ist nicht das Können, das ist dieses Mentale, diese Bewegung, die fehlt denen.

L: Was denkst du, was könnte man da ändern, damit die schulische Leistung der Roma-Kinder nicht abfällt? Wie sollten die Lehrer reagieren?

R: Ich denke, es ist sehr wichtig, die Interaktion fehlt mir. Weil unsere Kinder und auch die Eltern übergeben alles mündlich. Wir haben keine... wir haben es nicht gelernt, dass wir vom Zettel lernen. Es ist sehr wichtig, dass wir viel über ein Thema reden, das wir dem Kind beibringen wollen, und dass das Kind auch ausprobiert, dass er über das spricht, dass er über das singt, ja. Das ist für Roma-Kinder ein sehr wichtiger Punkt. Wenn ich sehe, wie das heute läuft, nicht nur Roma-Kinder haben damit Probleme, mehrere Kinder, und natürlich in der Ganztagschule, den ganzen Tag sitzen und lernen, das ist schon anstrengend. Wir haben Bewegung ein bisschen, Turnen und ein bisschen Singen, meist mit dem CD-Player, bisschen mit der Gitarre und das ist zu wenig, finde ich.

L: Damit könnte man sicher viel erreichen, wenn man den Stundenplan etwas auflockern würde und beispielsweise Mathematik etwas interaktiver gestalten würde. Ähm... und siehst du, dass die Roma-Kindern von anderen Kindern in der Schule diskriminiert werden... oder hat deine Arbeit als Romanes-Lehrerin und die der MediatorInnen dazu beigetragen, dass die Kinder über Diskriminierung aufgeklärt wurden?

R: Ehrlich gesagt schaue ich auf so was nicht.

L: Okay.

R: Nicht, dass ich suche, ist das Diskriminierung oder ist das nicht Diskriminierung. Ich mag das nicht mehr. Natürlich gibt es Diskriminierung, aber das ist normal heute. Menschen machen das immer, sie diskriminieren nicht immer nur Roma, sondern zum Beispiel auch, wenn jemand eine andere Religion hat. Das gibt es in den Schulen auch. Was mir immer sehr wichtig ist, ist, dass ich mit den Kindern, nicht nur mit meinen Kindern auch zum Beispiel singe, damit sie uns kennen lernen. Ich habe jetzt zum Beispiel in sieben Sprachen übersetzt ein Lied. Wir singen über das Zählen. Zuerst singen wir auf Romanes, dann die serbischen Kinder, dann die türkischen Kinder und so weiter und irgendwie siehst du auch, dass die Kinder stolz sind, jeder ist irgendetwas und dann mache ich es so, ich sage, jetzt denken wir uns eine Phantasiesprache aus, wir machen das gemeinsam. Und dann entsteht so eine Atmosphäre, wo die Kinder dann darauf kommen, es ist egal, wie wir reden, wir sind alle gleich. Ich arbeite sehr viel künstlerisch und das hilft mir sehr, zu erklären, dass diese Diskriminierung nicht entsteht. Dann später, wir sind, was wir sind. Zum Beispiel habe ich auch vorheriges Jahr ein Theaterprojekt gemacht und ich habe über einen Elefant, der keine Ohren gehabt hat, ein Theaterstück gemacht und die Tiere wollten nicht mit ihm spielen und die Kinder haben die Tiere gespielt und dann endet es so, dass später mit dem Elefant gespielt wird, egal, ob er keine Ohren hat und ein bisschen anderes aussieht, aber sie spielen trotzdem mit ihm. Ich denke, das ist ganz wichtig, so etwas an den Schulen zu machen, nicht nur mit Roma-Kindern. Das ist meine... das ist nicht, dass ich Diskriminierung nicht sehe, aber ich will es nicht zeigen... Wenn man darüber redet, ist es auch falsch. Ich bemühe mich immer, dass ich zeige, was meine Kinder können, was ich kann, dass ich zeige, dass meine Kinder in die Schule kommen und mit dem, was wir wissen, können, zeigen, wir sind das, was wir sind.

L: Also denkst du, wenn man häufig erwähnt, dass viele Roma einen niedrigen Bildungsstatus haben, häufig von Armut betroffen sind, und das dann die Roma-Kinder hören, dass das ihr Selbstbewusstsein schwächt? Also wenn sie immer wieder hören, dass Roma die ärmste Volksgruppe in Europa sind, dass... und du findest, man sollte das nicht so in den Unterricht einbinden?

R: Nein, ich sehe, dass sie sehr wenig positive Sachen über Roma zeigen. Mich nervt, dass man da einen Dokumentarfilm macht, sie wollten da eine Übersetzerin haben und ich habe gefragt, was wollen die drehen? Ja, wissen sie, wir wollen nach Jarovnice, wo die armen Roma sind, und ich habe gesagt, ich mache das nicht. Über Jarovnice gibt es hunderte Dokumentationen, natürlich ist es wichtig, es zu zeigen, aber ein, zweimal ist genug. Bitte machen sie etwas über Košice über das Theater, Roma-Theater, machen sie etwas über die Hochschule in Nitra, Roma-Schule, oder machen sie etwas über eine Schriftstellerin oder über einen berühmten Rom, das ist sehr wichtig, etwas Positives auch zu zeigen. Ich finde, dass es zu viele negative Sachen gibt.

L: Ja, das glaube ich auch. Es ist auch ein Punkt in meiner Arbeit, dass in vielen Statistiken nur Roma befragt werden, die von Armut betroffen sind, und selten solche, die einen hohen Bildungsstatus haben.

R: Ja, das stört mich auch sehr.

L: Ich würde dir gerne ein Zitat vorlesen und wissen, was du darüber denkst, es ist von Luciak, ein....

R: Ja, ich kenne ihn (Lachen).

L: Okay (Lachen), also:

„Historisch gesehen, gehören Roma und Sinti zu den am stärksten bildungsbenachteiligten Gruppen in Österreich, doch lange Zeit wurde ihre Bildungssituation von Politik und Forschung nur wenig beachtet“ (Luciak 2014: 7).

R: Ja, ist so. Ich kann nur ein Beispiel geben. Das, was ich gesagt habe. In den Schulen gibt es überall Serbisch, türkische Muttersprachenlehrer, sogar albanische, wenn es albanische Kinder gibt, aber für das ganze Wien gibt es nur drei [Romanes-]Muttersprachenlehrer. Da sieht man die Diskriminierung.

L: Ja, und es gibt mehrere 10.000 Roma in Österreich.

R: Ja, in jeder Schule gibt es Roma-Kinder, aber was macht die Politik? Ich habe gesagt, es muss da Ausnahmen geben. Die Potenziale von jungen Menschen nehmen, die Romanes können, die langsam arbeiten und auch die Ausbildung dazu machen können. Ja, aber da muss jemand da sein, der sich darum kümmert.

L: Mhm, ja. Meine Forschungsfrage habe ich schon vorher kurz erwähnt. Warum viele Roma in Österreich einen niedrigen Bildungsstatus haben. Ein paar Gründe hast du schon genannt und diese ganzen Statistiken sind natürlich auch kritisch zu betrachten, aber was würdest du sagen, sind die Ursachen dafür?

R: Ja, die Ursachen sind, sind, dass die Eltern nicht gebildet sind. Es sind Familien, die in Österreich leben, und die Eltern einfach sind nicht ausgebildet und die haben auch nicht die Informationen, wie kann mein Kind in das Gymnasium kommen. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass manche Eltern sogar glauben, dass man das Gymnasium zahlen muss. Natürlich gib es auch diesen kulturellen Unterscheid, ich werde nicht über alle Roma sprechen, aber für manche Eltern ist es genug, wenn ihr Sohn oder ihre Tochter heiratet und ein guter Mensch ist und eine Arbeit. Und das macht alles diese Kultur. Wir sind es nicht gewohnt, soweit zu denken, dass mein Sohn Arzt sein kann, sie glauben nicht an sich, weil wir haben nicht diese Vorbilder von uns. Über uns wird im Fernsehen fast 80% nur Negatives gesprochen. Dann geben wir nicht zu, dass wir Roma sind. Am Besten wäre es, alles zu verstecken, einen kleinen Job zu haben, sicher zu sein.

L: Glaubst du, es liegt auch ein bisschen am österreichischen Bildungssystem, dass die Eltern beispielsweise am Nachmittag die Hausaufgaben mit den Kindern gemeinsam machen müssen und wenn die Eltern ein niedriges Bildungsniveau haben, dass die Kinder da im Nachteil sind?

R: Natürlich, ich habe die Erfahrung gemacht, dass Kinder, die in die Schule kommen, nicht gut Serbisch können, aber auch nicht gut Romanes. Sie sprechen eine Mischung, die sehr schlecht klingt, und dann ist es sehr schwierig, das zu ändern. Ich würde sagen, es wäre wichtig, mit kleinen Kindern die Muttersprache sehr gut zu lernen. Dafür braucht man

Assistentinnen im Kindergarten und in der Vorschulklasse, damit alles gefestigt ist, damit die Kinder nicht abstrakt eine andere Sprache lernen, weil zum Beispiel ein Kind weiß weder auf Deutsch noch auf Romanes wie Weintrauben heißen und das ist nicht gut. Die lernen ein bisschen Deutsch, ein bisschen Romanes. Man muss die Muttersprache gut beherrschen und mit dem kann man weiterkommen. Ich sehen viele Kinder in der vierten Klasse, die nicht gut Romanes können, und die haben enorme Probleme mit Deutsch.

L: Also du meinst, wenn man eine Sprache mal sehr gut kann, dann fällt es auch leichter, eine andere Sprache zu lernen.

R: Ja, ja, sicher. Das ist der Hauptgrund, denke ich, warum die Kinder dann in Deutsch Probleme haben und natürlich haben die dann nicht mehr diese positive Energie, dann bist du auch noch in Mathe nicht gut, und du kommst nach Hause, und niemand kann dir helfen, und dann hast du schon als kleines Kind psychische Probleme damit. Natürlich fällst du dann in der dritten Klasse zurück und es geht nicht mehr weiter.

L: Du hast jetzt 45 Kinder, wie viele, glaubst du, schließen davon die Mittelschule ab?

R: Sehr viele von meinen. Ich hatte jetzt, Gott sei Dank, sechs Kinder, die in das Gymnasium gegangen sind. Vorheriges Jahr hatte ich nur zwei. Ich weiß nicht, wie viele es in diesem Jahr sein werden, aber ich bemühe mich, dass ich die Kinder motiviere, dass sie dran bleiben und zum Beispiel ich motiviere sie so, dass ich sage, wenn du gut lernst, werden wir dann singen und tanzen, wir machen Theater und das ist für die große Motivation. Ich weiß nicht warum, aber wenn wir singen oder tanzen, dann fühlen sie sich wie Zuhause, und das ist für die Kinder eine sehr große Motivation. Sie freuen sich immer, wenn sie zu mir kommen.

L: Mhm, schön... und was hast du bemerkt, welche Schulen besuchen sie sonst noch nach der Mittelschule? Das ist natürlich verschieden, aber in welche gehen die Meisten?

R: Das ist verschieden. Nach all diesen Jahren wollen die Kinder schon Matura haben, aber wenn ich sehe, dass ein Kind sehr schwach ist, dann rede ich immer mit den Eltern und sage, es ist sehr wichtig, dass das Kind zumindest die Berufsschule hat. Es ist wichtig, auch mit den Eltern darüber zu reden, wohin das Kind gehen kann. Nach der Mittelschule geht auch das Gymnasium, aber es muss sehr viel lernen, damit es in das Gymnasium kommt. Darum rede ich auch oft mit den Eltern, welche Chancen es gibt. Meine Kinder gehen meist nach der Volksschule in die Mittelschule, dann ins Gymnasium. Wenige in die Hauptschule.

L: Du hast vorher schon angesprochen, es gibt wenige Vorbilder für Roma-Kinder. Es gibt auch viele negativ konstruierte Bilder, sage ich jetzt einmal. In der Literatur und in den Filmen, wie gehst du damit im Unterricht um? Kommen manchmal Kinder zu dir und sagen: „Schau, ich habe einen Film gesehen und da.... werden wir ‚Zigeuner‘ genannt“.

R: Ja, oft erlebe ich, dass die Kinder etwas über ‚Zigeuner‘ gesehen haben und da muss ich mit den Kindern darüber reden, und ich sage immer, schau, ich bin so und du bist so, und das sind die Menschen, die uns in einen Topf werfen, aber wir sind nicht so und wir müssen das zeigen, dass wir nicht so sind. Kinder kommen zu mir in der ersten Volksschulklasse und sagen „Hej, ich bin ein Zigeuner, wir sprechen Zigeunisch“ und dann kommt immer mein berühmter Satz. Übersetzte: „Me som Rom“ auf Serbisch: „Ja sam Rom“, und übersetze das

auf Deutsch: „Ich bin Rom“. Und warum sagst du dann, ich bin ein ‚Zigeuner‘? Ja, weil alle so reden. Aber wir sind nicht das und meine Kinder wissen, wer die sind. Es ist auch sehr wichtig, dass jemand in der Schule ist, der sagt, wer wir sind, woher wir kommen, welche Hymne wir haben, warum wir den 8. April feiern. Das ist wichtig. Aber so was passiert nur in ein paar Schulen. Das ist zu wenig, zu wenig für mich. Man kann dann die Bildung und so alles nicht so schnell ändern, das geht nicht. Es geht in kleinen Schritten. Da kann sich Österreich erwarten, dass wir dann keine Probleme haben, wenn diese Kinder groß sind, dann haben sie natürlich mit dem Job Probleme.

L: Und findest du auch... Also, du hast vorher schon erwähnt, dass du nicht gerne über negative Dinge im Unterricht sprichst. Aber findest nicht auch, dass im Unterricht die Geschichte und der Holocaust mehr erwähnt werden sollten? Weil ich beispielsweise, habe nur sehr, sehr wenig über die Roma-Verfolgung im zweiten Weltkrieg während meiner Schulzeit gehört.

R: Ich würde sagen, in den Volksschulen würde ich sehr aufpassen. Das ist zu...

L: Eine zu große Belastung für Kinder.

R: Das ist viel zu früh. Man sollte es kurz erwähnen, dass es so was gab, aber wirklich sehr vorsichtig. Aber natürlich ist es wichtig in den Mittelschulen, Hauptschulen, dass man darüber redet. Auch über die Roma-Kultur sollte man mehr im Unterricht reden. Nur wenn jemand über unsere Kultur hört, dann kann er uns verstehen, wenn er uns ein bisschen kennen lernt, dann kann die andere Seite uns verstehen und sehen, warum die Regeln so sind, und warum das Kind nicht die Hausaufgabe schreibt, weil es beim Großvater war.

L: Okay, danke, hast du vielleicht noch Fragen an mich?

R: Nein, habe ich nicht.

L: Okay, dann vielen Dank für das Interview.

Interview 7: Romnji-Jugendliche

Datum: 17. 10. 2015, 16:00

Ort: Wien, 1090

Dauer: ca. 50 Minuten

L: Also, ich habe dir schon vorher kurz erzählt, worum es in meiner Masterarbeit „Roma und Romnija und Bildung“ geht. Ich konzentriere mich dabei auf die Ursachen, warum Roma in Österreich einen geringeren Bildungsstatus als der Rest der Bevölkerung haben, und dabei sind die Meinungen von Roma-Jugendlichen für mich sehr wichtig. Also würde ich gerne deine Meinung hören, einfach, was du allgemein zu diesem Thema denkst und was deine Erfahrungen mit der Schule sind... Am Anfang würde ich gerne wissen, was du gerade machst, und dich bitten, dich kurz vorzustellen.

R: Also, ich bin [...] war im Musikgymnasium und habe das abgeschlossen und habe jetzt angefangen, Lehramt zu studieren. Ähm... und zu meiner allgemeinen Meinung zum

Bildungsstand der Roma, also, ich persönlich glaube, dass die Eltern eine sehr wichtige Rolle spielen und dass die Eltern vielleicht einen positiveren Zugang zur Schule brauchen würden, weil es gibt viele Eltern, die die Schule nicht schätzen, und wenn das Kind mal müde ist, es dann nicht in die Schule schicken und meinen, schlaf weiter, schlaf dich ruhig aus. Und ich glaube auch, dass man einen besseren Kontakt zu den Lehrern haben sollte, vor allem im Volksschulalter, damit die Lehrer dann... Also die Lehrer müssten auch informiert sein über den Bildungsstand, also über den allgemeinen Bildungsstand von Roma und Sinti, und das auch respektieren und tolerieren, und deshalb ist es auch wichtig, dass sie keine Angst haben, mit den Eltern in Verbindung zu sein. Also erstmals glaube ich, dass die Eltern eine wichtige Rolle spielen und dann auch die Schule. Weil die Schule sollte ein Kind ermutigen und nicht jetzt wegen seiner Herkunft seine Leistung als niedrigeres Niveau ansehen, weil bei mir war das so. Ein Beispiel: Ich habe die vierte Klasse Volksschule abgeschlossen und ich hatte einen Zweier, nämlich in Deutsch, und ich wollte ins Gymnasium gehen und habe dann auch mit meiner Volksschullehrerin gesprochen, was sie darüber denkt, ob ich das schaffen kann. Dann hat sie gemeint, nein, das geht nicht bei dir und ich habe nach dem Grund gefragt und ich habe keinen bekommen. Weil die Lehrer gehen davon aus, du bist Rom und du bist dann nicht so diszipliniert und du wirst es dann nicht schaffen. Also später hat sie dann gemeint, du bist nicht selbstständig und es sind immer andere Faktoren aufgetreten und ich habe mir dann gesagt, egal, ich versuche es mit dem Gymnasium. Das hat mir den Beweis gegeben, dass sie nicht an mich geglaubt haben, weil ich vielleicht eine andere Herkunft habe.

L: Und sie haben dir dann quasi zu verstehen gegeben, wir glauben, dass du das nicht schaffst, weil du eine Romnji bist?

R: Nein, nicht direkt, aber sie haben andere Faktoren mitspielen lassen.

L: Aber sie haben gewusst, dass du eine Romnji bist?

R: Ja, das wussten sie. Also es waren noch andere Roma in meiner Schule und meiner Klasse und keiner von denen ist in ein Gymnasium gegangen und ich war die einzige, die so darauf beharrt hat in ein Gymnasium zu gehen. Und dann haben sie mir die Schule empfohlen, wo alle anderen Roma hingegangen sind.

L: Und was war das für eine Schule?

R: Das war eine Mittelschule. Und ich bin halt, ich habe mir die Meinung angehört und bin trotzdem in ein Gymnasium gegangen.

L: Ja, das war auch die richtige Entscheidung (Lachen).

R: Ja, auf jeden Fall (Lachen). Und deshalb denke ich auch, wenn sie wissen, dass die Kinder Roma sind, sie auch mehr zu unterstützen und ihnen sagen sollen, sie sollen es versuchen und sie motivieren, weil das ist mir immer noch nach 12 Jahren im Gedächtnis geblieben, dass meine Volksschullehrerin gemeint hat, ich schaffe es nie im Gymnasium. Und das hat mir dann auch gezeigt, dass ich noch mehr lerne und unbedingt das Gymnasium machen will und die Matura haben will. Und das war jetzt ein Beispiel, wo die Lehrer eine sehr große Rolle spielen, weil ich finde, man sollte so etwas überhaupt nicht sagen. Man sollte die

Schüler einfach immer motivieren und versuchen, das Beste aus ihnen rauszuholen. Und wieso sie so einen niedrigen Bildungsstand haben, ist dann auch wahrscheinlich wegen den Eltern, weil sie die Schule nicht so schätzen, aber wenn die Kinder dann einen besseren Zugang zu den Lehrpersonen hätten, würde das die Kinder motivieren, in eine bessere Schule zu gehen und so könnten sie dann mit den Eltern besser kooperieren und sie konfrontieren wegen einer besseren Schule.

L: Auf jeden Fall... okay, welche Sprachen sprichst du [...]? Sprichst du auch Romanes?

R: Nein, leider nicht. Nein, also Deutsch, Englisch, Italienisch von der Schule, Zuhause reden wir auch Serbisch und meine Mutter kann einen Roma-Dialekt, Bejash heißt das.

L: Und du bist in Österreich geboren?

R: Nein, ich bin in Serbien geboren und dann hergekommen.

L: Und wie lange bist du schon hier?

R: Jetzt bin ich seit zwölf Jahren hier.

L: In acht Wiener Schulen gibt es ja bereits freiwilligen Romanes-Unterricht für Kinder und Jugendliche, hättest du auch daran teilgenommen, wenn er angeboten worden wäre?

R: Also, ich glaube, wenn man in meiner Wohnung oder im Haus Romanes gesprochen hätte, dann würde ich darauf sicher eingehen, aber da Romanes nicht eine so große Rolle in meinem Haus spielt und wir hauptsächlich Serbisch reden und ich spreche mit meiner Mutter Deutsch, glaube ich nicht, ganz ehrlich, dass ich hingegangen wäre.

L: Du hast schon erwähnt [*vor der Aufnahme des Interviews*], dass du beim Romano Centro als Lernhelferin arbeitest, aber du hast auch früher Nachhilfe bekommen. Wieso und wie lange hattest du von dort aus Nachhilfe?

R: Genau, also ich habe Nachhilfe gegeben und Nachhilfe bekommen vom Romano Centro.

L: Und wann war das?

R: Also, gebe Nachhilfe seit circa drei Jahren. Genau, und das war ziemlich interessant. Ich hatte eine Schülerin aus der Volksschule, ich glaube in der zweiten Klasse, und die Lehrerin hat gemeint, ja, wenn es so weiter geht, muss sie in eine Sonderschule gehen. Aber das Kind war nicht dumm oder hatte irgendwelche Konzentrationsstörungen, sondern das Kind hatte einfach keine Motivation.

L: Okay, und was glaubst du, woran hat das gelegen?

R: Ich glaube, dass die Eltern die Schule nicht geschätzt haben, wie schon gesagt, dass sie nicht nachgefragt haben, wie es in der Schule läuft, sondern es kamen einfach keine Fragen zur Schule und dass sie einfach diesen positiven Bezug zur Schule nicht hatte. Und dann habe ich ihr halt Nachhilfe gegeben und dann hatte sie nur Einser und Zweier und die Lehrerin hat

gefragt, wie ist das passiert. Und dann war sie viel motivierter und sie war glücklich, als ich da war und hat sich gefreut, die Hausaufgaben zu machen und hat nicht mehr die Augen verdreht, wenn sie die Hausaufgaben machen musste. Und ich glaube, es ist ein sehr wichtiger Grund, weil die Lehrerin sie in eine Sonderschule schicken wollte, nur weil sie nicht, also nur unter Anführungszeichen, weil sie nicht motiviert war. Das ist kein Grund, weil die Lehrerin hätte sie auch motivieren können. Und wenn sie sagt, es besteht die Gefahr, dass sie auf die Sonderschule gehen muss, dann ist das keine Motivation für das Kind.

L: Ja... und in welchem Alter hattest du Nachhilfe vom Romano Centro?

R: Mhmm, das war in der 7. Klasse, also vor eineinhalb Jahren.

L: Und hat dir das was gebracht?

R: Ja, auf jeden Fall. Ich hatte Englisch-Nachhilfe komischerweise, weil da hatte ich mich ‚geoutet‘ in der Schule und hab gesagt, ich bin Romnji, weil ich ja die VWA [Vorwissenschaftliche Arbeit] geschrieben habe über Roma, da war ich 17.

L: Und was hast du da genau für eine Arbeit geschrieben?

R: Über Antiziganismus. Die Vorurteile und die Klischees habe ich da eingebaut.

L: Okay, und wie hat da dein Umfeld in der Schule darauf reagiert?

R: Genau, also in der Schule war es so, dass die meisten dann zu mir gekommen sind und gesagt haben, ich habe es mir eh schon gedacht, aber ich wollte nichts sagen. Aber von meinen Gleichgesinnten war keine große Reaktion, weil sie haben mich einfach als Mensch akzeptiert, wie ich bin.

L: Also du meinst jetzt deine Mitschüler?

R: Ja, genau, und von den Lehrern habe ich halt die Kommentare bekommen, ich habe es eh gewusst, aber ich wollte nichts sagen. Also im Großen und Ganzen keine negativen Kommentare. Und war halt so, als ich mich dann ‚geoutet‘ habe, war es sehr indirekt, weil ich war immer gut in Englisch, also ich hatte nie Probleme, ich konnte quasi besser Englisch als Deutsch (Lachen) und dann hatte ich auf einmal Fünfer in Englisch und es gab keinen Grund irgendwie und ich musste zur Nachhilfe, da hatte ich die Nachhilfe vom Romano Centro und da habe ich eine Kommission beantragt und ich wollte auch unbedingt den Stadtschulrat dabei haben, denn es gab keine Gründe, dass ich auf einmal so schlecht bin und meine Nachhilfelehrerin ist auch zur Lehrerin gegangen und das Argument, warum ich auf einmal so schlecht war, war, mir fehlt die Erfahrung, aber es fehlt uns ja allen die Erfahrung. Und dann hatte ich die Nachprüfung und ich hatte dann eine Zwei und ich habe nicht sehr viel gelernt, außer mit der Nachhilfe und das hat mir dann gezeigt, ich werde ein bisschen anders gesehen als die anderen Mitschülerinnen. Mein Nachname ist ja auf „ić“ und eine Kollegin von mir hatte ebenfalls eine Fünf und die hatte viel größere Probleme als ich, es war nicht vergleichbar. Und sie hat dann zum Beispiel die Klausel bekommen und ich nicht und ich bin mich beschweren gegangen, wieso das eigentlich so ist. Und ich hatte auch bessere Noten, und dann habe ich keine Antwort darauf bekommen, einfach nur so ein

Schulterzucken und das war es. Und seitdem hatte ich dann ein wenig Probleme mit der Professorin, aber das hat sich dann geregelt zum Schluss, also ich glaube, dass sie es nicht direkt zeigen wollte, aber ich glaube, es war ihr nicht recht, dass eine Romnji... zum Beispiel aus der ganzen Schule war ich die einzige Romnji und ich glaube, es war ihr nicht recht, dass eine Romnji dann zur Uni geht, weil Roma ja niedrigere Berufe haben sollten.

L: Und wieso genau hattest du das, dieses Gefühl...?

R: Ich habe das gefühlt, weil, dass deine Leistungen einfach so abrupt abfallen, nachdem du dich ‚outest‘, war für mich ein Schock. Im Februar habe ich mich damals ‚geoutet‘ und im Juni zu Semesterschluss hatte ich eine Fünf in Englisch und früher war ich immer sehr gut.

L: Warum war es für dich immer so wichtig, die Matura zu machen? Wer stand da hinter dir? Oder hat dich da jemand besonders motiviert?

R: Ja, meine Eltern. Deswegen meine ich ja, dass die Eltern eine sehr wichtige Rolle spielen, weil, wenn das Kind die Motivation von den Lehrern und den Eltern bekommt, kann es nur motiviert sein. Und ich habe dafür eine kurze Zeit keine Motivation von meiner Lehrerin bekommen, aber dafür von meinen Eltern doppelt so viel, so dass ich dann nicht aufgeben wollte. Und man sagt ja, Roma sind unzivilisiert, sie sollten niedrigere Berufe haben, damit die soziale Unterschicht weiter besteht und ich wollte einfach nicht dazugehören. Ich habe mir gedacht, nur weil ich Romnji bin, soll ich jetzt zur sozialen Unterschicht gehören? Deshalb wollte ich unbedingt die Matura machen.

L: Hast du Bekannte oder Freunde, die auch Roma sind?

R: Bekannte schon, Freunde leider nicht. Ich bin noch mit sehr vielen aus meiner Schule befreundet, die Österreicher sind, und die wissen auch, dass ich Romnji bin, die mich so akzeptieren wie ich bin, als Mensch und nicht als etwas Schlechteres, aber mit meinen Bekannten habe ich weiterhin Kontakt.

L: Mhm... und wie sieht bei deinen Bekannten, die auch Roma sind, der Bildungsstand aus? Was ist ihr höchster Bildungsabschluss?

R: Ja, also zum Beispiel meine Cousine beispielsweise, die hat Politikwissenschaften studiert und ist auch Romnji. Oder mein Cousin, der studiert jetzt auch, am Konservatorium, also es ist nicht so ein niedriger Bildungsstand, aber ich kenne natürlich auch Roma, die auf die Polytechnische gehen.

L: Also aus vielen Statistiken geht ja hervor, dass sehr viele Roma einen sehr niedrigen Bildungsstand haben, aber du hast nicht das Gefühl, dass das auf deinen Bekanntenkreis zutrifft?

R: Also im Gegensatz zu früher hat sich der Bildungsstand sehr weiterentwickelt. Jetzt haben viele Roma die Matura und wollen studieren, weil ich kenne einige Roma, die studieren und die Matura haben, aber es gibt natürlich auch einen Teil, der die Matura nicht hat, und ich glaube auch, dass sich das verbessert hat.

L: Ja, von den Österreichern haben ja auch nicht alle die Matura. Und deine Bekannten, haben die sich auch, so wie du, in der Schule oder später ‚geoutet‘? Also sagen sie, dass sie Roma sind?

R: Ja schon, aber sehr spät, so wie ich.

L: Und haben von deinen Bekannten auch ein paar die Schule abgebrochen?

R: Ja, also in meinem Haus.

L: Und woran hat das gelegen?

R: Also wahrscheinlich, weil sie gemeint haben, die beste Matura bekommst du hier Zuhause, und du lernst hier, wie man putzt, wie man kocht, du lernst hier, wie man eine richtige Frau wird, das habe ich schon gehört. Und ich glaube, das ist auch der Grund, weshalb sie dann die Schule abgebrochen haben, weil sie die Schule einfach nicht geschätzt haben, wie wichtig es ist.

L: Findest du, es gibt da auch einen Unterschied bei der Erziehung zwischen Mädchen und Burschen?

R: Ja, auf jeden Fall.

L: Wie unterscheidet sich die?

R: Also meiner Meinung nach ist da ein riesen Unterschied wie Mädchen und Burschen erzogen werden, weil Mädchen müssen schon von klein auf lernen, Brot zu backen, zu putzen, nicht faul herumzusitzen, also es gibt noch immer diese starke Trennung zwischen Männlich-Sein und Weiblich-Sein.

L: Okay. Hattest du je an der Schule das Gefühl, du müsstest dich an andere anpassen oder dass es nicht okay ist, dass du einen Migrationshintergrund hast?

R: Also hier an dieser Schule habe ich mir das schon gedacht, mich anzupassen. Und zum Beispiel, als meine Freundinnen bei sich Filmabende gemacht haben, waren meine Eltern nicht einverstanden, dass ich dort schlaf, weil in unserer Tradition ist das ja so, dass man Zuhause schläft und nicht bei jemandem anderen. Und ich habe versucht, mich anzupassen, aber meine Eltern haben mich immer daran erinnert, bei uns ist es anders, du bist eine Romnji und auch wenn du eine sehr starke Freundschaft zwischen Österreicherinnen hast, musst du weiterhin deine Traditionen erhalten.

L: Und was sind das so für Traditionen, die sich so stark unterscheiden?

R: Also (lange Pause), da fällt mir jetzt gerade nicht viel ein. Also, es ist zum Beispiel so, dass es zu Feiertagen üblich ist, dass ich Zuhause bleibe und mithilfe, während meine Mitschülerinnen kurz mitessen und das war's dann schon. Und dann hätten sie mich treffen können, aber ich musste den ganzen Tag dableiben und im Hinterkopf haben, ich muss für meine Familie da sein. Die Familie ist das Wichtigste. Das ist ein Beispiel, das mir einfällt.

L: Mhm... und im Unterricht, wurde da je etwas über die Geschichte der Roma oder die Traditionen erwähnt?

R: Leider gar nicht. Also nur über den Holocaust, aber nur beiläufig, so wie: Es wurden viele Juden diskriminiert, Homosexuelle und Roma und das war's. Auf das Thema sind wir gar nicht eingegangen.

L: Also, es leben ja schon sehr lange Roma in Österreich, zur Zeit ungefähr 80.000 Roma, denkst du, dass es wichtig ist, die Geschichte der Roma etwas genauer im Unterricht zu erwähnen?

R: Meiner Meinung nach unbedingt, ja, aber ich denke auch, dass sich die Lehrer zuerst genau über die Minderheit informieren und dann den Schülern die richtige Definition geben, weil, wenn man jetzt die Schüler fragt, was denkt ihr über Roma, würde dann wieder dieses typische ‚Zigeunerbild‘ entstehen, und ich finde, dass die Lehrer den Schülern beibringen sollten, dass das nur Vorurteile sind und dass das nicht auf jedes Individuum zutrifft, sondern nur auf eine kleine Gruppe. Und ich finde schon, dass man das im Unterricht erwähnen sollte.

L: Mhm, finde ich auch. Ja, viele sind ja der Meinung, dass es sehr wichtig ist, für Jugendliche Vorbilder zu haben. Hattest du auch Vorbilder, die dir wichtig waren, während deiner Schullaufbahn?

R: Ähm, ja, also Vorbilder, ich habe schon mal darüber mit meinen Eltern gesprochen, also ich habe nie ein wirkliches Vorbild gehabt. Also mein Ziel war es immer, eine gute Ausbildung zu haben und ich habe da Unterstützung von meinen Eltern bekommen, die mich immer motiviert haben, und natürlich auch von einigen Lehrern, die gesagt haben, ich soll das positiv ausnutzen, dass ich Romnji bin. Meine Klavierlehrerin hat nämlich gesagt, dass es ein sehr positiver Grund, dass ich Romnji bin, wegen der Musikalität, aber das ist wieder ein Vorurteil, das nennt man romantischen Rassismus. Also ich denke, es ist wichtig, Vorbilder zu haben, aber ich persönlich hatte keine.

L: Denkst du, dass es für viele Roma-Jugendliche wichtig wäre, Vorbilder zu haben, die auch Roma sind?

R: Ja, ich denke, das wäre eine große Motivation.

L: Also, Roma kommen ja immer wieder in Kinderfilmen oder Kinderbüchern vor und werden meistens in einer ganz bestimmten Art und Weise dargestellt. Hast du solche Filme in deiner Kindheit gesehen?... Wie beispielsweise der „Glöckner von Notre Dame“, da gibt es ja die Esmeralda, also, kennst du diesen Film?

R: Ja, ja, kenn ich. Also ich wurde damit nicht so konfrontiert, ganz ehrlich, weil als Kind denkt man ja nicht so daran. Als Kind weißt du, ja, ich bin Romnji, aber wenn sie so abgebildet werden in den Filmen, weiß ich, dass ich nicht so bin, so denken Kinder, würde ich sagen. Man kommt erst später drauf, dass das moralisch nicht korrekt ist.

L: Also Esmeralda wird ja beispielsweise dauernd als ‚Zigeunerin‘ bezeichnet, das ist dir auch nicht als Kind oder Jugendliche aufgefallen?

R: Nein, also als Kind fand ich, war es für mich keine Beleidigung, ‚Zigeunerin‘ zu sagen oder ‚Zigeuner‘, also erst als ich dann angefangen habe, mich dafür zu interessieren, woher ich eigentlich stamme, und die Begriffe eigentlich so negativ behaftet sind, dann wird einem klar erst, dass das politisch inkorrekt ist.

L: In den Medien werden Roma ja auch oft sehr negativ dargestellt und mit Kriminalität in Verbindung gebracht. Was glaubst du, hat das für einen Einfluss auf die Jugendlichen, wenn sie so etwas hören?

R: Also ich finde, das nicht okay, dass sie immer nur das eine Bild von Roma in den Medien präsentieren, weil ich finde, als ethnische Minderheit muss man sich nicht dafür schämen, Roma zu sein, es gibt viele Roma, die erfolgreich sind, die nicht in den Medien repräsentiert werden. Und ich denke mir, wieso denn? Wenn die Medien anfangen würden, die erfolgreichen Roma im Fernseher zu präsentieren, dass dann auch die Gesellschaft einen anderen Blick auf die Roma hätte.

L: Ich würde dir jetzt gerne ein Zitat von Mikael Luciak vorlesen, der sich sehr mit dem Thema Roma und Bildung beschäftigt, und würde gerne wissen, was du davon hältst? „Historisch gesehen, gehören Roma und Sinti zu den am stärksten bildungsbenachteiligten Gruppen in Österreich, doch lange Zeit wurde ihre Bildungssituation von Politik und Forschung nur wenig beachtet“ (Luciak 2014: 7). Was denkst du über dieses Zitat?

R: Also historisch gesehen, also das stimmt eigentlich, dass es schon seit Jahrhunderten so ist, dass die Volksgruppe der Roma und Sinti einen niedrigen Bildungsstand hat, aber ich finde auch, dass sie keine Bildungschance hatten. Sie hatten keine Chance auf Bildung und das könnte dann in den Köpfen von den Eltern noch herumschwirren, dass die Schule nicht so wichtig ist, weil sie keine Chance haben und deswegen, dass es historisch so ist, da kann ich total darauf eingehen und auch meine Meinung teilen, aber es hat auch einen Grund, weil sie einfach keine Gelegenheit hatten in der Schule gefördert zu werden. Also wenn man die Situation mit heute vergleicht, ist es ja anders und die Kinder haben eine höhere Bildungschance.

L: Okay, es gibt ja sehr viele Statistiken der UNO und der EU über Roma und ihren Bildungsstatus. Dort haben die Roma meistens einen viel niedrigeren Bildungsstand im Vergleich zum Rest der Bevölkerung. Wenn du diese Zahlen siehst, vertraust du denen dann auch?

R: Eigentlich nicht, weil es kommt darauf an, wen sie fragen, weil sie ja auch schon dieses negative Bild haben. Und deshalb fragen sie dann auch Leute, die ihnen dieses Vorurteil bestätigen und [ich] glaube, wenn sie einen besseren Zugang hätten und keine Vorurteile hätten, hätten sie dann auch bessere Statistiken zur Volksgruppe, weil sie dann auch Roma aus anderen Schichten befragen würden. Weil sie haben ja auch schon so ein negatives Bild, dass die Roma keinen hohen Bildungsstand haben und deswegen suchen sie sich dann Roma, die dies bestätigen, und das bestätigt dann wiederum ihre Theorie, deswegen finde

ich das dann auch wichtig, dass sie das vergessen und wirklich auch aus jeder Schicht Roma befragen sollen.

L: Okay, Danke auf jeden Fall für das Interview. Willst du noch was hinzufügen oder hast du noch Fragen an mich?

R: Also eigentlich nicht.