Roma Studies – Cigány Tanulmányok – Roma Studien

44.

ANDREA ÓHIDY

Bildungsbenachteiligung und Bildungserfolg: Roma im ungarischen Bildungssystem

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM BTK NTI ROMOLÓGIA ÉS NEVELÉS-SZOCIOLÓGIA TANSZÉK – PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE FREIBURG, INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

PÉCS, 2021.

Roma Studies – Cigány Tanulmányok – Roma Studien

44.

Andrea Óhidy

Bildungsbenachteiligung und Bildungserfolg: Roma im ungarischen Bildungssystem

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

PÉCS, 2021.

With the support of the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.

Universität Pécs, Philosophische Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Romologie und Bildungssoziologie - Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft • 7624 Pécs, Ifjúság útja 6. - 79117 Freiburg, Kunzenweg 21 • Verantwortliche Herausgeberin: Anna Orsós Lehrstuhlleiterin • Reihenherausgeber: Tibor Cserti Csapó • Herausgeberinnen der deutschsprachigen veröffentlichungen: Andrea Óhidy und Romina Meinig • Autorin: Andrea Óhidy • Technische Bearbeitung: Tibor Cserti Csapó • Grafik, Streichung: Körös-Party Kft • Umschlaggestaltung: Bolkoprint Kft • Druck: Bolkoprint Kft., 7623 Pécs, Füzes dűlő 23.• Leiter der Druckerei: Péter Szabó • ISBN 978-963-429-638-6 • ISSN 1586-6262 • Auflage: 100 Exemplare •

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 7

Einleitung 10

1. Die ungarische Roma-Minderheit 12

1.1 Wer gilt als Roma in Ungarn? 13

1.2 Die gesellschaftliche Situation der ungarischen Roma 26

1.3 Antiziganismus und Integrationsversuche 35

1.4 Zwischenfazit: Die ungarische Roma-Minderheit 40

2. Die Bildungssituation der ungarischen Roma-Minderheit 43

2.1 Das ungarische Bildungssystem 43

2.2 Rechtliche Regelungen für ethnische Minderheiten 48

2.3 Bildungsbeteiligung der ungarischen Roma 64

2.4 Zwischenfazit: Bildungssituation der ungarischen Roma-Minderheit 70

3. Von der Mehrfachbenachteiligung zum Hochschulabschluss: Bildungskarriere zehn ungarischer Roma-Frauen 72

3.1 Die Untersuchung 74

3.2 Ergebnisse 82

3.3 Analyse und Typenbildung 99

3.4 Zwischenfazit: Von der Mehrfachbenachteiligung zum Bildungserfolg: Bildungskarrieren zehn ungarischer Roma-Frauen 106

4. Zusammenfassung 109

Literaturverzeichnis 119

Vorwort

Die Roma-Minderheit bildet die größte Minorität in Europa. Trotzdem herrscht ein großer Mangel an Information über sie, nicht nur im öffentlichen Bewusstsein, sondern auch in der wissenschaftlichen Forschung. Um dies zu ändern, wurde 2000 die zweisprachige Buchreihe „Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok" (seit 2020 „Roma Studies – Cigány tanulmányok – Roma Studien") am Lehrstuhl für Romologie und Bildungssoziologie der ungarischen Universität Pécs ins Leben gerufen. 2019 wurde die Buchreihe durch eine dritte Sprache ergänzt: Neben Englisch und Ungarisch gibt es inzwischen auch deutschsprachige Veröffentlichungen. Das vorliegende Buch ist der dritte Band in der deutschsprachigen Ergänzung der Buchreihe „Roma Studies – Cigány tanulmányok – Roma Studien".

Andrea Óhidy beschäftigt sich mit der Bildungssituation von Roma im ungarischen Bildungssystem. Sie stellt zunächst die ungarische Roma-Minderheit vor und analysiert deren gesellschaftliche Situation sowie ihre Beteiligung und Erfolg im Bildungsbereich. Als sozialwissenschaftlicher theoretischer Rahmen der Studie nutzt sie die von János Ladányi und Iván Szelényi (2004) auf die Situation der ungarischen Roma angewandte *Underclass-Theorie* von William Julius Wilson (Wilson, 1978, 1987) sowie die Theorien von Helmut Fend *über die gesellschaftlichen Funktionen des Schulsystems* (Fend, 1980, 2006). In ihrer empirischen Untersuchung analysiert sie Bildungsbiografien von Frauen aus der ungarischen Roma-Minderheit, die durch das erfolgreiche Durchlaufen des Schulsystems ihre gesellschaftliche Position deutlich verbessern und einen sozialen Aufstieg in die Mittelschicht erreichen konnten. Als Hauptuntersuchungsmethode nutzt Óhidy leitfadengestützte narrative Interviews, ergänzt durch Expert*inneninterviews. Außerdem liefert sie eine Analyse der sozialwissenschaftlichen Fachliteratur, von statistischen Daten und

von empirischen Untersuchungen zum Thema. Óhidy stellt hier die Frage: Welche Faktoren waren förderlich und welche hinderlich für den Bildungserfolg der befragten Frauen? Die Perspektive und subjektive Interpretationen der Befragten stehen im Fokus der Untersuchung.

Um die Ressourcen zu identifizieren, die zum sozialen Aufstieg nötig waren, nutzt Óhidy die *Community cultural wealth-Theorie* von Tara J. Yosso (2005). Sie stellt fest, dass Kinder und Jugendliche aus der ungarischen Roma-Minderheit durch ihre Zugehörigkeit zur Roma-Gemeinschaft über eine spezielle Form des kulturellen Kapitals („*Roma social capital*“) verfügen, das ihnen unter bestimmten Umständen helfen kann, in Bildungsinstitutionen – die sich ihren Bedürfnissen gegenüber bestenfalls neutral, oft genug aber eher ablehnend verhalten – eine erfolgreiche Bildungskarrierre zu absolvieren. Nach den Untersuchungsergebnissen hatten diejenigen Frauen die besten Voraussetzungen dafür, die sowohl über eine starke innere Motivation als auch über inner- und außerfamiliäre Unterstützung (insbesondere von Akteur*innen innerhalb des Bildungssystems) verfügten.

Diese Veröffentlichung entstand im Rahmen des JMC-FrEE-Projektes (Jean Monnet Chair Freiburg for European Education, https://www.ph-freiburg.de/jmc-free/home.html), gefördert durch das ERASMUS+ Programm der Europäischen Union. Die Unterstützung der Europäischen Kommission für die Erstellung dieser Veröffentlichung stellt keine Billigung des Inhalts dar, welcher nur die Ansichten der Verfasser wiedergibt, und die Kommission kann nicht für eine etwaige Verwendung der darin enthaltenen Informationen haftbar gemacht werden.

Die Herausgeberinnen der deutschsprachigen Veröffentlichungen hoffen, die internationale Zusammenarbeit in Bezug auf die Forschung über und mit Roma intensivieren und damit zu einer allgemeinen Verbesserung ihrer Bildungssituation beitragen zu können. Die deutschsprachigen Veröffentlichungen der Buchreihe „Roma Studies – Cigány tanulmányok – Roma Studien“ können kostenlos gelesen und heruntergeladen werden unter: http://nevtud.btk.pte.hu/content/gypsy-studies#overlay-context=node sowie unter www.ph-freiburg.de/roma-studien.

2021
Die Herausgeberinnen

Einleitung

Im Gegensatz zu den hehren Ideen der europäischen bildungspolitischen Programmatik und der bildungswissenschaftlichen Theoriebildung über einen differenzsensiblen Umgang mit Heterogenität zeigt die Bildungspraxis trotz diverser Fortschritte ein eher ernüchterndes Bild, insbesondere bei Schüler*innen aus sozial benachteiligten Familien: Selektion statt individueller Förderung sowie Konstruktion von Fremdbildern statt Integration/Inklusion/ ist noch immer weit verbreitete Realität. Institutionalisierte Bildung, insbesondere das Pflichtschulsystem, spielt bei der Reproduktion von Ungleichheiten eine zentrale Rolle. Vor allem für bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche bietet das Schulsystem meistens nur eine „Illusion der Chancengleichheit" (vgl. Bourdieu/Passeron 1974). Im europäischen sozial- und bildungswissenschaftlichen Hetero-genitätsdiskurs steht deshalb zunehmend die Thematisierung von Bildungsungleichheit und – im bildungspolitischen Kontext – auch deren Verringerung im Mittelpunkt.[1] Internationale Vergleichs-studien (z.B. PISA, IGLU) zeigen, dass Kinder und Jugendliche aus sog. bildungsfernen Familien die schulischen Angebote weniger effektiv nutzen können als aus bildungsnahen Familien.[2] Die sozial- und bildungswissenschaftlichen Erklärungsansätze über Bildungsungleichheit suchen den Grund dafür entweder in der unterschiedlichen „Ressourcenausstattung" der Kinder und

[1] „Die Ausgrenzung und die Aussortierung von jungen Europäern in der Schulzeit sind [in der Bildungspolitik der Europäischen Union – Anmerkung der Verfasserin] zwischenzeitlich zu einem mächtigen eigenen Themenkomplex gereift. Dies spiegelt eines der fünf Benchmarks wider, wonach die Schulabbrecherquote zu senken ist. Die Frage wurde mit einer thematischen Fokussierung schon 2008 mit dem Grünbuch angesprochen und mit dem Europäischen Jahr zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung 2010 vertieft" (Diekmann 2011, S. 145).

[2] Zur Definition der Unterscheidung wird meistens der Bildungsgrad der Eltern herangezogen.

Jugendlichen oder in den diskriminierenden Praktiken von Bildungsinstitutionen oder aber in der fehlenden Anerkennung der Heterogenität der Lebenswelten bzw. der Ressourcen bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlichen durch schulische Lehrkräfte (vgl. u. a. Haug 2008, Debuschewitz/Bujard 2014, Beutke/Kotzur 2015). Angehörige der Roma-Minderheit scheinen von Bildungsungleichheit besonders betroffen zu sein. Die Roma-Minderheit bildet politisch, sozial und kulturell die benachteiligste Bevölkerungsgruppe der Europäischen Union (Council of Europe 2011). Ihre Bildungsbeteiligung ist in den meisten europäischen Ländern bis heute – trotz zahlreicher politischer Maßnahmen – unzufriedenstellend und erfolgreiche Bildungskarrieren von Roma sind immer noch selten (Óhidy/Forray 2019a). Deshalb stehen Maßnahmen für die Verbesserung ihrer Bildungschancen im Fokus der europäischen wie nationalen bildungspolitischen Proklamationen und Aktionen.

Im Folgenden stehen Angehörige der ungarischen Roma-Minderheit als mehrfach benachteiligte Lerngruppe im Mittelpunkt der Betrachtung. Innerhalb der Roma-Minderheit gelten Frauen als besonders benachteiligt. Aus diesem Grunde konzentriert sich die hier vorgestellte empirische Untersuchung auf sie. Zunächst wird die Frage gestellt: „Wer gilt als Roma in Ungarn?“. Sodann wird die gesellschaftliche Situation der ungarischen Roma-Minderheit dargestellt und analysiert. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht die Bildungssituation der ungarischen Roma: Skizziert werden die rechtlichen Rahmenbedingungen sowie ihre Bildungsbeteiligung. Danach werden die Ergebnisse einer Untersuchung über die förderlichen (und hinderlichen) Faktoren der erfolgreichen Bildungskarrieren von zehn Frauen aus der ungarischen Roma-Minderheit vorgestellt. Diese Frauen haben es geschafft, aus einer mehrfach benachteiligten Situation einen Hochschulabschluss zu absolvieren und einen sozialen Aufstieg durch Bildungs zu erreichen. Ihre Erfahrungen geben wichtige Hinweise, welche Aufgaben das Bildungssystem dabei übernehmen kann.

1. Die ungarische Roma-Minderheit[3]

Wer sind die ungarischen Roma? Diese Frage stellten 1997 die ungarischen Soziologen János Ladányi und Iván Szelényi in ihrem Buch „Wer ist Zigeuner?“[4] Seitdem gab es zahlreiche Antworten auf diese Frage. Die Zahl der wissenschaftlichen Untersuchungen und Publikationen darüber hat sich in den letzten Jahrzehnten vervielfacht (vgl. u. a. Forray 2004, Szoboszlai 2006, Dupcsik 2009, Óhidy/Forray 2019a). Ladányi und Szelényi behaupten, dass die Frage, wer in diese Gruppe gehört, mit wissenschaftlichem Anspruch nicht zu beantworten sei (vgl. Ladányi/Szelényi 1997), denn die Definition „Roma“ ist und bleibe eine Konstruktion, die von der aktuellen politischen, sozioökonomischen Situation, dem kulturellen Kontext sowie von den subjektiven Empfindungen und (Vor)Urteilen der konstruierenden Person(en) abhängig ist. Diese Aussage gilt zwar auch für andere Definitionen, aber im Fall (nicht nur) der ungarischen Roma unterscheiden sich die verschiedenen Konstruktionen erheblich; je nachdem, ob wir mit Selbst- oder Fremdzuschreibung arbeiten, ob wir über Ethnizität oder Sprache sprechen, bekommen wir sehr unterschiedliche Antworten. Nur eins bleibt konstant: die anhaltende Ablehnung der ungarischen Mehrheitsgesellschaft, der zufolge der Großteil der Roma in tiefer Armut und Segregation lebt.

[3] Dieser Abschnitt basiert auf den Aufsätzen: Óhidy, A. (2009): Lebenslanges Lernen und die ungarische Roma-Minderheit. In: Hof, Ch./Ludwig, J./Zeuner, Ch. (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 135-150 und Óhidy, A./Orsós J. (2013): Integration durch Bildung? Zur Bildungssituation von Roma in Ungarn. In: Hornberg, S./Brüggemann, Ch. (Hrsg.): Die Bildungssituation von Sinti und Roma in Europa/The educational situation of Sinti and Roma in Europe. Münster: Waxmann Verlag, S. 157-179.

[4] „Ki a cigány?“

1.1 Wer gilt als Roma in Ungarn?

Eine einheitliche Definition, wer in Ungarn als Roma gilt und wer nicht, gibt es weder in der alltäglichen noch in der wissenschaftlichen Zuschreibung oder in den amtlichen Statistiken (vgl. u. a. Ladányi/Szelényi 1997, Ligeti 2002, Cserti Csapó 2006b). Es gibt zwei grundsätzliche Möglichkeiten der Zuordnung: durch Selbst- und durch Fremdzuschreibung, wobei die Ergebnisse sehr unterschiedlich ausfallen können.

Definition: Fremdzuschreibung vs. Selbstzuschreibung

Amtliche Statistiken, wie zum Beispiel die Volkszählung, basieren auf dem Prinzip der Selbstzuschreibung, denn in Ungarn gilt nach den *Gesetzen 1993 LXXVII* und *2011 CLXXIX über die Rechte der Nationalen und Ethnischen Minderheiten*[5] der juristische Grundsatz, dass die Zugehörigkeit zu verschiedenen nationalen oder ethnischen Minderheitengruppen das ausschließliche und unantastbare Recht der Einzelnen ist. Deshalb bilden statistische Erfassungen zwar verschiedene Kategorien der Zuordnung, wie zum Beispiel „ethnische Zugehörigkeit" oder „Muttersprache", blenden aber die Frage der Definition und die Begründungen der Kategorisierung meistens aus (vgl. Cserti Csapó 2006b). Die Merkmale der Zuordnung (zum Beispiel bei Kindern aus sog. ethnisch gemischten Ehen) sind nicht klar definiert. Csaba Dupcsik sieht das größte methodische Problem in der Undifferenziertheit der genutzten Zuordnungen: In den bisherigen Volkszählungen wurden zum Beispiel weder die Möglichkeit der Zweisprachigkeit angegeben noch ermöglicht, sich gleichzeitig sowohl als „Roma" als auch als „Ungar" zu definieren (vgl. Dupcsik 2009, S. 282). In der letzten Volkszählung im Jahre 2011 dagegen war es möglich sich als zu mehreren Minderheiten zugehörig definieren. Die Muttersprache wurde nicht erfragt, nur, welche Sprachen die

[5] *Nemzeti és Etnikai Kisebbségek Jogairól szóló törvény*

Befragten sprechen sowie welche Sprache sie in der Familie und Freundeskreis benutzen.[6]

In der wissenschaftlichen Forschung gibt es zwar Kontroversen darüber, mit welcher Methode die Zuordnung erfolgen sollte[7], aber in den meisten Studien wird das Prinzip der Selbstzuordnung meistens als unzuverlässig abgelehnt (vgl. u. a. Kemény 1976 und 1997, Kertesi 1998, Kertesi/Kézdi 2011, Boros/Gergye 2019) und lieber mit verschiedenen Formen der Fremdzuschreibung gearbeitet wird. In diesem Sinne werden Personen als Roma definiert, die von ihrem sozialen Umfeld als Roma angesehen und als solche behandelt werden. János Ladányi unterscheidet zwischen zwei Grundformen der Fremdzuschreibung in der ungarischen Roma-Forschung; Im ersten Fall werden sog. Expert*innen, die die zu kategorisierenden Personen sehr gut kennen, wie z. B. Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen oder Polizist*innen befragt, wen sie für Roma halten. Ladányi sieht als größtes Problem dieser Methode an, dass die Kategorisierung „[…] die Armut, das von der Gesellschaft als problematisch angesehene Verhalten sowie die Roma-Ethnizität [miteinander verwischt]“[8] (Ladányi 2009, S. 44). Eine weitere gängige Vorgehensweise ist, dass die Personen, die die Befragung durchführen, bestimmen, wer als Roma definiert wird. Diese Methode wird als sehr geeignet angesehen zur Erforschung und Bestimmung der assimilierten

[6] Vgl. http:/www.nepszamlalas.hu/files/shared/Uploads/Anyagok/2011/08_ho/313_Szemelyi_kerdoiv_ver5.pdf

[7] Während János Ladányi und Iván Szelényi mit der Methode der Selbstzuschreibung arbeiten und nur solche Personen als Roma bezeichnen, die sich selbst als Roma definieren, nutzt István Kemény die Methode der Fremdzuschreibung (wobei er auch die Selbstzuschreibung miteinbezieht). Andere Forscher*innen, wie z. B. Mária Neményi, verweisen darauf, dass die Zuordnung der Roma nach den Kriterien „ethnische Zugehörigkeit“ und „sozialer Status“ alle Roma ausblendet, die zur Mittelschicht zugehören oder Intellektuelle sind (vgl. Ligeti 2002, S. 9).

[8] “[…] a szegénységet, a társadalmilag problémásnak tekintett magatartást és a roma etnicitást [egybemossa].

Roma in Ungarn. Als Nachteil wird aufgeführt, dass die Befragenden den zu kategorisierenden Personen nur während der Befragung begegnen und ihre Zuschreibung nur auf begrenzte Informationen gründen können (ebd. S. 45).

Im Alltagsverständnis erfolgt die Fremdbeschreibung weder nach der ethnischen Zugehörigkeit noch nach der Muttersprache. Vielmehr werden Personen als Roma definiert, die „wie die Zigeuner leben", also in Armut, in beengten Wohnverhältnissen, ohne Arbeit usw. Dies bedeutet einerseits, dass Personen, die nach dem Merkmal der ethnischen Zugehörigkeit als Roma bezeichnet werden können, aber nicht in segregierten Wohnverhältnissen leben, nicht arbeitslos oder arm sind, auch nicht als Roma definiert werden. Zugleich werden Personen, die nach dem Merkmal der ethnischen Zugehörigkeit nicht Roma sind, aber in Armut leben, als Roma definiert (vgl. Ligeti 2002, Ladányi 2009).

Die Bezeichnung „Roma" ist also stark verbunden mit gesellschaftlichen Benachteiligung und ist mit starken Vorurteilen belastet. Die Roma-Kultur wird im Alltagsverständnis oft gleich gesetzt mit Armut (Farkas 2002, in Szoboszlai 2006). Auch die wissenschaftliche Erforschung der Roma entwickelte sich in Ungarn zunächst im Rahmen der Armutsforschung Ende der 1960er und Anfang der 1970er-Jahre. Die repräsentativen Untersuchungen von István Kemény (im Auftrag der Ungarischen Akademie der Wissenschaften) 1971 und 1993 entstanden in diesem Zusammenhang: Die Forscher*innen stellten fest, dass sie bei Armutsforschung immer wieder auf die Roma stoßen. Auch die aktuelle Diskussion – sowohl in Ungarn als auch im internationalen Kontext – fokussiert sich vor allem auf ihre schwierige sozio-ökonomische Situation. Deshalb stellt János Ladányi fest: „Roma sein ist also nichts anderes als ethnisierte Armut"[9] (Ladányi 2009, S. 11).

[9] „][…]a roma ugyanis nem más, mint az etnicizált szegény."

Bei der Definition stellt sich auch das Problem der Bezeichnung. Auch hier gibt es Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdbeschreibung. Die ungarischen Roma nennen sich entweder Roma oder Zigeuner („cigány"). „Roma" (Rom: Mann, Mensch) ist einerseits die Selbstbezeichnung der Roma-Gruppen, deren Muttersprache Romani ist (also in Ungarn die Gruppe der sog. „oláh-cigány"). Alle anderen Gruppen würden sich selbst nie als Roma bezeichnen und manche empfinden diese Bezeichnung sogar als Beleidigung (vgl. Bíró 2006). Andererseits „werden die auf dem Balkan und in Ungarn lebenden Zigeuner Roma genannt" (dtv-Lexikon 2006, Bd. 18, S. 269). Die Fremdbezeichnung „cigány" (Zigeuner, Cikán) stammt vermutlich aus dem griechischen Wort *athiganos,* das im 9.-12. Jahrhundert eine christliche Sekte bezeichnete. Die Bedeutung des Wortes ist „ausgeschlossen". In der ungarischen Sprache gab es schon im 14. Jahrhundert die Familiennamen Cigány, Czigány, Zigány sowie ein Dorf namens Egyházas-Zigány (Ligeti 2002, S. 11). In der ungarischen Fachliteratur werden diese beiden Bezeichnungen als Synonyme benutzt. Die vorliegende Arbeit nutzt den Begriff „Roma", erstens um sich von der (nicht nur) in Ungarn sehr negativ konnotierten Bezeichnung *cigány* abzugrenzen, und zweitens, weil sich diese Bezeichnung im internationalen Diskurs durchgesetzt hat.[10] Zitate sowie Fachbegriffe aus der ungarischen Fachliteratur wurden hier jedoch nicht verändert.

[10] Der erste Roma-Weltkongress hat sich 1971 auf den Begriff (*umbrellaterm)* „Roma" geeinigt.

Anzahl und Bevölkerungsanteil der Roma

Über die Zahl der ungarischen Roma können wir aus den oben genannten methodischen Gründen[11] keine zuverlässigen Aussagen machen: Ihre Anzahl nach der Fremdzuschreibung ist ca. doppelt oder dreifach so hoch wie nach der Selbstzuschreibung (Ladányi 2009, S. 10). János Ladányi hat 1999-2000 in der in Bulgarien, Ungarn und Rumänien durchgeführten vergleichenden Studie „Armut, Ethnizität und die Feminisierung der Armut in Transformationsgesellschaften“[12] die Unterschiede der Selbst- bzw. Fremdzuschreibung erforscht und große Differenzen bezüglich des Anteils der als Roma beschriebenen Personen festgestellt: Wie folgende Tabelle zeigt, war der Anteil der Roma nach der Fremdzuschreibung doppelt oder dreifach so groß wie nach der Selbstzuschreibung (vgl. Tabelle 1):

Definition	**Anteil der Roma (%)**
Selbstzuschreibung: die befragte Person hat sich selbst als Roma definiert	2,1
Selbstzuschreibung: die befragte Person hat ihre Mutter, ihren Vater oder sich selbst als Roma definiert	2,6
Fremdzuschreibung: die befragte Person wird von der befragenden Person als Roma definiert	3,9
Fremdzuschreibung: die befragte Person wird von der befragenden Person als Roma oder als eventuell Roma definiert	5,1

Tabelle 1: Anteil der Roma-Haushalte in Ungarn nach den verschiedenen Kategorisierungen von Selbst- und Fremdzuschreibung (Ladányi 2009, S. 27)

[11] Und auch wegen einer großen innereuropäischen Migration.

[12] „Szegénység, etnicitás és a szegénység feminizációja az átmeneti társadalmakban“

Ein wichtiger Grund für die erheblichen Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdzuschreibung ist das unterschiedliche Ausmaß an Befürchtungen der Befragten bezüglich der Vorurteile gegenüber Roma. Außerdem ist seit dem demokratischen Systemwechsel in den 1990-er Jahren ein wachsendes politisches Bewusstsein der Roma und eine steigende Tendenz innerhalb der Roma-Bevölkerung zu beobachten, sich zu ihrer Roma-Identität zu bekennen: Im Jahre 2006 haben sich insgesamt 106.300 Personen bei den Roma – Minderheiten - Selbstverwaltungen als Roma/Zigeuner registrieren lassen (Dupcsik 2009, S. 273). Bei der letzten Volkszählung 2011 wurden 315.583 Personen registriert, die sich zur Roma-Minderheit gehörig erklärt haben (KSH 2014).

Wie oben dargestellt, unterscheiden Volkszählungen (und andere statistische Erfassungen) zwischen zwei Kategorien: „ethnische Zugehörigkeit“ sowie „Muttersprache“. Wie Tabelle 2 zeigt, gibt es große Unterschiede zwischen der Anzahl der Roma, je nachdem, welche Kategorie betrachtet wird. Da viele Menschen, die sich als Roma bezeichnen, Ungarisch als einzige Muttersprache haben oder zweisprachig sind, ist die Zahl der Roma-Muttersprachler*innen immer kleiner als die derjenigen, die sich der Roma-Kultur zugehörig fühlen. Nach Angaben der Volkszählung 1990 gab es nach dem Merkmal „ethnische Zugehörigkeit“ 142.683 und nach dem Kriterium „Roma-Muttersprache“ 48.072 Roma in Ungarn. Diese Zahl hat sich bei den Volkszählungen deutlich vergrößert: Im Jahre 2001 gaben insgesamt 190.046 bzw. 48.685, aber 2011 schon 308.957 bzw. 54.339 Personen an, sich entweder der Roma-Sprache und/oder der Roma-Kultur zugehörig zu fühlen (KSH o. J., KSH 2014).

Kriterien	1990	2001	2011
Ethnische Zugehörigkeit	142.683	190.046	308.957
Roma-Muttersprache	48.072	48.685	54.339
Insgesamt	190.725	238.731	315.583

Tabelle 2: Zahl der ungarischen Roma nach Angaben der Volkszählungen 1999, 2001 und 2011(vgl. KSH 1993, o.J. und 2014)[13]

Wegen den großen Schwankungen der Ergebnisse der Selbstzuschreibungen hat István Kemény mit Hilfe von Experten-Fremdbeschreibung versucht, diese „Unzuverlässigkeiten" der Daten zu „korrigieren". Er hat seit den 1970-er Jahren – u. a. am Soziologischen Institut der Ungarischen Akademie der Wissenschaften – in landesweiten repräsentativen Erhebungen (1971, 1993, 2003) die Situation der ungarischen Roma-Minderheit intensiv erforscht. Nach diesen Untersuchungen wird die Zahl der ungarischen Roma (eventuelle statistische Fehler miteinbeziehend) auf ca. 520-650.000 geschätzt, beträgt also ca. 5,1-6,4 % der ungarischen Gesamtbevölkerung (vgl. Dupcsik 2009, S. 273). Tabelle 3 zeigt, wie sich die Anzahl der ungarischen Roma nach der Zuschreibung des Nicht-Roma-Umfeldes verändert hat.

Kriterium	1971	1993	2003
Nach Zuschreibung des Nicht-Roma-Umfeldes	320.000	468.000	540.000

Tabelle 3: Zahl der ungarischen Roma nach Angaben der landesweiten repräsentativen Erhebungen von István Kemény und seiner Forschungsgruppe (vgl. Kemény 1997, Kemény/Jánky/Lengyel 2004)

[13] Die nächste Volkszählung erfolgt voraussichtlich im Jahre 2021.

Auch wenn wir die genaue Zahl der ungarischen Roma nicht feststellen können, ist sicher, dass sie die größte ethnische Minderheit des Landes bilden. Aktuell wird meistens mit der Zahl 700.000-900.000 gearbeitet.[14] Demnach ist der Anteil der Roma ungefähr 7-8% der Gesamtbevölkerung (Harangi 2000, S. 172). Damit steht Ungarn in Europa auf Platz vier, hinter Rumänien, Bulgarien und Spanien.

Roma-Gruppen in Ungarn

Die ungarische Roma-Minderheit bildet keine homogene Einheit. György Ligeti stellt fest: „Das einzige gemeinsame Merkmal der Mitglieder der Zigeuner-Gemeinschaft ist, – etwas übertrieben – dass sie alle die Etikette >Zigeuner< tragen“[15] (Ligeti 2002, S. 14). Heute werden meistens drei verschiedene Gruppen beschrieben, die sich in Bezug auf ihre Sprache, ihren Wohnort sowie in Bezug auf den Zeitpunkt ihrer Einwanderung unterscheiden (Bíró 2006, Szoboszlai 2006, Kis 2007), wie dies Tabelle 4 zeigt. Diese Kategorisierung basiert auf der ersten umfassenden Erfassung der Roma-Minderheit, die die ehemalige *Ungarische Königliche Landesbehörde für Statistik*[16] im Jahre 1893 vorgenommen hat. Dabei wurde bei der Zuordnung das Merkmal der Muttersprache zu Grunde gelegt. Diese wurde von Kamill Erdős (1924-1962) übernommen und ausgearbeitet (vgl. Bíró 2006, S. 59) und findet – trotzt der Kritik, dass sie der Vielfältigkeit der Roma-Identität nicht gerecht wird (vgl. Szalai 2007)[17] – weiterhin Verwendung in

[14] Die zur Zeit aktuellste Studie von der Universität Debrecen schätzt die Zahl der ungarischen Roma-Bevölkerung auf ca. 876.000 Personen (vgl. Pénzes/Pásztor 2014).

[15] „A cigány közösség tagjainak szinte – kis túlzással élve – egyetlen közös jellemzője, hogy a cigány cimkét viselik.“

[16] *Országos Magyar Királyi Statisztikai Hivatal*

[17] Die Gruppe der sog. *kárpáti cigányok* („Karpaten-Zigeuner“), die in sehr kleiner Anzahl in einigen nordungarischen Dörfern lebt und einen Dialekt der Romani-Sprache spricht wird z. B. hier gar nicht erfasst (vgl. Ligeti 2002, S. 12).

den amtlichen Statistiken und wissenschaftlichen Studien. Die Gruppenbezeichnungen werden heute sowohl als ethnische als auch als sprachliche Zugehörigkeit gedeutet.

Bezeichnung der Gruppe auf Ung.	**Muttersprache**	**Einwanderung in das Karpaten-Becken**	**Wohnregion**
Romungro („Ungarische Roma“)	Ungarisch	15.-16. Jahrhundert	Budapest, Komitate Szabolcs, Szatmár, Bereg, Nógrád, obere Theiß-Region, südliche Tiefebene, zwischen Donau und Theiß
„Oláh-cigány” („Vlach-Zigeuner“)	Romani	19.-20. Jahrhundert	Komitate Szabolcs, Szatmár, Bereg, südliche Tiefebene, zwischen Donau und Theiß Transdanubien: Komitate Győr, Sopron, Moson
„Beás-cigány” („Beasch-Zigeuner“)	archaischer Dialekt des Rumänischen)	19.-20. Jahrhundert	Südtransdanubien: Komitate Somogy, Tolna, Zala, Baranya, Veszprém

Tabelle 4: Roma-Gruppen in Ungarn

Die Romungro

Die *„Romungro*“ („ungarische Roma“, *magyarcigány*) leben seit dem 15.-16. Jahrhundert im Karpaten-Becken, und gelten als die am stärksten assimilierte Roma-Gruppe. Die Muttersprache der Romungros ist Ungarisch. Sie leben meistens in der Hauptstadt Budapest, in Nordungarn und in Südwestungarn. Oft werden sie auch Musiker-Zigeuner (*muzsikus cigány*) genannt, obwohl viele von ihnen keine Musiker sind. Katalin R. Forray merkt an: „Die Romungro sind viel weniger präsent im öffentlichen Bewusstsein [als die anderen Roma-Gruppen – Anmerkung der Verfasserin], man spricht über sie mit einer milden Verachtung, aber ihre wichtigsten Vertreter werden von Allen gekannt und anerkannt“[18] (Forray 2004, S. 170). Im Rahmen einer biographischen Studie bescheinigt sie den befragten Romungro-Teilnehmer*innen ein stark ausgeprägtes Bedürfnis danach, vom (nicht-Roma-)Umfeld angenommen zu werden; viele erlebten ihr Roma-Dasein als Fluch, hätten öfter Minderwertigkeitskomplexe und Identitäts-unsicherheiten als z.B. die „Vlach-Zigeuner” (ebd. S. 174).

Die „Vlach-Zigeuner”

Die Einwanderung der sog. Vlach-Zigeuner-Gruppe[19] *(Oláh-cigány),* aus Regionen des heutigen Rumäniens begann im 19. Jahrhundert und zog sich bis Anfang des 20. Jahrhunderts hin. Einige Teilgruppen kamen erst nach dem Ersten Weltkrieg nach Ungarn. Obwohl sie nach ihrer ethnischen Zugehörigkeit aber auch nach dem Beruf unterschiedlich sind, werden sie aufgrund ihrer Herkunftssprache (Romani) zu einer Gruppe zusammengefasst. Die meisten von ihnen sprechen *Lovári,* das nicht nur mündlich weit verbreitet, sondern auch verschriftlicht ist. Es gibt

[18] „A romungrók sokkal kevésbé vannak jelen a közgondolkodásban, enyhe lenézéssel emlegetik őket, bár jelentős személyiségeiket mindenki ismeri és elismeri.“

[19] oláh = rumän

Bibelübersetzungen, literarische Werke und Lehrbücher sowie die Möglichkeit, staatliche Sprachprüfungen und Abiturprüfungen in *Lovári* abzulegen. Die kleinste und innerhalb der „Vlach-Zigeuner" am besten angesehene Gruppe nutzt den Dialekt *Kalderasch*[20], alle sind aber zweisprachig (vgl. Lakatos 2011 und 2015). Die „Vlach-Zigeuner" bezeichnen sich selbst als Roma. In der Region Nord-Transdanubien werden sie *kolompár* genannt und es wird ihnen nachgesagt, dass sie im Geschäftsleben besonders tüchtig und erfolgreich sind (Forray 2004, S. 170). Die Männer tragen traditionell dunkle Hosen, Lederstiefel oder spitze Schuhe und einen Hut, die Frauen breite Röcke mit Blumenmotiven sowie Pantoffeln (vgl. Lakatos 2011, S. 169). Sie werden meistens nach ihrem (früheren) Beruf in verschiedene Teilgruppen eingeteilt, wie dies die folgende Tabelle zeigt (vgl. Tabelle 5):

Bezeichnung der Gruppe	**Beruf**
lovári	Pferdehändler
colár	Teppichhändler
kelderás	Kesselflicker
cerhár	Zelter
drizári	Feder- und Lumpensammler
másári	Fischer
romano rom	Kupferhandwerker
csurári	Messerhersteller

Tabelle 5: Bezeichnungen der „Oláh-cigány"-Gruppen nach Beruf (vgl. Lakatos 2011, S. 165)

Katalin R. Forray kennzeichnet diese Gruppe durch eine doppelte Verhaltensstrategie; Einerseits wollen sie „gute Roma" sein, andererseits sich den Erwartungen des Umfelds anpassen – aber nie auf Kosten der eigenen Traditionen. Über die Teilnehmer*innen ihrer Untersuchung stellt Forray fest: „[Sie wirkten], als wenn sie sich weniger [als die anderen Roma-Gruppen in Ungarn – Anmerkung der Verfasserin] genieren würden, wer was über sie

[20] *kelderás*

denkt, als hätten sie weniger Anpassungszwang“[21] (Forray 2004, S. 174).

Die „Beasch-Zigeuner”

Die dritte und zahlenmäßig kleinste Gruppe bilden die sog. „Beasch-Zigeuner” *(Beás-cigány)*, die im 19.-20. Jahrhundert nach Ungarn (ebenfalls aus Regionen des heutigen Rumänien) migrierten und einen archaischen Dialekt der rumänischen Sprache sprechen.[22] Ihr Umfeld nennt sie deshalb oft oláh-cigány. Sie selbst nennen sich Zigeuner und ausdrücklich nicht Roma, denn sie bezeichnen so nur die Gruppe der oláh-cigány, die sie auch *lâkâtor* oder *kolompár* bezeichnen (Ligeti 2002, S. 12). Sie selbst unterscheiden, ob sie *muncsán* („aus den Bergen“) oder *argyelán* („aus den Wäldern“) stammen, wobei die letztere Gruppe am größten ist. Diese nennen sich selbst *linguár* („Löffelmacher“) oder Muldengräber. Die Beasch-Gruppen, die in der Region von Tiszafüred lebt, wird auch *ticsán* („von der Theiß“) genannt. Die Beasch-Zigeuner leben meistens in den ärmsten Regionen des Landes (Komitate Somogy, Tolna und Baranya) und versuchen, ihr Leben mit Hilfe von Bildungskarrieren zu meistern (Forray 2004, S. 170). In den letzten 15 Jahren wurde die bis dahin nur über mündliche Kultur verfügende Beasch-Sprache verschriftlicht, aber gleichzeitig gibt es immer weniger Personen, die diese als Muttersprache beherrschen (vgl. Orsós 2012 und 2015). Mit den anderen Roma-Gruppen haben die „Beasch-Zigeuner” traditionell wenig Berührungspunkte; mit einigen Ausnahmen heiraten sie sie nicht und wohnen mit ihnen nicht zusammen. Die Männer tragen traditionell ein weißes Hemd, eine breite Hose und eine typische, zottelige Friseur; ihren Kopf bedecken sie nicht. Die Frauen tragen

[21] „Mintha kevésbé feszélyezné őket a megfelelési kényszer, az, hogy ki mit gondol róluk.“

[22] Sprachwissenschaftler*innen vermuten, dass sie ihre ursprüngliche Muttersprache durch das Zusammenleben mit rumänischen Muttersprachler*innen gewechselt haben. Mehr dazu vgl. Orsós 2012.

meistens weiß und nur die verheirateten Frauen ein Kopftuch (ebd.).

Diese Unterschiede sind aber heute durch eine Anpassung der ungarischen Roma an die Gewohnheiten und Lebensstil der Mehrheitsgesellschaft immer seltener vorhanden. Die Anpassungstendenzen zeigen sich am deutlichsten daran, dass – wie Tabelle 6 verdeutlicht – immer mehr Roma Ungarisch als einzige Muttersprache haben. Diese Tendenz steigt kontinuierlich. Im Jahre 1971 nutzten 71%, 2003 aber schon 86,9% der ungarischen Roma Ungarisch als einzige Muttersprache. Dies bedeutet eindeutig, dass die traditionellen Roma-Sprachen von den jüngeren Generationen immer weniger gesprochen werden (vgl. auch Orsós 2015, Lakatos 2015, Boros/Gergye 2019).

Muttersprache	**1971**	**1993**	**2003**
Romani	21,2	4,4	7,7
Beasch	7,6	5,5	4,4
Ungarisch	71,0	89,5	86,9
Sonstiges	0,2	0,6	0,8
Insgesamt	100,0	100,0	100,0

Tabelle 6: Muttersprache der ungarischen Roma (%) (vgl. Kemény/Jánky/Lengyel 2004, S. 39)

Ein Vergleich mit der folgenden Tabelle zeigt sehr deutlich, dass sich der Anteil der verschiedenen Roma-Gruppen stark unterscheidet, je nachdem, ob der Kategorisierung die Kategorie „Muttersprache“ oder „ethnische Zugehörigkeit“ zugrunde gelegt wird: Zum Beispiel waren im Jahre 1993 nach dem Merkmal „Muttersprache“ 5,5 % der ungarischen Roma als Beás kategorisiert, aber nach ihrer ethnischen Zugehörigkeit nur 0,7 %. Im Jahre 2003 war der Unterschied zwischen den Kategorien nicht mehr signifikant: 4,4 bzw. 4,5 % (vgl. Tabellen 6 und 7).

Ethnische Zugehörigkeit	1993	2003
Beasch	0,7	4,5
Vlach	22,0	26,8
Romungro	18,2	29,8
Ungarisch	56,2	37,8
Sonstiges	2,9	1,1
Insgesamt	100,0	100,0

Tabelle 7: Ethnische Zugehörigkeit der ungarischen Roma (%) (vgl. Kemény/Jánky/Lengyel 2004, S. 45)

Diese innere Heterogenität findet sich in den verschiedenen Statistiken und wissenschaftlichen Veröffentlichungen allerdings oft nicht wieder. Die meisten statistischen Erhebungen und empirischen Untersuchungen unterscheiden nicht zwischen den verschiedenen Gruppen, sondern verweisen in der Regel auf „cigány“ oder Roma.

1.2 Die gesellschaftliche Situation der ungarischen Roma

Iván Szelényi und János Ladányi haben die Underclass-Theorie von Julius Wilson auf die ungarische Situation in den 1990-er Jahren adaptiert. Demnach vollzieht sich in Ungarn seit dem demokratischen Systemwechsel in den 1990-er Jahren eine Spaltung der ethnischen Minderheitengruppe „Roma“ entlang der sozialen Schichten (vgl. Ladányi/Szelényi 2004, Ladányi 2009). Es findet eine sog. Underclass-Bildung statt, in deren Rahmen ein Bruchteil der ungarischen Roma-Minderheit eine deutliche Verbesserung ihres gesellschaftlichen und beruflichen Status erleben. Sie gehören zur ungarischen Mittelschicht und ihr sozialer Aufstieg geht oft mit einer Assimilation einher, die so weit geht, dass sie von ihrem Umfeld gar nicht mehr als Roma definiert werden (vgl. Dupcsik 2009, Ladányi 2009). Aber für den Großteil

der Roma bedeutet dieser Prozess einen gesellschaftlichen Funktionsverlust, der meistens mit der Vererbung von tiefer Armut, Arbeits- und Chancenlosigkeit gepaart ist.

Der Großteil der Roma-Minderheit befindet sich also sowohl in sozialer als auch in regionaler Hinsicht an der Peripherie der ungarischen Gesellschaft. Mehrfache Benachteiligung, Segregation und gesellschaftlicher Funktionsverlust charakterisieren ihre heutige Situation. Nach Angaben der Weltbank sind die wichtigsten Risikofaktoren für Armut: Arbeitslosigkeit, niedrige Schulbildung sowie hohe Kinderzahl[23] (vgl. Revenga/Ringold/Tracy 2002). Alle drei Merkmale sind charakteristisch für die ungarische Roma-Minderheit. In der ungarischen Fachliteratur wird deshalb immer öfter von „ethnisch belasteter Armut“[24] gesprochen (Ladányi 2009, S. 154). Folgende Tabelle zeigt den Zusammenhang zwischen Beschäftigung und Armut: Obwohl die meisten der in Armut lebenden Menschen sowohl in der Roma- wie auch in der Nicht-Roma-Bevölkerung keine Beschäftigung haben, ist der Anteil der nicht-beschäftigten und in Armut lebenden Roma deutlich größer als in der Nicht-Roma-Population (vgl. Tabelle 8):

Beschäftigungsverhältnis	**Roma (%)**	**Nicht-Roma (%)**
beschäftigt	15,27	2,46
nicht beschäftigt	34,53	15,12

Tabelle 8: Zusammenhang zwischen Beschäftigungsverhältnis und Armut in der ungarischen Roma- und Nicht-Roma-Bevölkerung (%) (vgl. Yale Dataset, zitiert nach Revenga/Ringold/Tracy 2002, S. 14)

[23] „The risk of poverty is highest among families where the household head has low levels of education or is unemployed and among families with three or more children“ (Revenga/Ringold/Tracy 2002, S. 15).
[24] „etnikailag terhelt szegénység“

Nach Angaben der letzten Volkszählung waren im Jahr 2011 ca. 58,1% der wirtschaftlich aktiven Roma beschäftigt und ca. 41,9 % ohne Beschäftigung. Im Vergleich zur wirtschaftlich aktiven ungarischen Gesamtbevölkerung (Roma und Nicht-Roma) ist diese Zahl bzw. Anteil immer noch sehr hoch (vgl. Tabelle 9), vor allem wenn wir noch dazu bedenken, dass der Anteil der wirtschaftlich aktiven Roma innerhalb der Roma-Minderheit nur bei ca. 18% lag[25]:

Beschäftigungs-verhältnis	**Roma**		**Gesamtbevölkerung (Roma und Nicht-Roma)**	
	Zahl	**Anteil (%)**	**Zahl**	**Anteil (%)**
beschäftigt	33.145	58,1	2.101.551	87,4
nicht beschäftigt	23.895	41,9	304.364	12,6
wirtschaftlich aktive Σ	57.040	100	2.405.915	100

Tabelle 9: Zahl und Anteil der Beschäftigten und Nicht-Beschäftigten in der ungarischen Gesamtbevölkerung und in der Roma-Bevölkerung (vgl. KSH 2014)

Der niedrige sozioökonomische Status der ungarischen Roma drückt sich auch in einer niedrigeren Lebenserwartung aus (Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium/ Oktatási Minisztérium/Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium 2003, S. 34). Tabelle 10 zeigt sehr deutlich, dass während die Roma-Männer nur durchschnittlich 55,3 Jahre alt werden, die Lebenserwartung der Nicht-Roma-Männer in Ungarn bei 68,1 Jahre liegt. Die durchschnittliche Lebenserwartung der Roma-Frauen ist mit 59,5 Jahren ebenfalls deutlich niedriger als die der Nicht-Roma-Frauen, die durchschnittlich 76,4 Jahre alt werden

[25] Im Vergleich dazu lag in der ungarischen Gesamtbevölkerung der Anteil der wirtschaftlich Aktiven ca. 24,4%.

(vgl. Tabelle 10). [26] Nach Angaben des Roma Health Report der Europäischen Kommission leben Roma-Männer in Ungarn durchschnittlich 10 Jahre und Roma-Frauen sogar 18 Jahre weniger als Nicht-Roma (European Commission 2014).[27]

Roma		**Nicht-Roma**	
Mann	Frau	Mann	Frau
55,3	59,5	68,1	76,4

Tabelle 10: Lebenserwartung der Mehrheitsgesellschaft und der ungarischen Roma-Minderheit in Jahren (vgl. Cserti Csapó 2006a, S. 171)

Die Sterblichkeitsrate der ungarischen Roma-Minderheit sowie die Zahl der Früh- und Fehlgeburten liegen deutlich höher als die der Mehrheitsbevölkerung (vgl. Cserti Csapó, 2006, KSH 2015). Als Gründe dafür werden die ungünstigen Lebensbedingungen, die soziale Situation, die Unterschiede in der Alltagskultur sowie die mangelnde gesundheitliche und sexuelle Aufklärung genannt (vgl. ebd.). Trotz dieser ungünstigen Tendenzen hat der Großteil der ungarischen Roma-Familien eine deutlich größere Kinderzahl als Nicht-Roma-Familien. Dieses Merkmal gilt ebenfalls als ein wichtiger Indikator für Armut (vgl. Tabelle 11): 82,76% der in Armut lebenden Roma-Familien haben vier Kinder, von den kinderlosen Familien leben dagegen nur 14,23% in Armut. Die gleiche Tendenz lässt sich in Bezug auf die Nicht-Roma-Bevölkerung ablesen, mit dem Unterschied, dass die Zahl der in Armut lebenden Nicht-Roma-Familien im Vergleich zu der Roma-Population geringer ist.

[26] Lebenserwartung gilt als ein wichtiger Faktor zur Feststellung von sozioökonomischem Status, da die in Armut lebenden gesellschaftlichen Schichten meistens eine kürzere Lebenserwartung haben.

[27] Die durchschnittliche Lebenserwartung in Ungarn betrug im Jahre 2017 für Männer 72,43, für Frauen 78,99 Jahre (Eurydice 2020).

Zahl der Kinder	Roma (%)	Nicht-Roma (%)
keine	14,23	2,79
eins	23,33	3,68
zwei	28,96	9,91
drei	41,98	11,20
vier	82,76	44,18

Tabelle 11: Zusammenhang zwischen Kinderzahl und Armut in der ungarischen Roma und Nicht-Roma-Bevölkerung (%) (vgl. Revenga et al. 2002, S. 14)

Das Roma-Bild der ungarischen Mehrheitsgesellschaft

In der ungarischen Mehrheitsgesellschaft gibt es sehr starke Vorurteile gegenüber den Roma, die ihnen das Leben in vielen Lebensbereichen, u. a. in der Schule erschweren (Kis 2007, Boros/Gergye 2019). Diese Probleme werden aus der Perspektive der Roma-Minderheit als systematische Diskriminierung und Benachteiligung in Schule und Arbeit erlebt (vgl. Óhidy 2009). Die Benachteiligungen der Roma treten in den meisten Lebensbereichen kumuliert auf. Einen Erklärungsansatz für die traditionell segregierte Situation der ungarischen Roma liefert eine Fremdheitskonstruktion der Mehrheits- und der Minderheitengesellschaft: Im Bewusstsein der ungarischen Mehrheitsgesellschaft erfüllt die Roma-Minderheit die Funktion eines Fremdbildes; sie werden als „Nicht-Ungarn" definiert. Nach dieser Betrachtung wird die „Gegengruppe" als Einheit angesehen und deren innere Heterogenität ausgeblendet. [28] Die Ablehnung der Roma vonseiten der ungarischen Mehrheitsbevölkerung gilt nicht

[28] Wie stark diese, auf „sie"- und „wir"-Abgrenzung basierenden Kategorisierungen im heutigen öffentlichen Bewusstsein immer noch vorzufinden sind, zeigt die Frage eines Verwandten von Csaba Dupcsik, der ihn bezüglich seiner Forschung gefragt hat: „Csabikám, de ugye, te nem a cigányokkal vagy?" Auf Deutsch: „Csabilein, Du bist aber nicht für die Zigeuner?" (Dupcsik 2009; S. 29). Die Verfasserin hat ähnliche Erfahrungen gemacht.

der Roma-Kultur, die – abgesehen von der beliebten „Zigeuner-Musik" („cigányzene") – größtenteils unbekannt ist, sondern den negativen Begleiterscheinungen von Armut. Die Angst vor einem eventuellen sozialen Abstieg, bedingt durch die gesellschaftlich-ökonomischen Umwälzungen nach dem demokratischen Systemwechsel 1989/90 sowie durch die Finanzkrise 2008 verstärkten das Abgrenzungsbedürfnis von den als Prototyp der Armut betrachteten Roma. Deren marginalisierte Situation wird gerne als selbstverschuldet dargestellt – György Ligeti sieht darin den Wunsch des „kleinen Mannes", die Welt als einen gerechten Ort zu sehen (Ligeti 2002, S. 9). Ein weiterer Grund für die starke Ablehnung ist die unrealistische Befürchtung – geschnürt von rechtsradikalen politischen Gruppen –, dass durch den wachsenden Anteil der Roma in Ungarn[29] die Roma-Kultur die ungarische verdrängen könnte.

Der sog. zivilisatorische Ansatz

Die Argumente für die Ablehnung werden meistens in der Unterschiedlichkeit der beiden Kulturen gesucht. Der sog. *zivilisatorische Ansatz* dominierte (nicht nur) in Ungarn bis Ende des 20. Jahrhunderts die Definition der Roma (und der Nicht-Roma). Demnach wird die ungarische Gesellschaft nach einem als universell betrachteten Entwicklungsmodell als weiterentwickelter und die Roma-Gemeinschaft als zurückgebliebener, auf einer niedrigeren Stufe stehende Gesellschaftsform betrachtet (Dupcsik 2009, S. 11ff). Die Roma werden als ein vormodernes, in der Vergangenheit lebendes Naturvolk dargestellt, das verhaftet sei in

[29] Aufgrund der Alterung der ungarischen Bevölkerung und der niedrigen Zahl der Neugeborenen schrumpft die Mehrheitsgesellschaft. In der Roma-Bevölkerung dagegen ist die Großfamilie weiterhin die Regel. Nach Schätzungen wird sich die Zahl der Roma im Jahre 2050 auf 1,5 Mio. erhöhen. Die Gesamtbevölkerung in Ungarn beträgt ca. 10 Millionen. Mehr dazu vgl. Cserti Csapó 2006a.

den eigenen Traditionen – abgeschieden vom Rest der Welt – und in einem Zustand der ursprünglichen Wildheit lebt, unfähig, die eigenen Emotionen zu beherrschen und deshalb einer Zähmung, sprich eines Zivilisationsprozesses bedarf. Die Nicht-Roma (hier: ungarische) Kultur dagegen wird als eine moderne, rationale, gegenwarts- und zukunftsorientierte Zivilisation beschrieben, die universelle Werte verkörpere und der Selbstkontrolle fähig sei. Dementsprechend könne diese „erwachsene" Gesellschaft die noch in den Kinderschuhen steckende Roma-Gemeinschaft in die Zivilisation führen. Das Verhältnis ist also wie in einer Eltern-Kind-Beziehung, in der die erwachsene Person durch Wissens- und Erfahrungsvorsprung dem Kind weit voraus ist. Dieser Ansatz liegt dem Paternalismus zu Grunde. Folgende Tabelle fasst die wichtigsten Zuschreibungsmerkmale nach dem sog. zivilisatorischen Ansatz zusammen (vgl. Tabelle 12):

Roma		**Nicht-Roma**
Vergangenheit	↔	Gegenwart, Zukunft
vormodern	↔	modern
Lokaler Bezug	↔	Universalität
Unkontrollierte Emotionen	↔	Kontrollierte Emotionen
Traditionen	↔	Rationalität
„Naturvolk"	↔	Zivilisation

Tabelle 12: Roma und Nicht-Roma nach dem sog. zivilisatorischen Ansatz (vgl. Dupcsik 2009, S. 24).

Diese Betrachtungsweise wird heute noch vertreten[30]: Pál Nagy zum Beispiel sieht den wichtigsten Grund für die gesellschaftliche Marginalisierung der ungarischen Roma in ihrer langsameren kulturellen Anpassung an gesellschaftliche Veränderungen in der fehlenden Alphabetisierung der eigenen Sprache, in der vergleichsweise statischen Gemeinschafts-organisation sowie in der Unterschiedlichkeit der Roma-Kultur, die auf Vererbung und (meistens mündliche) Vermittlung basiert im Gegensatz zur

[30] Der Ansatz ist in den meisten europäischen Ländern bis heute auffindbar.

ungarischen, die – wie die meisten europäischen Kulturkreise – auf Sammlung (z. B. in Form von schriftlichen Veröffentlichungen) basiert (Nagy 2006.). Diese Konstruktion des Fremdbildes „Roma“ wird von einigen politischen Kräften mit Hilfe der Massenmedien zu einem Feindbild stilisiert und für politische Zwecke genutzt. Wie stark die Wirkung dieser Darstellung ist, zeigen empirische Untersuchungen über das Roma-Bild der ungarischen Mehrheitsgesellschaft. Die erste Untersuchung dazu wurde 1979 von Endre Hann geleitet. Es wurden erwachsene Personen zu ihrer Einstellung und ihren Werturteilen gegenüber der Roma-Minderheit befragt. Die Antworten auf die Frage „Wen sehen Sie als Zigeuner an?“[31] wurden verglichen mit der Definition der „Ungarn“ (vgl. Tabelle 13):

Definitionsmerkmale	**Ungarn (%)**	**Roma (%)**
Blutsverwandtschaft	24	43
Geographie	59	-
Identität	23	6
Sprache	16	8
Aussehen	-	17

Tabelle 13: Kategorisierung von „Roma“ und „Ungarn“ nach der Häufigkeit der genannten Definitionsmerkmale (vgl. Hann/Tomka/Pártos 1979, S. 7)

Bei der Definition der Roma dominierten die Merkmale, die von den betroffenen Personen nicht beeinflussbar sind – wie zum Beispiel Herkunft oder Aussehen – die aber bei der Definition der Ungarn nicht so wichtig waren. Diese Ergebnisse weisen deutlich auf die Gefahr der Stigmatisierung hin und sind heute noch aktuell. Denn auch neuere Untersuchungen über die Einstellung der jüngeren Generationen (z.B. Szabó/Örkény 1998, Murányi 1998, Keresztes-Takács et. al. 2016, Kende et.al. 2018) haben aufgezeigt, dass die Ablehnung der Roma – zwar variierend nach der besuchten Schulform, der untersuchten Region oder danach, ob die

[31] „Kit tekint Ön cigánynak?“

befragten Jugendlichen Roma-Klassenkamerad*innen hatten oder nicht – kontinuierlich und generationsübergreifend sehr stark ausgeprägt ist, stärker als gegenüber allen anderen Minderheitengruppen (vgl. Ligeti 2002, S. 16).

Selbstabgrenzung der Roma-Minderheit

Ähnliche Tendenzen sind auch beim Ungarn-Bild der Roma zu beobachten: Sie finden wiederum ihr Fremdbild oft in den Nicht-Roma – als Reaktion auf deren Ablehnung. Zum Beispiel im Ansatz der sog. „*naiven Wissenschaft*“[32] werden Nicht-Roma – ebenfalls nach dem Unterscheidungsmuster „sie“ und „wir“ und die Heterogenität der Mehrheitsgesellschaft ausblendend – ohne weitere Differenzierung als *gázsó* oder *gádzsó* benannt (vgl. Bíró 2006). Die Ähnlichkeiten mit dem sog. zivilisatorischen Ansatz sind deutlich, mit dem Unterschied, dass hier die Attribute der Roma-Gemeinschaft als positiv und die der Nicht-Roma als negativ gedeutet werden: Im Gegensatz zu der auf Macht und Hierarchie basierenden Mehrheitsgesellschaft, die durch Konflikte und soziale Kälte zu kennzeichnen seien, wird die Roma-Kultur als auf Harmonie und Solidarität aufgebaute, durch Liebe, Bruderschaft und Gemeinschaftsgefühl geprägte Idealwelt beschrieben. Ein großer Unterschied ist, dass die Roma keine pädagogischen Absichten gegenüber der Mehrheitsgesellschaft offenbaren. Folgende Tabelle fasst die wichtigsten Zuschreibungsmerkmale nach diesem Ansatz zusammen (vgl. Tabelle 14):

[32] Die Bezeichnung „naive Wissenschaft“ stammt von Katalin Kovalcsik und Zita Réger und beschreibt einen Ansatz innerhalb der Roma-Forschung, die 1) von Roma/Zigeunern selbst betrieben wird; 2) sich auf die Schaffung einer Roma/Zigeuner-Hochkultur richtet und 3) (bisher) durch ein niedriges wissenschaftliches Niveau gekennzeichnet ist (vgl. Kovalcsik/Réger 1995).

Roma		**Nicht-Roma**
Liebe	↔	Macht
Harmonie, Solidarität	↔	Interessengegensätze, Konflikte
Gemeinschaft	↔	Institutionen
Horizontale Organisation	↔	Vertikale Organisation
Verbale Kultur	↔	Schriftkultur

Tabelle 14: Roma und Nicht-Roma nach der sog. „naiven Wissenschaft" (vgl. Dupcsik 2009, S. 248).

Eine ethnozentrische Betrachtungsweise scheint also in beiden Gruppen stark vorhanden zu sein. Sehr problematisch ist, dass diese gegenseitigen Fremdbilder als Werkzeuge der eigenen Identität genutzt werden und deshalb eine gemeinsame Neudefinierung – die als eine wichtige Voraussetzung der Inklusion der Roma angesehen werden kann – erheblich erschweren.

1.3 Antiziganismus und Integrationsversuche

Das Zusammenleben der ungarischen Mehrheitsbevölkerung und der Roma-Minderheit ist traditionell voller Konflikte. Aus Sicht der Mehrheitsbevölkerung wird oftmals von einem „Zigeunerproblem" (*cigányprobléma*) gesprochen, das demographische, beschäftigungspolitische, wohnungspolitische, bildungspolitische, gesundheitspolitische, kulturelle und psychologische Dimensionen habe (vgl. Harangi 2000). Schon der Begriff deutet auf eine eindeutige Schuldzuweisung. Historisch gesehen kann über eine Kontinuität fehlgeschlagener Integrationsversuche gesprochen werden: Vom 18. Jahrhundert bis heute gab es immer wieder Maßnahmen der jeweiligen politischen Führung – von den aufgeklärten absolutistischen Habsburg-Herrschern über das sozialistische Regime bis zu den heutigen Regierungen – die Roma-Minderheit in die (unterschiedlich

definierte) Mehrheitsgesellschaft einzugliedern. Obwohl die Maßnahmen in Bezug auf ihre Zielsetzung, ihre Intensität und ideologische Begründung sehr unterschiedlich waren, haben sie eine wichtige Gemeinsamkeit: Sie können – aus der heutigen Situation heraus betrachtet – alle als nur sehr mäßig erfolgreich betrachtet werden. Denn auch im 21. Jahrhundert können wir in Ungarn nur sehr bedingt von der Entstehung einer Vermischung der Mehrheits- und der Minderheitenkultur sprechen. Die Integration der Roma-Elite in die Mehrheitsgesellschaft steht immer noch erst ganz am Anfang (vgl. Nagy 2006). Die Roma-Minderheit bildet zur Zeit immer noch die sozial schwächste Bevölkerungsgruppe in Ungarn.

Pál Nagy sieht den wichtigsten Grund dafür – wie oben bezüglich des sog. zivilisatorischen Ansatzes dargestellt wurde – in der langsameren kulturellen Reaktion der Roma-Minderheit auf neue zivilisatorische Herausforderungen als bei der ungarischen Mehrheitsgesellschaft: „Im Leben der Roma ist das Tempo der Veränderungen der wirtschaftlichen Kooperation mit den gázsó[33] langsamer als das Tempo der Veränderungen der inneren Organisation, der Bräuche und des Wertesystems der Gemeinschaft“.[34] Diese langsamere Reaktion sei u. a. durch ihre Randposition in der Arbeitswelt bedingt und wirke auf diese wiederum negativ zurück. Als weitere Gründe nennt er die fehlende Alphabetisierung in der eigenen Sprache, die vergleichsweise statische Gemeinschaftsorganisation sowie die nicht auf Sammlung, sondern auf Vererbung und Vermittlung basierende Kultur der ungarischen Roma (Nagy 2006, S. 38). Seiner These nach waren diese Unterschiede in der

[33] *gázsó, gádzsó* – Bezeichnung von Nicht-Roma ohne weitere Differenzierung z. B. nach Nationalität oder Beruf (vgl. Bíró 2006).

[34] „A cigányok életében a gázsókkal való gazdasági kapcsolatok változási üteme gyorsabb, mint a közösség belső szervezetének, szokásainak és értékrendjének megváltoztatása.“

Ständegesellschaft[35] noch nicht so problematisch, da die oben genannten Merkmale auch für die ungarischsprachige Bauerngesellschaft charakteristisch waren, in die sich die damaligen „Romungros“ zu assimilieren versuchten. Die ersten Formen der gesellschaftlichen Kooperation datiert er auf das 16. Jahrhundert und charakterisiert diese dadurch, dass diese nicht mit dem Bewusstsein des Aufeinander-angewiesen-seins einhergingen. Im Gegenteil: Die Kooperation wurde durch die Bedürfnisse der „gázsó“ geprägt. Die meistens voneinander unabhängigen Roma-Gruppen zogen von Dorf zu Dorf[36] und boten verschiedene Dienstleistungen an. Die Kooperation begrenzte sich auf den wirtschaftlichen Bereich, die kulturelle Begegnung war eher sporadisch. Trotzdem können wir ein langsames Sesshaftwerden der Roma-Bevölkerung konstatieren.

Die fehlende Integration der Roma-Minderheit in die sich herausbildende Mehrheitsgesellschaft fing erst im 18. Jahrhundert an als problematisch zu gelten und es wurde zunehmend von einer sog. „Zigeunerfrage“ gesprochen (Kállai 2015). Diese veränderte Wahrnehmung innerhalb der damaligen Mehrheitsgesellschaft hing mit den Bestrebungen der sog. aufgeklärten absolutistischen Staatsführung[37] zusammen, die versuchte – teilweise mit aggressiven Maßnahmen, wie z.B. der Zwangsadoption von Roma-Kindern durch ungarischsprachige Familien – die Desintegration

[35] Nach dem heutigen Stand der historischen Forschung leben Roma-Gruppen auf dem Gebiet des heutigen Ungarns seit dem 15. Jahrhundert (vgl. Dupcsik 2009).
[36] Die ungarische soziologische Fachliteratur bezeichnet diese Lebensform als „faluzás“ (falu = Dorf).
[37] In Ungarn versuchte vor allem Josef II., Sohn von Maria Theresia, Ende des 18. Jh. im Zeichen der Aufklärung zahlreiche Reformen zur Modernisierung des Staatsapparats sowie der damaligen Gesellschaftsordnung durchzuführen. Da viele dieser Reformen – wie z. B. die Einführung der deutschen Sprache als Amtssprache – (u. a.) das ungarische Nationalbewusstsein kränkten, führten sie zu einem erbitterten Widerstand, so dass er sich gezwungen sah, auf seinem Sterbebett die meisten seiner Anordnungen, die Ungarn betroffen haben, zurückzuziehen.

der Roma-Minderheit zu beenden. Gleichzeitig wurde die Sesshaftigkeit der noch wandernden Roma-Gruppen vorangetrieben. Ein wichtiges Charakteristikum dieser Maßnahmen ist, dass sie die „Zigeunerfrage“ nicht als ethnisches sondern ausschließlich als soziales Problem definierten. Ihr Ziel war die Erhöhung der Zahl der Steuer zahlenden Untertanen. Als Integrationsmaßnahmen waren sie völlig ungeeignet, denn „der Großteil der Verordnungen kränkte die Moralvorstellung, die Bräuche und die Gefühle der Roma-Gemeinschaften“[38] (Nagy 2006, S. 48). Trotzdem bewirkten diese Zwangsmaßnahmen bis zum 19. Jahrhundert eine kulturelle Assimilation der Roma (Kállai 2015, S. 32). Erst durch die Einwanderung weiterer Roma-Gruppen wurde das Thema ihrer Integration wieder aktuell, aber bis Ende des Jahrhunderts schien diese erfolgreich vollzogen zu sein, auch wenn schon damals erste Anzeichen der Verschlechterung ihrer sozioökonomischen Situation sichtbar wurden (ebd. S. 64). Durch die politischen und wirtschaftlichen Krisen während der beiden Weltkriege verschlechterte sich die Situation (nicht nur) der ungarischen Roma erheblich. Antiziganismus wurde zur offiziellen Staatspolitik, die zum Roma-Holocaust (Porajmos) und zur Vernichtung von ca. 26.000 ungarischen Roma führte (Kocsis/Bottlik 2004, S. 134).

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gab es weitere Integrationsversuche, die sowohl auf die Beteiligung in der Arbeitsorganisation als auch auf die Beendigung der Wohnsegregation zielten – die meisten Roma wohnten in sog. „Zigeunersiedlungen“ am Ortsrand. Zu sozialistischen Zeiten fand zunächst tatsächlich eine Integration statt mit Hilfe der Schaffung von neuen Arbeitsplätzen, die keine Fachausbildung benötigten, mit der Ausdehnung der kostenlosen und obligatorischen Grundbildung auf die Roma-Minderheit sowie durch den Bau von Sozialwohnungen. Dies war erstens eine ziemlich begrenzte

[38] „A rendeletek többsége sértette a cigány közösségek erkölcseit, szokásait és érzelmeit.“

Integration – sie fand nur auf der niedrigsten gesellschaftlichen Ebene statt. Zweitens war sie widersprüchlich, denn die Integrationsbestrebungen wurden durch Abgrenzungsbestrebungen (z. B. durch den Bau der sog. „cs" -Wohnungen[39] und durch die Selektion im Schulsystem) konterkariert. Die Zeitschrift *Élet és irodalom* betont aber, dass „der soziale Aufstieg – vor allem im Falle der Roma – jedoch tatsächlich stattgefunden hat: Bisher außerhalb der Gesellschaft lebende Menschen wurden in großer Zahl in die Gesellschaft integriert und haben – mit Hilfe der achtjährigen Grundschulbildung – die ersten Schritte in Richtung einer zivilisierteren Lebensform [sic!] getan"[40] (vgl. ÉS 2005, S. 1). Insgesamt kann diese Integration als „illusorisch" (ebd.) bezeichnet werden, denn längerfristig hat sie versagt. Nach dem Zusammenbruch der Planwirtschaft 1990 erlitten die Bereiche, in denen die Roma beschäftigt waren, wie z. B. die Bauindustrie und der Bergbau, große Verluste und insgesamt mehr als die Hälfte der arbeitenden Roma wurde arbeitslos. Deshalb gelten sie als die größte Verlierergruppe des demokratischen Systemwechsels (Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium, Oktatási Minisztérium/Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium 2003, S. 34). Die ambivalenten Integrationsversuche des sozialistischen Regimes[41], das einerseits eine intensive Pflege der folkloristischen Tradition der Roma, andererseits eine Assimilation angestrebt hatten (vgl. Cserti Csapó 2006a), wurde nach dem

[39] „cs" steht für die Abkürzung des Ungarischen „csökkentett komfortfokozatú" = verminderter Komfortgrad. In diesen Häusern gab es meistens 1-2 Zimmer und eine Küche, aber kein Leitungswasser oder Elektrizität. Außerdem wurden sie meistens am Ortsrand an Stelle der sog. „Zigeunersiedlungen" gebaut.

[40] A társadalmi felemelkedés azonban – főként a romák esetében – valódi volt: társadalmon kívüli emberek integrálódtak nagy tömegben a társadalomba, és tették meg az első lépést – döntően a nyolcosztályos iskolai végzettség megszerzésével – egy civilizáltabb életforma felé."

[41] Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges verlor Ungarn durch die sowjetische Besatzung seine staatlicheUnabhängigkeit. Es wurde nach sowjetischem Muster das Einparteiensystem und die Planwirtschaft eingeführt. 1949 wurde Ungarn zur Volksrepublik. Bis zum demokratischen Systemwechsel 1989/1990 hatte das Land eine sozialistische Gesellschaftsordnung (vgl. Óhidy 2007).

demokratischen Systemwechsel 1989/90 von einer Marginalisierungspolitik abgelöst, die bis heute anhält. Charakteristisch für diese Entwicklung ist, dass auf der Ebene der offiziellen politischen Programmatik eine EU-konforme Integrationspolitik propagiert wird, die aber auf der Ebene der Umsetzung versagt. In den letzten Jahren ist eine Radikalisierung von romafeindlichen rechtsextremistischen Gruppen zu beobachten, deren rassistisch motivierte Übergriffe – wie z. B. in Gyöngyöspata oder Tatárszentgyörgy – nicht nur die ungarische Öffentlichkeit schockieren.

1.4 Zwischenfazit: Die ungarische Roma-Minderheit

Abschließend lässt sich feststellen, dass die ungarische Roma-Minderheit einerseits die zahlenmäßig größte ethnische Minderheit und andererseits die sozial schwächste Bevölkerungsgruppe des Landes bildet, deren Großteil in sozialer wie auch in regionaler Hinsicht an der Peripherie der ungarischen Gesellschaft lebt. Diese prekäre Situation hat sich insbesondere seit dem demokratischen Systemwechsel 1989/90 zugespitzt, denn den sowieso zurückhaltenden und widersprüchlichen Integrationsversuchen der sozialistischen Regierungen folgte eine Politik der Ignoranz bzw. der Marginalisierung. Die oben vorgestellten drei zentralen Risikofaktoren für Armut – Arbeitslosigkeit, niedrige Schulbildung sowie eine hohe Kinderzahl – treffen auf viele Angehörige der ungarischen Roma-Minderheit zu, sodass im ungarischen Alltagsverständnis die Roma-Kultur oft gleich gesetzt wird mit einer Kultur der Armut (vgl. Szoboszlai, 2006). In der ungarischen Fachliteratur wird immer öfter von „ethnisch belasteter Armut" gesprochen (Ladányi 2009, S. 154). Ladányi vergleicht die Situation der ungarischen Gesellschaft mit der post-sozialistischen Entwicklung in Russland und Polen und stellt fest, dass sich die soziale Schere zwar in allen drei Ländern

vergrößert hat, es aber weder in der russischen noch in der polnischen Gesellschaft eine gesellschaftliche Schicht gibt, die gleichermaßen mit sozialen und ethnischen Benachteiligungen zu kämpfen hat, wie die ungarische Roma-Minderheit. „Die Entstehung der mit ethnischen Problemen belasteten Armut in Ungarn hat zur Folge, dass der Begriff Armut aufgehört hat, eine ausschließlich mit Ungleichheitsbegriffen beschreibbare gesellschaftliche Frage zu sein und zu *einem Integrationsproblem* wurde"[42] (ebd. S. 154, Hervorhebung im Original). Nach Ladányis Analyse bedeutet die Armut der ungarischen Roma-Minderheit nicht einfach nur niedrigeres Einkommen, schlechtere Wohnverhältnisse und niedrigeres Lebensniveau, sondern die Entstehung einer gesellschaftlichen Schicht, die aufgrund ihrer zunehmenden Marginalisierung zukünftig immer weniger Partizipationschancen haben wird.

Tünde Virág fasste das Ergebnis prägnant zusammen: „Zur Jahrtausendwende hat sich in Ungarn eine Schicht etabliert, die von der Mehrheitsgesellschaft sowohl räumlich als auch gesellschaftlich sehr stark abgegrenzt ist und deren Mitglieder mit der Welt der regelmäßigen und legalen Arbeit nur gelegentlich in Berührung kommen. Sie haben keine Sozialversicherung, können nicht damit rechnen, Rente zu bekommen, und sind abhängig von den staatlichen sozialen Maßnahmen und den lokalen politischen und wirtschaftlichen Akteuren. Ihre Kinder werden nur in solche Bildungsinstitutionen aufgenommen, die ihnen keine späteren Weiterbildungsmöglichkeiten ermöglichen. In dieser mehrfach benachteiligten gesellschaftlichen Schicht ist die Roma-

[42] „Az etnikai problémákkal is terhelt szegénység kialakulása Magyarországon azt eredményezte, hogy a szegénység megszűnt pusztán egyenlőtlenségi terminusokban leírható társadalmi kérdés lenni, és jelentős mértékben *integrációs problémává* vált."

Bevölkerung nicht nur überrepräsentiert, sondern ihr Anteil steigt kontinuierlich“[43] (Virág 2010, S. 7).

Die Möglichkeit eines sozialen Aufstiegs und einer gesellschaftlichen Integration steht bisher nur für einen Bruchteil der ungarischen Roma-Minderheit zur Verfügung. Das Bildungssystem spielt meistens eine wichtige Rolle dabei.

[43] „Az ezredfordulóra Magyarországon kialakult egy olyan, a többségtől térben és társadalmilag élesen elkülönült réteg, amelynek tagjai a rendszeres és legális munka világával csak alkalomszerűen kerülnek kapcsolatba. Nincs folyamatos társadalombiztosításuk, nyugdíjra nem számíthatnak, kiszolgáltatottak az állam jóléti intézkedéseinek, lekötelezettjei a helyi politikai és gazdasági szereplőknek, gyerekeik pedig csak olyan oktatási intézményekbe jutnak be, ahonnan nincs esélyük a továbbanulásra. E többszörös kirekesztettséggel sújtott társadalmi rétegben a cigány népesség nem egyszerűen felülreprezentált, de arányuk egyre növekszik.“

2. Die Bildungssituation der ungarischen Roma-Minderheit[44]

Im folgenden Kapitel werden zunächst der Aufbau des ungarischen öffentlichen Bildungssystems sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen für die ethnischen Minderheiten vorgestellt. Danach wird die Bildungsbeteiligung der ungarischen Roma in den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems aufgrund einer Analyse von relevanten nationalen und internationalen statistischen Erfassungen und empirischen Untersuchungen aufgezeigt.

2.1 Das ungarische Bildungssystem

Das ungarische Bildungssystem unterscheidet sich vom deutschen vor allem dadurch, dass es nicht föderal organisiert ist. Seine heutige Form ist das Ergebnis eines langjährigen Entwicklungsprozesses, der von tiefgreifenden politischen,

[44] Dieser Abschnitt basiert auf den Aufsätzen: Óhidy, A. (2007): Das ungarische Bildungssystem. In: Óhidy, A./Terhart, E./Zsolnai, J. (Hrsg.): Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.67-95. und Kovács, K./Óhidy, A. (2020): Das öffentliche Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland und in Ungarn - ein Vergleich. In: Journal of Humanistic and Social Studies (JHSS) Vol IX. 1 (21)/2020, S. 105-131, sowie Óhidy, A. (2009): Lebenslanges Lernen und die ungarische Roma-Minderheit. In: Hof, Ch./Ludwig, J./Zeuner, Ch. (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 135-150 und Óhidy, A./Orsós J. (2013): Integration durch Bildung? Zur Bildungssituation von Roma in Ungarn. In: Hornberg, S./Brüggemann, Ch. (Hrsg.): Die Bildungssituation von Sinti und Roma in Europa/The educational situation of Sinti and Roma in Europe. Münster: Waxmann Verlag, S. 157-179.

wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen geprägt wurde. Die Veränderungen des ungarischen Bildungswesens seit den 1990er Jahren lassen sich vor allem auf drei Faktoren zurückführen: auf den demokratischen Systemwechsel 1989/1990, auf den Beitritt in die Europäische Union 2004, sowie auf die Zentralisierungsmaßnahmen der Orbán-Regierung nach 2010.

Der demokratische Systemwechsel bedeutete, dass zeitgleich zwei Prozesse stattfanden: Erstens der Übergang von der sozialistischen zur bürgerlich-liberalen Demokratie (politische Dimension) und zweitens der Wechsel von der sozialistischen Plan- zur privaten Marktwirtschaft (wirtschaftliche Dimension). Dieser Prozess initiierte komplexe Veränderungen im Bereich Politik, Wirtschaft und natürlich auch in der Bildungspolitik, die vor allem westeuropäische Lösungen zum Vorbild hatten (Kipke 2005, S. 30). Die PISA-Studien haben in Ungarn u. a. aufgezeigt, dass die Auflösung des früheren einheitlichen Bildungssystems und dessen Umstrukturierung auf marktwirtschaftlicher und demokratischer Basis mit großen Qualitätseinbußen einherging. Dies gilt für alle postsozialistischen Länder in Ost-Mittel-Europa (vgl. u. a. Jach 1999, Bírzea 2000, Halász/Altrichter 2003). Der Beitritt zur Europäischen Union hatte ebenfalls eine deutlich wahrnehmbare Wirkung auf die Entwicklung der ungarischen Bildungspolitik: „Wir sind am 1. 5. 2004 einer Gemeinschaft beigetreten, für die Bildung einerseits immer wichtiger wird, und die andererseits zunehmend über mehr Mittel verfügt, um die Bildungspolitik der Mitgliedsländer zu beeinflussen“[45] (Halász 2006, S. 3).
Die Umstrukturierung des Bildungssystems durch die Orbán-Regierung erfolgte seit 2011 im Sinne einer starken Zentralisierung. Alle Symbole einer liberalen Bildungspolitik wurden im Namen einer patriotischen und konservativ-christlichen

[45] „Egy olyan közösséghez csatlakoztunk 2004. május 1.-jén, amely számára az oktatás nemcsak egyre fontosabb területté válik, hanem ezzel együtt egyre több olyan eszköz birtokában is van, amelyekkel komoly hatást képes gyakorolni arra, ahogyan a tagjai alakítják e területen saját belső politikájukat.“

Weltanschaulichung für obsolet erklärt und systematisch verändert – z. B. das Sitzenbleiben und die Noten in den Grundschulen wurden wieder eingeführt. Für alle Ebenen und Bereiche des Bildungssystems wurden neue Gesetze erlassen, die die Organisation, Trägerschaft, Steuerung und Aufbau des Bildungswesens weitgehend zentralisierten sowie die Lehrpläne und Curricula des Unterrichts vereinheitlichten (Kovács/Óhidy 2020).

Die Einrichtungen des öffentlichen Bildungssystems sind in Ungarn aufgrund des Gesetzes Nr. CXC/2011 die Folgenden: Kindergarten, Grundschule, Gymnasium, Fachgymnasium, Berufsschule, Förderschule, Grundstufige Kunstschule, Zusätzliche Minderheits-Fremdsprachenunterrichtsschule, Sonderpädagogische, konduktiv pädagogische Erziehungs- und Unterrichtseinrichtung, Kollegs, Institut für den Pädagogischen Fachdienst und das Institut für pädagogische-fachliche Dienstleistungen. Letzteres hat die Aufgaben, die Arbeit von Bildungseinrichtungen, aber auch die Interessenswahrnehmung der Schüler*innen zu unterstützen. Zu dessen Tätigkeitsbereichen gehören die pädagogische Bewertung, Fachberatung, Lehrfachbetreuung und die Unterstützung und Organisation von Lehrer*innenweiter- und Fortbildungen, sowie Sport und Begabtenförderung, Schüler*innenberatung, aber auch die Unterhaltung eines Melde- und Unterstützungssystems für benachteiligte Kinder. Das Institut für den Pädagogischen Fachdienst hat die Aufgabe, die pädagogischen Tätigkeiten (von Eltern und von Lehrkräften) im Bereich des Pflichtschulwesens zu unterstützen durch sonderpädagogische Beratung, Frühförderung und Betreuung, logopädische Versorgung, Lern- und Berufsberatung, konduktiv pädagogische Versorgung, Heilturnen, schul- und kindergartenpsychologische Versorgung sowie durch die Betreuung von hochbegabten Kinder und Schüler*innen (Kovács/Óhidy 2020, S. 111).

Das ungarische Bildungssystem besteht aus vier Ebenen: dem Vorschulbereich, dem Primarbereich der Grundbildung (der in Ungarn die Primarstufe und die Sekundarstufe I umfasst), dem Sekundarbereich der Mittelschulbildung (Sekundarstufe II) und dem Tertiärbereich der Hochschulbildung.
Der ungarische Kindergarten *(óvoda)* steht Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren zur Verfügung. Der Besuch ist im letzten Jahr vor der Einschulung obligatorisch. Der Kindergarten hat nicht nur eine betreuende und erziehende, sondern auch eine gesetzlich verankerte bildende Funktion.
Die Grundbildung ist in Ungarn kostenlos. Die Schulpflicht beginnt mit der Einschulung im Alter von 6 Jahren und dauert bis zum 16. Lebensjahr, kann aber für Kinder mit besonderen Bedürfnissen bis zu ihrem 23. Lebensjahr verlängert werden. Die grundlegende Bildungseinrichtung für die obligatorische Schulzeit ist die Allgemeinschule *(általános iskola*).
Die Allgemeinschule umfasst in Ungarn in der Regel acht Jahrgangsstufen. Sie reicht von Jahrgangsstufe 1 bis 8. Sie wird in Unter- und Oberstufe gegliedert. Die vier Jahre umfassende Unterstufe (Klasse 1-4) entspricht dem Primarbereich also der klassischen Grundschule in Deutschland. Die Kinder werden meist von den KlassenlehrerInnen unterrichtet. Die Oberstufe (Klasse 5-8) der Allgemeinschule beinhaltet ebenfalls vier Jahre und entspricht teilweise dem Sekundarbereich I. Die Unterrichtsfächer werden von Fachlehrer*innen unterrichtet. Nach Abschluss der vierten, der sechsten oder der achten Klasse können Schüler*innen entscheiden, ob sie auf ein Gymnasium wechseln möchten oder ob sie nach der 8. Klasse lieber auf einer Berufsschule oder Berufsmittelschule weiterlernen möchten.
Die Allgemeinschule bereitet die Schüler*innen auf das Lernen in der Mittelschule entsprechend ihrem Interesse, ihren Fähigkeiten und Begabung vor. Sie vermittelt Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten in einem gemeinsamen Bildungsgang. Ziel ist der Erwerb und die Erweiterung grundlegender und anschlussfähiger Kompetenzen.

Ungarische Mittelschulen *(középiskola,* entsprechend dem deutschen Sekundarstufenbereich I+II) sind selektiv, d.h. sie können eine Auswahl unter ihren Bewerbern treffen, obwohl sie zum Pflichtschulsystem gehören. Die dominanten Schultypen im Mittelschulwesen sind das Gymnasium *(gimnázium)* und die Fachmittelschule *(szakközépiskola).* Die Gymnasien können vier-, sechs- und achtjährig sein[46]. Für das Schuljahr 2020/2021 wurde eine Umstrukturierung im Bereich Berufsbildung angekündigt, wonach es zwei Typen von Berufsbildungseinrichtungen geben soll: das Technikum und die Berufsschule.

Seit dem 19. Jahrhundert gibt es spezielle Bildungseinrichtungen *(gyógypedagógiai iskolák,* sonder-/heilpädagogische Schulen) im Grundschul- und Mittelschulbereich für blinde und hörgeschädigte Schüler*innen sowie für Schüler*innen mit leichter und schwerer geistigen Behinderung. Körperbehinderte Schüler*innen werden traditionell in Regelschulen unterrichtet, aber seit Anfang des 20. Jahrhunderts gibt es für sie auch einige spezielle Bildungseinrichtungen (Kindergarten und Schule). Seit 2003 wird auch in Ungarn eine integrative Beschulung von behinderten und nicht behinderten Kindern angestrebt (vgl. Réthy 2008). Aufgrund des Gesetzes CXC/2011 über die nationale öffentliche Erziehung wurden sog. Förderschulen eingeführt für Schüler*innen mit mittelschweren körperlichen, sowie mit leichteren geistigen Behinderungen, die an der Berufsbildung nicht teilnehmen können. Die Förderschule hat vier Jahrgänge: zwei allgemeinbildende Jahrgänge und zwei praktische Jahrgänge mit dem Ziel, grundlegende und für das Arbeitsleben notwendige Tätigkeiten zu erlernen, sodass ein Einstieg ins Berufsleben möglich wird (Kovács/Óhidy 2020, S. 110).

Das ungarische Hochschulsystem ist hochgradig selektiv und besteht aus Universitäten *(egyetem)* und Fachhochschulen *(főiskola*). Träger von Hochschuleinrichtungen können staatliche, kirchliche oder private Institute sein. Das

[46] Die achtjährigen Gymnasien sind meistens konfessionelle Einrichtungen.

Hochschulwesen gliedert sich in folgende, jeweils mit einem Hochschulabschluss endende Zyklen: a) Grundstudium, b) Masterstudium, c) Doktorstudium. Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist ein Abitur auf "erhöhtem Niveau".[47] Folgende Tabelle zeigt die Struktur des Bildungssystems (vgl. Tabelle 15):

	Allgemeinbildendes Schulwesen		Berufsbildung
	Pflichtschulwesen	Hochschulwesen	
Vorschulbereich	Kindergarten		
Allgemeinschulbereich	Unterstufe Oberstufe		
Mittelschulbereich	Gymnasium Fachgymnasium Fachmittelschule		Fachmittelschule Berufsschule Fachschule Spezialfachschule
Hochschulbereich		Universität Fachhochschule	Fachhochschule

Tabelle 15: Aufbau des ungarischen Bildungssystems (vgl. Óhidy 2007, Kovács/Óhidy 2020)

2.2 Rechtliche Regelungen für ethnische Minderheiten

Laut offiziellen Statistiken kann Ungarn als ethnisch homogen betrachtet werden – in der letzten Volkszählung 2011[48] haben sich nur 6,5% der Gesamtbevölkerung als „nicht-ungarisch" bezeichnet (vgl. KSH 2014). Andere Schätzungen (Fremdeinschätzungen) beziffern die Zahl der in Ungarn lebenden ethnischen Minderheiten mit ca. einer Million Personen, wobei mehr als die Hälfte zur Roma-Minderheit gehören (Cserti-

[47] Das Abitur ist in Ungarn eine staatliche Prüfung, die seit 2005 auf einem "Mittelstufenniveau" oder auf einem "erhöhtem Niveau" absolviert werden kann. Letztere ist die Voraussetzung für ein Hochschulstudium.

[48] Die nächste Volszählung soll 2021 stattfinden (s. https://jegyzo.hu/tajekoztato-a-2021-evi-nepszamlalasrol-a-vegrehajtasaban-kozremukodok-feladatairol/).

Csapó 2006b, S. 17, 2015). Diese Differenzen ergeben sich einerseits aus der starken Assimilation, andererseits vermutlich aber auch aus Angst der Betroffenen vor Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (vgl. Babus 2011). Im Folgenden werden zunächst die gesetzlichen Grundlagen für ethnische Minoritäten allgemein, dann speziell für ihre Bildung und Erziehung dargestellt. Dabei steht die ungarische Roma-Minderheit im Fokus der Betrachtung. Die Darstellung erfolgt aufgrund einer Inhaltsanalyse relevanter Gesetzestexte und Verordnungen.[49]

Grundsätzliche Regelungen für ethnische Minderheiten

Laut Verfassung betrachtet Ungarn die Definition der eigenen ethnischen Identität als persönliches Recht. Jeder Person wird also das Recht auf die Selbstbestimmung seiner/ihrer ethnischen Zugehörigkeit gewährt. Die aktuell gültigen rechtlichen Regelungen über die Lage der ungarischen ethnischen Minderheiten wurden nach dem demokratischen Systemwechsel verabschiedet. Seit 1993 gilt das *LXXVII. Gesetz über die Rechte der nationalen und ethnischen Minderheiten*, demzufolge diese das Recht haben, Minderheitenselbstverwaltungen zu gründen. Dies wurde im 2011 verabschiedeten *CLXXIX*. Folgegesetz bestätigt. Nachdem 1990 die *Behörde für Nationale und Ethnische Minderheiten*[50] ins Leben gerufen wurde, wurde das Amt eines Minderheiten-Ombudsmanns geschaffen, das bis 2011 von einem Angehörigen der Roma-Minderheit bekleidet wurde. In der neuen Verfassung Ungarns – verabschiedet im Jahre 2011 – wurde diese Position aber zentralisiert und gleichzeitig generalisiert: Die Ombudsleute für Minderheitenrechte, des Datenschutzes usw.

[49] Bei der Untersuchung wurde ein Analyseleitfaden mit den folgenden Punkten angewandt: Zunächst wurden die Dokumente zeitlich und inhaltlich in den bildungspolitischen Gesamtzusammenhang in Ungarn eingeordnet und dann in Bezug auf die für das Forschungsthema relevanten inhaltlichen Schwerpunkte und wesentlichen Tendenzen analysiert.

[50] *Nemzetközi és Etnikai Kisebbségi Hivatal*

wurden in eine komplexe Institution integriert, in der eine einzige Person, die Ombundsperson für Grundrechte (alapvető jogok biztosa) dafür verantwortlich ist, alle diese Fragen zu behandeln. Es gibt eine/n Stellvertreter*in für den Schutz der in Ungarn lebenden Nationalitäten (Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó helyettese).

Die Roma-Minderheit bildet die größte ethnische Minderheitengruppe in Ungarn. Sie wird juristisch – neben dreizehn weiteren[51] – als eine ethnische Minderheitengruppe behandelt. Rein rechtlich haben alle diese Gruppen denselben Status, jedoch wird dieses Gesetzesprinzip vor allem in Bezug auf die ungarische Roma-Minderheit in der Praxis oft nicht umgesetzt (vgl. Cserti Csapó 2006a). Obwohl ihre Integrationsprobleme spätestens nach der repräsentativen Volkszählung im Jahre 1993 offensichtlich wurden, verabschiedete das ungarische Parlament erst im Jahre 2003 das CXXV. Gesetz gegen Diskriminierung (*Esélyegyenlőségi törvény*[52]). Auf der Ebene der rechtlichen Regelungen gibt es seit 1995 ein Integrationsprogramm unter der Obhut des *Koordinierungsrats für Roma-Angelegenheiten*[53] und es wurde die *Stiftung für die ungarischen Roma*[54] ins Leben gerufen. Seit 1999 existiert auch eine *Interministerielle Kommission für Roma-Angelegenheiten*[55], die seit 2011 den Namen *Kommission für den sozialen Zusammenhalt und für Roma-Angelegenheiten*[56] trägt.

[51] Weitere ethnische Minderheitengruppen in Ungarn sind die armenische, bulgarische, deutsche, kroatische, slowakische, rumänische, russinische, griechische, polnische, serbische, slowakische, slowenische und die ukrainische (vgl. KSH 2014).
[52] *CXXV. Törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról*
[53] *Cigányügyi Koordinációs Tanács*
[54] *Magyarországi Cigányokért Közalapítvány*
[55] *Cigány Tárcaközi Bizottság*
[56] *Társadalmi Felzárkózási és Cigányügyi Tárcaközi Bizottság*

Gesetzliche Grundlagen für Bildung und Erziehung ethnischer Minoritäten

Im Folgenden werden die rechtlichen Grundlagen für Bildung und Erziehung ethnischer Minoritäten im ungarischen öffentlichen Bildungssystem dargestellt. Diese werden meistens durch die Gesetzgebung definiert. Wichtigste Grundlage ist das *Volksbildungsgesetz (Közoktatási törvény),* das seit seiner Verabschiedung im Jahre 1993 mehrmals modifiziert wurde. Im Folgenden werden die Modifikationen in den Jahren 1996, 2003, 2011 und 2019 dargestellt. Eine weitere Grundlage ist der 1998 eingeführte *Nationale Grundlehrplan (Nemzeti Alaptanterv*), der vor allem die curricularen Inhalte definiert. Beide Gesetze gelten für die Gesamtheit des öffentlichen Bildungssystems. In Ungarn sind die Bildungsinstitutionen der ethnischen Minderheiten Teil des Regelschulsystems, deshalb sind diese auch Grundlagen für Bildung und Erziehung ethnischer Minoritäten. Darüber hinaus gibt es spezielle Gesetze, die nur für die nationalen und ethnischen Minderheiten gelten. Im Folgenden werden diese Gesetze vom demokratischen Systemwechsel 1989/90 bis heute in chronologischer Reihenfolge ihrer Verabschiedung dargestellt.

Das Volksbildungsgesetz

Das im Jahre 1993 verabschiedete *LXXIX. Gesetz über die Volksbildung (Közoktatási törvény)* sicherte die in der Verfassung verankerten Grundrechte, nämlich das Recht auf Bildung auf Grundlage der Chancengleichheit, die Gewissens- und Religionsfreiheit sowie die Erziehung zur Heimatliebe, das Recht auf muttersprachlichen Unterricht für nationale und ethnische Minderheiten und die Gewährleistung von Lehr- und Lernfreiheit sowie die Rechte der Vorschulkinder, Schüler, Eltern und der im Bildungswesen Tätigen. Es regelte die gesetzlichen Rahmenbedingungen des allgemeinbildenden Schulwesens, also im Kindergarten, in den Grund- und Mittelschulen, Internaten und in sonstigen pädagogischen Einrichtungen für Dienstleistungen. Das

Funktionieren des Volksbildungssystems wurde zur staatlichen Aufgabe erklärt und in den Zuständigkeitsbereich des Bildungsministeriums (*Művelődési és Közoktatási Minisztérium*) eingegliedert. Das Ministerium für Arbeit (*Munkaügyi Minisztérium*) spielte in der Leitung der Berufsbildung eine wichtige Rolle. Das Innenministerium (*Belügyminisztérium)* hat die Aufgabe bekommen, die lokalen Selbstverwaltungen zu beaufsichtigen. Das Gesetz machte den Besuch eines Kindergartens ab dem 5. Lebensjahr und die zehnjährige allgemeine Schulbildung obligatorisch. Es definierte die Lehrplanregelung[57] und das Prüfungssystem[58] neu. Die Schulen erhielten den Status einer juristischen Person und ihre Selbstständigkeit wurde u. a. mit der (Wieder)Einführung der Institution des „Schulstuhls“[59] gestärkt (vgl. Óhidy 2007). Aufgrund des Volksbildungsgesetzes bekamen Minderheitenselbstverwaltungen das Recht als Schulträger zu fungieren.

Modifizierung des Volksbildungsgesetzes 1996

Im Jahr 1996 wurde eine umfassende Revision des *Gesetzes über die Volksbildung* eingeleitet und ein mittelfristiger Entwicklungsplan für die Volksbildung erstellt. Die allgemeine Schulpflicht wurde bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres ausgedehnt, die Aufgaben der einzelnen Schultypen genauer festgelegt, die Schüler in das Schulleben stärker miteinbezogen und Qualitätssicherungsmaßnahmen wurden in das System eingebaut. Der Hauptstadt und den Komitaten wurde die Erarbeitung eines Einschulungs- und Entwicklungsplanes mindestens für eine sechsjährige Periode vorgeschrieben. Von

[57] Es wurde eine Lehrplanregelung auf drei Ebenen (Nationaler Grundlehrplan, Rahmenpläne und örtliche Lehrpläne) eingeführt.

[58] Am Ende der obligatorischen Schulzeit soll die Grundprüfung (*alapvizsga*), am Ende der Mittelschule das Abitur (*érettségi vizsga*) abgelegt werden.

[59] Der Schulstuhl (*iskolaszék*) ist ein demokratisches Forum (konsultatives Gremium) aus Vertreter*innen der Elternschaft, Lehrerschaft, Schülerschaft und der Schulträger.

1995/96 bis heute betreiben die kommunalen Selbstverwaltungen eine Rationalisierungspolitik: Wenn sie kein Geld haben, werden Schulen aufgelöst oder zusammengelegt. Dies hat starke negative Konsequenzen für die Minderheitenselbstverwaltungen, denn aufgrund der Finanzierungsprobleme können diese ihr Recht, als Schulträger zu fungieren, oft nicht wahrnehmen (vgl. Radó 1997).[60] Gleichzeitig aber wurden für die Roma Förderprogramme beschlossen, die einerseits zur Chancenverbesserung und andererseits zur Vorbeugung schulischer Misserfolge ins Leben gerufen wurden:

1) Auf der Ebene der vorschulischen Erziehung wurden Programme für den Kindergarten, die Vorschule und Grundschule ausgearbeitet, die (mit Hilfe von Weiterbildungsmaßnahmen für die Pädagogen) die Verbesserung der Integration der Roma-Kinder zum Ziel hatten.
2) Im Pflichtschulbereich wurden Programme zur Verringerung von Bildungsbenachteiligung im Regelunterricht sowie für die Begabungsförderung geschaffen. Die wichtigste Zielsetzung war, dass die Roma-Kinder das Pflichtschulsystem im Rahmen der Schulpflichtzeit absolvieren.
3) Zur Erhöhung der Zahl der Roma-Jugendlichen, die im Mittelschulbereich partizipieren und diesen mit einem Abschluss verlassen, wurden Programme zur Begabtenförderung, sowie ein Studentenwohnheim- und ein Stipendiumssystem ausgearbeitet (vgl. Radó 1997).

[60] Im Jahre 2002 gab es in 998 Ortschaften Roma-Minderheiten-selbstverwaltungen.

Gesetze in Bezug auf Bildung und Erziehung nationaler und ethnischer Minderheiten

Im Jahre 1997 wurden in einer Verordnung des Bildungsministeriums[61] die *Richtlinien zur Bildung und Erziehung nationaler und ethnischer Minderheiten im Kindergarten*[62]sowie *in der Schule*[63] verabschiedet. Als Ziel der Bildung und Erziehung für nationale und ethnische Minderheiten wurde die Stärkung der Zugehörigkeit zur Minderheitengruppe durch die Vermittlung der Minderheitensprache und -kultur definiert. Dabei wurden fünf verschiedene Möglichkeiten beschrieben:

a) Bildung und Erziehung in der Muttersprache: Unterrichtssprache ist die Muttersprache der Minderheit, nur das Fach „Ungarische Sprache und Literatur" soll auf Ungarisch vermittelt werden. Es wurden zusätzliche Fächer – „Muttersprache und Literatur" sowie „Volkskunde" – eingeführt.

b) Zweisprachige Bildung und Erziehung: Es gibt zwei Unterrichtssprachen: die Muttersprache der Minderheit und Ungarisch, mindestens drei Fächer müssen in der Muttersprache vermittelt werden.

c) Sprachförderung: Ziel ist das Erlernen der Muttersprache der Minderheit, die Förderung kann auch als Vorbereitung des Muttersprachenunterrichts dienen. Parallel zum Sprachunterricht wird das Fach „Muttersprache und Literatur" unterrichtet.

d) Roma-Programme: Diese haben zwei Zielsetzungen: einerseits – wie bei allen anderen Minderheiten – das Kennenlernen der eigenen Muttersprache und Kultur sowie andererseits die Beseitigung ihrer Bildungsbenachteiligung im Unterricht (*felzárkóztató oktatás*).

---

[61] (32/1997 (IX: 5.) MKM)
[62] *Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve*
[63] *Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai nevelésének irányelve*

e) Ergänzende Bildung und Erziehung für nationale und ethnische Minderheiten: Es wurden für die betroffenen Kinder „Muttersprache und Literatur“ und „Volkskunde“ als obligatorische Unterrichtsfächer eingeführt.

Nationaler Grundlehrplan

Der *Nationale Grundlehrplan (NAT)*[64] wurde 1995 beschlossen[65] und 1998 eingeführt. Als bipolares Modell der Lehrplanregelung hat der NAT zwei Funktionen: "Einerseits legt [...] [er] grundlegende Curriculuminhalte für die allgemeine Pflichtschule [...] fest, die von jeder Schule berücksichtigt werden müssen. Auf diese Weise lassen sich zentral im ganzen Land einheitliche Grundziele und -inhalte sichern. Andererseits ermöglicht [...] [er] eine dezentrale Ausgestaltung von Lehrplaneinheiten. Das Kerncurriculum fördert damit die Eigenverantwortung der Schulen und ermöglicht es ihnen, lokale Interessen, Ziele und Werte, aber auch spezifische Traditionen, Bedingungen und Umstände in den Unterricht einzubringen" (Ballér 2000, S. 322). In Bezug auf die Programme für die Roma-Minderheit gibt es einen Unterschied zwischen dem *NAT* und den *Richtlinien zur Bildung und Erziehung nationaler und ethnischer Minderheiten*, denn während Letztere die Vermittlung der Roma-Kultur in den Vordergrund stellen, sieht der NAT die Beseitigung ihrer Bildungsbenachteiligung im Unterricht (*felzárkóztató oktatás)* als deren wichtigste Aufgabe an (Nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa 2011, S. 32).

Wissenschaftliche Studien in den 1990-er Jahren haben herausgefunden (u. a. Forray 1994, Setényi 1996, Harsányi/Radó 1997, Radó 1997), dass die meisten Roma-Förderprogramme nach

[64] *Nemzeti Alaptanterv (NAT),* auf Deutsch auch Nationales Kerncurriculum genannt.
[65] Regierungsverordnung 130/1995 (X. 26)

der Auffassung des Nationalen Grundlehrplans konzipiert sind. Radó unterscheidet insgesamt vier Programmformen: Ungarische Sprachförderprogramme, Zweisprachigkeitsförderung, Muttersprachenförderung sowie Nachhilfeprogramme für Roma-Kinder (vgl. Radó 1997). Letztere werden zwar schon seit 1992 durchgeführt, aber ohne curriculare Vorgaben. Nach einer Untersuchung aus dem Jahre 1995 haben von 900 untersuchten Grundschulen 433 solche Nachhilfeprogramme angeboten (vgl. Harsányi/Radó 1997). Inhaltlich haben mehr als 50% der befragten Schulen lediglich Nachhilfe und Hausaufgabenbetreuung angeboten, bei den anderen wurden diese durch Kompetenzförderung und Volkskunde ergänzt. Insgesamt hatten diese Programme ein eher niedriges Niveau (Forray 1994, Seténi 1996). Radó zufolge gibt es in den meisten Schulen für Roma weder Zweisprachigkeitsförderung noch Muttersprachenförderung (vgl. Radó 1997). Vielmehr stehen Ungarische Sprachförderprogramme im Mittelpunkt der Förderung. Auch die Vermittlung der Roma-Kultur kommt meistens zu kurz, denn die meisten Lehrkräfte sind Nicht-Roma und haben sich im Rahmen ihrer Ausbildung nicht mit romologischen Inhalten beschäftigt (vgl. Radó 1997, Forray 2003). Folgende Tabelle zeigt die Zahl der teilnehmenden Personen in den verschiedenen Förderprogrammen für nationale und ethnische Minderheiten 1998-99 in verschiedenen Schulformen (vgl. Tabelle 16):

Type of Institution	Nationality language	Special education for Gypsy minority	Nationality & dual-language education
Nursery School	32.770	42.392	6.846
Primary School	45.304	50.435	8.458
School for the handicapped	180	7.216	89
High school	696	132	1.429
Vocational high school	124	42	94
Vocational school	30	290	-
Vocational training	257	362	-
Day-care center	-	20.290	-
Dormitory	-	1.629	-

Tabelle 16: The estimated number of those taking part in Nationality-Minority Education at different types of school on the territory of Local Governments, where such institutions exist, 1998-99 (vgl. Forray 2003)

Als ein sehr großes Problem wird angesehen, dass viele Förderprogramme, wie z.B. die Bildung von Roma-Klassen oder getrennten Schulen, wie z. B. das – sehr erfolgreiche – Gandhi-Gymnasium ihre Segregation zusätzlich verstärken. Radó formuliert dies prägnant: „Durch die Organisation segregierter Klassen für Roma-Kinder wird die Förderung ihrer Integration bezweckt, denn es ist noch nicht allgemein bekannt, dass diese dafür ungeeignet sind“[66] (Radó 1997, S. 5).

[66] „A szegregált osztályok megszervezését általában a cigány tanulók integrációja elősegítésének szándéka vezérli, ugyanis nem köztudott, hogy azok erre alkalmatlanok.“

Modifizierung des Volksbildungsgesetzes 2003

Das Volksbildungsgesetz wurde im Jahre 2003 erneut modifiziert. Dabei spielte das im selben Jahr verabschiedete *Antidiskriminierungsgesetz* (*2003. évi CXXV. Törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról*) [67] eine wichtige Rolle: Diskriminierung im Bildungssystem wurde genau definiert und beschrieben. Es wurde festgelegt, dass die Fördermaßnahmen zur schulischen Integration in denselben Klassen oder Gruppen gemeinsam mit den nicht-förderbedürftigen Kindern stattfinden sollen. Es wurden die Kompetenzbereiche der Minderheitenselbstverwaltungen sowie die Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit als Schulträger genauer beschrieben und es wurde festgelegt, dass das Bildungsministerium ein Budget für deren Finanzierung bestimmen soll. Die Umbenennung der Kategorie „Kinder mit Behinderung" auf „Kinder mit besonderem Förderbedarf" zeigt, dass das neue Gesetz gegen eine Defizitorientierung und für ein integrativeres Bildungssystem eintritt. Bei der Begründung der Modifikationsvorschläge wurde die ungarische Roma-Minderheit auch explizit erwähnt: „Unser öffentliches Bildungssystem bietet zurzeit viele Möglichkeiten zur Segregation benachteiligter Kinder, unter ihnen die Roma-Kinder. Diese Möglichkeiten der rechtlichen Regelung missbrauchend ist die Kategorisierung „Kinder mit sonstigen Behinderungen" zu einer der wichtigsten Formen der Segregation der Roma-Schüler*innen geworden. Ein Fünftel der hiesigen Roma-Kinder lernt in Schulen für Kinder mit leichter geistiger Behinderung"[68] (Közoktatási törvény 2003, S. 75).

[67] https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300125.tv

[68] „Közoktatásunk jelenleg számos lehetőséget biztosít a hátrányos helyzetű, köztük a roma tanulók elkülönítésére. Visszaélve a jog által nyújtott lehetőségekre például a „más fogyatékossá nyilvánítás" a roma tanulók szegregálásának egyik legfontosabb formájává vált. A hazai roma gyerekek egyötöde az enyhe értelmi fogyatékos tanulókat fogadó iskolákban folytatja tanulmányait."

Modifizierung des Volksbildungsgesetztes 2011

Im Jahre 2011 modifizierte die FIDESZ[69]-KDNP[70]-Regierung das *Volksbildungsgesetz* erneut.[71] Die wichtigste Änderung ist durch die Reform der Staatsverwaltung entstanden: im Rahmen einer regionalen Zusammenlegung wurden die bisherigen Ämter der öffentlichen Verwaltung durch Regierungsämter ersetzt.[72] Diese bekamen das Recht, die Arbeit der regionalen Selbstverwaltungen auf ihre Gesetzmäßigkeit zu überprüfen, und haben auch Entscheidungskompetenzen im Bereich Prüfungswesen (Abitur und Fachprüfungen). Alle Führungspositionen im Bildungssystem wurden zeitlich begrenzt. Der Minimallohn von Pädagogen wurde gesetzlich festgelegt. Die staatliche finanzielle Unterstützung für kirchliche Schulen wurde erhöht. Es wurde die Möglichkeit der Gründung von Kleinschulen eingeführt: Wenn in einer Ortschaft acht Eltern dies verlangen, muss eine vierklassige Grundschule

[69] Der Bund Junger Demokraten (*Fiatal Demokraták Szövetsége,* Fidesz) wurde 1988 gegründet und benannte sich 1996 in „Fidesz – Ungarische Bürgerliche Partei" (*Fidesz – Magyar Polgári Párt*, *Fidesz-MPP um.* Zwischen 1998 und 2002 regierte in Ungarn eine konservative Regierung, die sich aus den Parteien Bund Junger Demokraten (*Fiatal Demokraták Szövetsége,* Fidesz), dem Ungarischen Demokratischen Forum (*Magyar Demokrata Fórumj*, *MDF*) und der Unabhängigen Partei der Kleinen Landwirte (*Független Kisgazdapárt, FKGP*) zusammensetzte. Ministerpräsident wurde Viktor Orbán (Fidesz). Nach der Wahlniederlage gegen die Ungarische Sozialistische Partei (*Magyar Szocialista Párt*, *MSZP*) nahm Fidesz den Namen Fidesz-Ungarischer Bürgerbund (Fidesz-*Magyar Polgári Szövetség, Fidesz-MPSZ*) an und gewann mit der Christlich-Demokratischen Volkspartei die Wahl 2010. Viktor Orbán wurde erneut Ministerpräsident. Fidesz hat seit der Regierungsbildung mit Hilfe der Zweidrittel-Mehrheit im Parlament zahlreiche Gesetze erlassen (z.B. das Mediengesetz), die sowohl in der ungarischen als auch in der internationalen öffentlichen Diskussion als Gefährdung der Demokratie heftig kritisiert wurden.

[70] Die ungarische Christlich-Demokratische Volkspartei (*Kereszténydemokrata Néppárt, KDNP)* wurde 1989 gegründet und sieht sich als Nachfolgepartei der zwischen 1945-49 existierenden *Demokratischen Volkspartei (Demokrata Néppárt)* an. Seit 2010 bildet sie die Regierung mit der Partei Fidesz.

[71] Im Sinne des *2010. évi CLIII. Törvény. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv*

[72] 2010. évi CXXVI. törvény

gegründet werden. Die Definition von Kindern mit besonderem Förderbedarf wurde verändert: die Kategorisierung nach der Ursache (organisch oder nicht) wurde abgeschafft, stattdessen findet eine Kategorisierung in Bezug auf den Grad bzw. die Dauer der Beeinträchtigung statt. Gábor Havas und János Zolnay befürchten, dass diese Maßnahmen zu einer weiteren Verstärkung der Segregation im Bildungssystem führen (vgl. Havas/Zolnay 2011). Dies betrifft die ungarische Roma-Minderheit ganz besonders.

Modifizierungen von grundlegenden Bildungsgesetzen im Jahre 2011

Im Jahre 2011 wurden durch die Regierung auch die neuen grundlegenden Bildungsgesetze für die diversen Ebenen des Bildungswesens verabschiedet, wie z. B. das *Gesetz über das öffentliche Schulwesen* (G. Nr. CXC/2011 über die nationale öffentliche Erziehung), über das *Hochschulwesen* (G. Nr. CCIV/2011 über den nationalen Hochschulunterricht) und über die *Berufsbildung* (G. Nr. CLXXXVII/2011 über die Berufsausbildung). Zu diesen Bestimmungen wurden weitere Regierungserlasse und Ministerialanordnungen erlassen. Die gesetzlichen Regelungen modifizierten die Organisation, die Trägerschaft, die Steuerung und den Aufbau des Bildungswesens sowie die Lehrpläne und Curricula des Unterrichts erheblich. Laut Bildungsgesetz 2011 können der Staat sowie die Minderheitenselbstverwaltung, die Kirche, religiöse Tätigkeiten verrichtende Organe oder andere Privatpersonen bzw. andere Organisationen nach Bedürfnissen ihres Gebietes öffentliche Bildungseinrichtungen errichten und unterhalten. Seit 2011 sind die Steuerung und die Verwaltung des Unterrichts und der Bildung zentralisierter als zuvor (vgl. Rajnai 2013).

Ebenfalls im Jahre 2011 hatte der Ombudsmann für Minderheitenrechte seinen *Bericht über die Schulsituation der nationalen und ethnischen Minderheiten im Bereich der Allgemeinschule* veröffentlicht (vgl. Nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa 2011). In diesem hatte er in 24 ausgewählten Schulen mit Hilfe von Fragebögen, Interviews, Dokumentenanalyse und Unterrichtsbeobachtungen untersucht, wie Kinder aus den nationalen und ethnischen Minderheiten unterrichtet werden. Darunter befanden sich sechs Schulen, die verschiedene Programme für Kinder aus der ungarischen Roma-Minderheit anbieten. Die Ergebnisse der Untersuchung wurden mit den rechtlichen Regelungen verglichen. In Bezug auf die Bildung und Erziehung der Roma-Kinder stellte der Ombudsmann fest, dass die betroffenen Schulen diese Programme oft nur eingeführt haben, um die damit einhergehende staatliche Förderung zu bekommen und sie deshalb die Eltern überzeugt haben, den entsprechenden Antrag zu stellen (ebd. S. 20). Die betroffenen Eltern wurden dabei meistens nur unzureichend über ihre Rechte informiert – dieses Merkmal gilt auch für alle anderen Minderheiten, nicht nur für die Roma-Minderheit. Auch die Partizipation der Roma-Minderheitenselbstverwaltungen bei der Antragsstellung erfolgte nur selten: „Meiner Erfahrung nach wissen die Roma-Minderheiten-Selbstverwaltungen über ihr Recht, bei der Feststellung des Bedarfs in Bezug auf die Programme für Minderheiten mitzuwirken, charakteristischerweise nichts“[73] (ebd. S. 22). Die meisten Programme beinhalten vor allem Sprachförderung, an der auch Kinder der Mehrheitsgesellschaft teilnehmen – meistens werden diese Programme sogar unter dem Label „Programme für Minderheiten“ von deren Eltern initiiert (ebd. S. 23). Diese Tendenz gilt weniger für die Roma-Sprachförderungsprogramme, zeigt aber sehr deutlich, dass die Interessen der Mehrheitsgesellschaft die

[73] „Tapasztalatom szerint, a cigány kisebbségi önkormányzatok a kisebbségi nevelés iránti igények felmérésében közreműködés jogáról jellemzően nem is tudnak.“

Programme für Minderheiten dominieren. Bei den Programmen für Roma-Kinder steht das Kennenlernen ihrer Kultur oft im Hintergrund, vielmehr geht es dabei um die Beseitigung ihrer Bildungsbenachteiligung im Unterricht (*felzárkóztató oktatás*) – im Gegensatz zu der gesetzlichen Regelung der Bildung und Erziehung nationaler und ethnischer Minderheiten, die diese nicht als Teil der Minderheitenerziehung definiert (ebd. S. 29ff).

Verstaatlichung und Zentralisierung der Schulträgerschaft im Jahre 2013

2013 haben ein zentraler Schulträger, das Klebelsberg-Zentrum für Schulträger[74], sowie die unter seiner Steuerung funktionierenden Lehrbezirke die Organisierung und Steuerung der Bildungseinrichtungen von den einzelnen Selbstverwaltungen übernommen. Die Trägerschaft der Kindergärten verblieb bei den Aufgaben der Selbstverwaltungen. Dies war eine kurzfristig erfolgte Verstaatlichung von Schulen aus der Kommunalträgerschaft. Im Jahre 2016 wurde die Kompetenz des Klebelsberg-Zentrums noch gestärkt.[75] Die neue Regelung erfolgt u. a. durch einen neuen "landesweiten, obligatorischen Lehrplan" und neue Lehrbücher, die z. B. das Fach „Heimatkunde“ stärken. Gegen diese Maßnahmen gibt es immer wieder Proteste von Lehrer*innen und Schüler*innen.[76]

[74] http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=153504.226475

[75] 134/2016. (VI. 10.) Korm. rendelet az állami köznevelési közfeladat ellátásában fenntartóként részt vevő szervekről, valamint a Klebelsberg Központról

[76], siehe z. B. https://www.nzz.ch/international/tausende-ungarn-protestieren-gegen-orbans-schulreform-1.18695177;
https://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/ungarn-lehrer-protestieren-gegen-viktor-orbans-bildungspolitik-a-1082249.html; sowie
https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/ungarn-neuer-grundlehrplan-loest-landesweit-proteste-aus-a-9b2953bc-aff1-4090-8e88-62053596d1b3.

Gesetzliche Neudefinierung von (Bildungs)benachteiligung 2013

Ein weiteres wichtiges Ereignis war 2013 die gesetzliche Bestimmung von (Bildungs)Benachteiligung: Es wurden zwei Kategorien gebildet: die Gruppe der benachteiligten Kinder (hátrányos helyzetű tanulók, HH) sowie die Gruppe der mehrfach benachteiligten Kinder (halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, HHH). Bis 2013 wurden Kinder aus Familien mit niedrigen Einkommen als benachteiligt betrachtet. Nach der neuen gesetzlichen Regelung[77] muss neben diesem Kriterium mindestens noch ein weiteres Kriterium erfüllt werden, um als „benachteiligt" und mindestens zwei um als „mehrfach benachteiligt" zu gelten: niedrige Schulbildung der Eltern, deren Langzeitarbeitslosigkeit oder Wohnen in segregierten oder nicht ausreichenden Verhältnissen. Alle Kinder, die in Kinderpflegeeinrichtungen aufwachsen, gelten automatisch als mehrfach benachteiligt (Varga 2015, S. 95). Aufgrund dieser Neuregelung hat sich die Zahl der als (bildungs)benachteiligt geltenden Kinder – die dadurch staatliche Unterstützung erhalten können – signifikant verringert (Híves 2015).

Abschließend kann festgestellt werden, dass die ungarische Gesetzgebung sehr viele Möglichkeiten bietet für die Erhaltung der sozialen Hierarchie und eines segregierten Schulsystems. Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Integrations-bestrebungen der Bildungspolitik in Bezug auf die ungarische Roma-Minderheit bisher erfolglos blieben: Weder ihre Bildungsbeteilung noch ihre Segregation im Bildungssystem konnte signifikant verbessert werden. Julianna Boros und Eszter Gergye formulierten es so: „The percentage of Roma and Gypsy is very high among socially disadvantaged groups and as a result, most Roma and Gypsy children do not envision a future for themselves in which they can reach a higher level of education or

[77] 2013. évi XXVII. Törvény 45§

qualification than their parents have. Instead, they expect to have the same future and quality of life as their families and the deprivation cycle is inherited from generation to generation“ (Boros/Gergye 2019, S. 112).

2.3 Bildungsbeteiligung der ungarischen Roma

Über die Bildungsbeteiligung der ungarischen Roma-Minderheit können aus methodischen Gründen nur begrenzt verbindliche Aussagen gemacht werden: Erstens, aufgrund der oben vorgestellten Schwierigkeiten bei der Definition der Kategorie „Roma" und zweitens, weil die staatlichen Bildungsstatistiken die Daten über Roma seit dem Schuljahr 1992/93 nicht mehr separat führen. Deshalb werden hier Daten aus empirischen Untersuchungen herangezogen, die von Wissenschaftler*innen auf der Grundlage von Fremdzuschreibungen durchgeführt wurden. Sowohl für die Statistiken als auch für die empirischen Untersuchungen gilt der Grundsatz, dass sie die innere Heterogenität der ungarischen Roma-Minderheit meistens nicht thematisieren. Vielmehr werden Aussagen über alle Roma-Gruppen getroffen, die für die verschiedenen Teilgruppen unterschiedliche Gültigkeit besitzen. Aufgrund des zu Grunde liegenden Materials trifft diese Kritik auf die folgenden Überlegungen ebenfalls zu. Hier gilt anzumerken, dass die Bildungsbeteiligung der Romungro-Gruppe deutlich höher und auch ihr Bildungserfolg viel wahrscheinlicher ist als bei der „Oláh-cigány"- oder der „Beás"-Gruppe. Zudem ist die Bildungssituation von Roma, die in Städten leben – vor allem in der Hauptstadt Budapest – besser als die Bildungssituation der in kleineren Ortschaften lebenden (vgl. Szoboszlai 2006). Der Prozentanteil von Roma-Kindern, die die Schule überhaupt nicht besuchen, betrug in den 1950er-Jahren ca. 13%, zu Beginn der 1960er-Jahre ca. 9% und ist in den 1980er-Jahren auf ungefähr

1% gesunken (Havas/Kemény/Liskó 2002, S. 10). Obwohl heute nahezu alle Roma-Kinder zumindest einige Jahre die Schule besuchen, ist die Bildungsbeteiligung im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung bis heute unzufriedenstellend (vgl. Tabelle 17):

Schulabschluss	**Roma (%)**	**Nicht-Roma (%)**
keiner	9,1	0,3
1-7 Klassen	32,6	11,2
8 Klassen	45,8	35,8
Berufsschulabschluss	10,7	19,4
Abitur	1,6	23,8
Hochschulabschluss	0,2	9,5
Insgesamt	100,0	100,0

Tabelle 17: Bildungsbeteiligung der ungarischen Bevölkerung (Roma und Nicht-Roma) 1994 (%) (vgl. Havas/Kemény/Liskó 2001, S. 8)

Im Folgenden wird die Bildungsbeteiligung von Roma in den verschiedenen Bereichen des ungarischen Bildungssystems dargestellt.

Vorschulischer Bereich

Das 1993 verabschiedete Gesetz über die Volksbildung *(közoktatási törvény)* hat den Besuch eines (Vorschul-) Kindergartens für alle Kinder für verbindlich erklärt. Obwohl in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre der Staat für die Auszahlung von verschiedenen Sozialhilfeleistungen den Kindergarten- und Schulbesuch als Voraussetzung erklärte, zeigen die Statistiken und empirische Untersuchungen deutlich, dass gerade die bildungsbenachteiligten Kinder – unter ihnen viele Roma-Kinder – meistens diejenigen sind, die nicht oder erst später als möglich (erst im Alter von fünf bis sechs Jahren) den Kindergarten besuchen. Bei bildungsbenachteiligten Kindern gilt

der Kindergartenbesuch als eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche schulische Laufbahn (Szoboszlai 2006, Havas/Liskó 2006).[78]

Allgemeinschulbereich (Primarstufe und Sekundarstufe I)

Die Bildungsbeteiligung der Roma-Minderheit ist in der Primarstufe und der Sekundarstufe I am höchsten: Im Jahr 1993 haben ca. 78% der Roma-Kinder die achtjährige Allgemeinschule *(általános iskola)* beendet; 2003 waren es ca. 83%. Dies bedeutet, dass ca. jeder Fünfte der Anfang der 2000er-Jahren ca. 20- bis 34-jährigen Roma keinen Abschluss im Grundschulbereich hatte (Kemény/Jánky/Lengyel, 2004, S. 80). Es gibt zwei verschiedene Sichtweisen darüber, wie eine optimale schulische Förderung für Roma-Kinder aussehen könnte. Der eine Standpunkt (vertreten von vielen ungarischen Bildungspolitikern und Lehrkräften) befürwortet die getrennte Förderung, mit dem Argument, dass „Kinder, die kein Ungarisch sprechen und aus einer an Lernreizen armen Umgebung stammen, [...] einen anderen pädagogischen Ansatz [brauchen] als 6-jährige ohne Zigeunerabstammung. Dies ließe sich nur in reinen Zigeunerklassen umsetzen" (Kis 2007, S. 86). Obwohl die Minderheiten-Selbstverwaltungen aufgrund des Volksbildungsgesetzes das Recht haben, als Schulträger zu fungieren, befürworten die Roma-Vertreter einen integrierten Unterricht in gemischten Klassen. Sie argumentieren, dass „Zigeunerklassen eine Sackgasse darstellen", weil die Segregation dann innerhalb des Schulgebäudes stattfindet. „So sei die Leistungsbeurteilung gerade deswegen von dieser Trennung beeinflusst. Nach einigen Jahren dieses getrennten

[78] Die unter Punkt 3.3 vorgestellte eigene Untersuchung bestätigt diese Aussage nicht: 4 Personen besuchten keinen Kindergarten, 3 haben keine Angaben darüber gemacht (sich teilweise nicht mehr daran erinnern können) und nur 3 Frauen haben definitiv behauptet, einen Kindergarten besucht zu haben. Trotzdem haben alle eine erfolgreiche Bildungskarriere absolvieren können.

Unterrichts würde eine Assimilation in gemischte Klassen noch schwieriger" (ebd.).

Mittelschulbereich (Sekundarstufe I und II)

Im Mittelschulbereich sind sowohl Beteiligungs- als auch Abschlussquoten von Roma-Kindern und Jugendlichen sehr niedrig. Nichtdestotrotz können wir über eine signifikante Verringerung der Zahl solcher Kinder feststellen, die nach der Allgemeinschule (általános iskola) keine weiterführende Schule besucht hatten (vgl. Tabelle 18).

Jahr	1993	1997	2006	2010
Anteil der Roma Kinder, die keine weiterführende Schule besuchen (%)	49	16,5	8,2	5,5

Tabelle 18: Schulbesuch von Roma-Kindern nach der Grundschule (általános iskola) 1993-2010 nach Zolnay 2015, S. 259)

Diese Entwicklung ist größtenteils der Erhöhung der Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr zu verdanken (Zolnay 2015, S. 259). Wie Tabelle 17 zeigt, besuchen Roma-Kinder/Jugendliche vor allem Berufsschulen. Dafür ist eine starke Arbeitsmarktorientierung verantwortlich: viele Roma-Jugendliche bevorzugen kürzere Ausbildungszeiten, damit sie möglichst früh arbeiten und ihre Familien finanziell unterstützen können (vgl. Havas/Kemény/Liskó 2002, S. 172ff).
Der Anteil von Roma-Schüler*innen in sonder- und heilpädagogischen Schulen ist überdurchschnittlich hoch, vor allem wenn wir bedenken, dass nur ungefähr 5-7% der Gesamtbevölkerung der Roma-Minderheit angehören: Im

Schuljahr 1974/75 waren von 100 Schüler*innen, die in heilpädagogischen Schulen gelernt haben, 24 Roma-Schüler*innen, im Jahre1990/91 waren es sogar 37 (vgl. Tabelle 19). Die sonderpädagogische Beschulung der Roma wird mit Sprachschwierigkeiten und/oder Entwicklungsverzögerung – gedeutet als „intellektuelle Unzulänglichkeit" (Mihok 1998, S. 2) – begründet.

Jahr	**Anteil der Roma-Kinder (%)**
1974/75	24
1977/78	29
1982/83	30,2
1990/91	37

*Tabelle 19: Roma-Schüler*innen in heilpädagogischen Schulen* (vgl. Mihok 1998, S. 2)

Seit den 1960er-Jahren wurden ferner parallel zu „normalen" Grundschulklassen sog. „Aushilfsklassen" bzw. „homogene Roma-Klassen" eingerichtet. Während Roma-Kinder aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status in diese Klassen eingeschult werden, bleibt die Möglichkeit einer integrativen Beschulung in gemischten Klassen Roma-Kindern aus assimilierten Familien mit höherem sozio-ökonomischem Status (meistens aus der Gruppe der Romungro) vorbehalten. Als formales Kriterium für diese Unterscheidung gilt der Besuch bzw. Nicht-Besuch eines Kindergartens. Brigitte Mihok stellt fest: „Bislang bedeuteten die Sonderbeschulungsmaßnahmen vor allem eine institutionelle Diskriminierung, weil sie die Marginalisierung weiter verstärken und die katastrophale sozio-ökonomische Lage verfestigen" (Mihok 1998, S. 3). Im Jahre 2003 haben nach einer Untersuchung 8% der Roma-Kinder eine heilpädagogische und 6,5% eine Aushilfsklasse besucht (vgl. Kemény/Jánky/Lengyel 2004).

János Zolnay beschreibt die schulische Selektion in Ungarn als „ethnisierte Segregation“[79], die zu einer Kumulation und Konzentration von (Bildungs) Benachteiligung führt, die das Weiterkommen im Schulsystem unmöglich macht und in schwierwiegenden Fällen auch zu einer Ghettoisierung führt (Zolnay 2015, 263). Aufgrund der bildungspolitischen Bemühungen in der Zeit von 2002-2010 konnte die innerschulische Segregation und in den größeren Städten auch die Segregation insgesamt verringert werden (Havas/Zolnay 2011). Durch die „dramatische Exklusionswende“[80] (Zolnay 2015, S. 266) der ungarischen Bildungspolitik im Jahre 2010 – die die Schulen verstaatlichte, die normative Finanzierung beendete und das Pflichtschulalter wieder bis zum 16. Lebensjahr heruntersetzte – entstand ein „neues Schulsystem, [das] die Ärmsten – und der Großteil der Roma ist sehr arm – des einzig möglichen Mittels ihrer gesellschaftlichen Integration beraubt (ebd., S. 267).

Hochschulbereich

Die Zahl der Roma-Hochschulabsolvent*innen war lange statistisch kaum erfassbar (vgl. Tabelle 44). Gábor Kertesi hat aufgrund der offiziellen bildungsstatistischen Daten ausgerechnet, dass von den Roma-Kindern, die 1981/82 eingeschult wurden, nur 2 Personen 1993/94 angefangen haben zu studieren. Bei den Nicht-Roma-Kindern waren es 99 Personen (vgl. Kertesi 2005). Kemény/Jánky/Lengyel haben bei ihrer Untersuchung festgestellt, dass 2003 nur 1,2 % der damals 20-24-jährigen Roma eine Hochschule besucht haben (Kemény/Jánky/Lengyel 2004, S. 89). Schon diese Zahlen zeigen, dass die Roma von der Bildungsexpansion sehr viel weniger profitierten als die Nicht-Roma. Obwohl sich die Zahl der Roma-Hochschulabsolventen in den letzten Jahren, nicht zuletzt aufgrund von spezifischen

[79] „etnicizált szegregáció“
[80] „drasztikus kirekesztő fordulat“

Förderprogrammen[81], erhöht hat – hat sich die Schere zwischen dem Bildungserfolg von Roma und Nicht-Roma nicht signifikant verringert. Eine Untersuchung von Hajdu/Kertesi/Kézdi hat gezeigt, dass der Grund dafür nicht im Mittelschulbereich, sondern in erster Linie auf den vor dem Besuch einer Mittelschule „angesammelten" Abstand zu suchen ist (Hajdu/Kertesi/Kézdi 2015, S. 242).

2.4 Zwischenfazit: Bildungssituation der ungarischen Roma-Minderheit

In Folge des demokratischen Systemwechsels 1989/90 und sozio-ökonomischer Prozesse leben heute überdurchschnittlich viele Roma extrem marginalisiert an der Peripherie der Gesellschaft und vom Arbeitsmarkt dauerhaft ausgeschlossen. Im öffentlichen Diskurs über Armut werden ethnische und soziale Aspekte oft vermischt und sozialpolitische Probleme als „Zigeunerfrage" formuliert. Daher muss betont werden, dass Armut kein Alleinstellungsmerkmal der Roma-Minderheit ist. Das ungarische öffentliche Bildungssystem verstärkt die sozialen Unterschiede statt sie zu mildern. Vier sich wechselseitig verstärkende Faktoren spielen dabei eine wichtige Rolle:

1) Die Polarisierung des öffentlichen Bildungssystems auf allen Ebenen: die extremen Unterschiede des Bildungsniveaus, der Qualität und Quantität der grundlegenden ergänzenden Dienstleistungen und der materiellen Bedingungen.
2) Die Segregation und Trennung der Benachteiligten – insbesondere von Roma-Heranwachsenden – in allen Schulformen.

[81] Mehr dazu vgl. Punkt 3.2.

3) Der pädagogische Paternalismus gegenüber den Benachteiligten, insbesondere Roma Schüler*innen.
4) Außerdem ethnisieren viele Lehrkräfte die Bildungsbenachteiligung der Roma und damit einhergehende Defizite oftmals und es mangelt an einer Berücksichtigung struktureller Probleme und Benachteiligungen. (Óhidy/Orsos 2013, S. 159)

3. Von der Mehrfachbenachteiligung zum Hochschulabschluss: Bildungskarriere zehn ungarischer Roma-Frauen[82]

Im folgenden Kapitel steht eine Gruppe im Mittelpunkt der Betrachtung, die auch innerhalb der ungarischen Roma-Minderheit als besonders benachteiligt gilt: Roma-Frauen. Weibliche Roma gelten in ganz Europa als von Mehrfachbenachteiligung bedroht (Council of the European Union 2011, S. 2), denn bei ihnen kann eine Kumulation von Benachteiligungen festgestellt werden, die sich auch im Bildungsbereich zeigt: Erstens führen im Bereich *ethnische/kulturelle Zugehörigkeit* die Unterschiede zwischen der traditionellen Roma-Kultur und der Kultur der jeweiligen Mehrheitsgesellschaft meistens dazu, dass viele Roma-Kinder in der Schule mit Problemen und Benachteiligungen zu kämpfen haben. Zweitens sind sie oft durch ihre *soziale Herkunft* benachteiligt, denn der Großteil der Roma lebt in Armut. Die Schule reproduziert ihre soziale Ungleichheit z. B. durch institutionelle Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2003). Diese

[82] Dieser Abschnitt basiert auf den Aufsätzen: Óhidy, A. (2013a): From multiple deprivation to success – educational careers of ten Roma and Gypsy women. In: Hungarian Educational Research Journal 1/2013 und Óhidy, A. (2016): Von der Mehrfachbenachteiligung zum Bildungserfolg. Weibliche Roma im ungarischen Bildungssystem. In: Herwartz-Emden, Leonie/Baros, Wassilios/Schurt, Verena und Waburg, Wiebke (Hrsg.): Lebensentwürfe, Selbstinszenierungen und Bildungsprozesse junger Frauen und Männer in ausgewählten Migrationsgesellschaften. Reihe: Herwartz-Emden, Leonie: Weibliche Adoleszenz und Schule, Bd. 4. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 105-126. Eine englischsprachige Zusammenfassung findet sich in Óhidy, A. (2018): Successful school careers of ten Roma/Gypsy women in Hungary first results of an interview study. In: Endrődy-Nagy, Orsolya/Fehérvári Anikó (Hrsg.): Innováció, kutatás, pedagógusok.Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, 2018, S. 660-682.

scheint bei Angehörigen der Roma-Minderheit (nicht nur) in Ungarn besonders zu greifen. Drittens spielt ihr *Geschlecht* eine große Rolle, denn in den meisten Roma-Familien dominiert eine traditionelle Frauenrolle, die auf die Bereiche „Kinder-Küche-Kirche" beschränkt ist und keine Bildungskarriere ermutigt (vgl. Forray/Hegedűs 2003). Deshalb werden Roma-Frauen auch als „Minderheit der Minderheit" bezeichnet (Vincze 2010, S. 195). Trotzdem haben weibliche Roma (nicht nur) in Ungarn durchschnittlich bessere Noten als männliche (Forray/Hegedűs 2003) und seit einigen Jahren gibt es sogar mehr weibliche als männliche Roma-Hochschulabsolvent*innen[83].

Im Folgenden wird ein Bild vom Bildungsweg zehn weiblicher Roma im ungarischen Bildungssystem gezeichnet, die – wie im Titel angekündigt – trotz einer Mehrfachbenachteiligung eine Bildungskarriere absolviert haben. Dazu wurden zehn biografische Interviews mit Adele, Agnes, Barbara, Franziska, Marianne, Maria, Nina, Rita und Sonja[84] ausgewertet, die 2012 in Budapest und Pécs durchgeführt wurden[85]. Im ersten Teil des Beitrags wird die Untersuchung vorgestellt, im zweiten Teil werden die Ergebnisse präsentiert und analysiert.

[83] Quelle: Experteninterview mit Gábor Havas und Gábor Daróczi, ehemaligen Direktoren der Stiftung Romaversitas.
[84] Alle Namen wurden geändert.
[85] An dieser Stelle möchte ich mich bei ihnen herzlich bedanken.

3.1 Die Untersuchung

Theoretischer Rahmen

Als sozialwissenschaftlicher theoretischer Rahmen der Untersuchung werden die von János Ladányi und Iván Szelényi auf die Situation der ungarischen Roma angewandte *Underclass-Theorie* von William Julius Wilson sowie die Theorien von Helmut Fend über die *gesellschaftlichen Funktionen des Schulsystems* (vgl. Fend 1980, 2006) [86] zu Grunde gelegt.

Zur Interpretation der Untersuchungsergebnisse wird der im Rahmen der *Critical race theory*[87] entwickelte *Theorieansatz des kulturellen Gemeinschaftskapitals (community cultural wealth)* von Tara J. Yosso (vgl. Yosso 2005) genutzt.

Das Schulsystem spielt eine zentrale Rolle beim Ausgleichen oder Verstärken von sozialen Ungleichheiten und dadurch bei der *Förderung bzw. Behinderung der sozialen Mobilität* benachteiligter Schichten (vgl. Bourdieu/Passeron 1974, Fend 1980 und 2006). Das gilt auch für den Prozess der Underclass-Bildung in Ungarn: Einerseits bewirkt das Schulsystem durch seine Selektionsfunktion (vgl. Fend 1980), dass beim Großteil der Roma soziale Benachteiligungen reproduziert werden. Andererseits kann es durch seine Allokationsfunktion (vgl. Fend 2006) auch einen sozialen Aufstieg ermöglichen.

[86] Helmut Fend hat sich zuerst in einer strukturfunktionalistischen Theorie (vgl. Fend 1980) mit den gesellschaftlichen Funktionen des Schulsystems auseinander gesetzt. Diese hat er später zu einer „verstehens- und handlungsorientierten" Theorie erweitert (vgl. Fend 2006).

[87] Die critical race theory kann durch folgende Charakteristika definiert werden: 1) intercentricy of race and racism, 2) challenge to dominant ideology, 3) commitment to social justice, 4) centrality of experiental knowledge, and 5) utilization of interdisciplinary approaches (vgl. Solórzano in Yosso 2005, S. 70).

Im Folgenden werden die Bildungskarrieren von zehn ungarischen Roma-Frauen untersucht, die mit Hilfe des Schulsystems ihre gesellschaftliche Position deutlich verbessern und einen sozialen Aufstieg in die Mittelschicht erreichen konnten. Die Frage, warum gerade sie erfolgreich waren, können mit Hilfe der *community cultural wealth-Theorie* von Tara J. Yosso erklärt werden. Yosso spricht von sechs besonderen Formen des kulturellen Kapitals, die als „array of knowledge, skills, abilities and contacts" Teil des kulturellen Reichtums einer Minderheitsgemeinschaft sind und helfen kann, dass deren Mitglieder „survive and resist macro and micro-forms of oppression":

- Aspirationskapital: „ability to maintain hopes and dreams for the future even in the face of real and perceived barriers",
- Mehrsprachigkeitskapital: "skills attained through communication experiences in more than one language and/or style",
- Familiäres Kapital: "cultural knowledge nurtured among familia (kin), that carry a sense of community history, memory and cultural institution",
- Soziales Kapital: "networks of people and community resources",[88]
- Navigationskapital: "skill of maneuvering through social institutions, which are not created with Communities of Color in mind", sowie
- Resistenzkapital: "knowledge and skill fostered through oppositional behavior that challenges inequality" (Yosso 2005, S. 77ff).

Diese spezielle Form des kulturellen Kapitals kann im Sinne von Bourdieu als Ressource für die Bildungskarriere angesehen werden. In Anlehnung an den Begriff „black social capital" (ebd.) wird hier die Bezeichnung „Roma social capital" verwendet.

[88] Coleman unterscheidet zwischen zwei Quellen des sozialen Kapitals: innerhalb und außerhalb der Familie (vgl. Coleman 1994). Yasso nutzt „familiäres Kapital" und „soziales Kapital (außerhalb der Familie)" als getrennte Kategorien.

Fragestellung und Methoden der Untersuchung

Die Fragestellung der Untersuchung lautete: Welche Faktoren haben nach Meinung der Beteiligten einen Einfluss auf die Bildungskarriere von Roma im ungarischen Bildungssystem? Zur Beantwortung wurden narrative Interviews (vgl. Schütze 1983, Glinka 2009, Küsters 2009) zu den Bildungsbiografien von Personen aus der ungarischen Roma-Minderheit geführt[89]. Es wurde folgende Anfangsfrage (Stimulus) gestellt: „Mich interessiert der Lebenslauf von Personen mit Roma-Hintergrund, die einen Hochschulabschluss haben. Ich möchte Sie bitten, mir Ihren Lebenslauf und Ihre Erfahrungen in verschiedenen Institutionen des Bildungssystems (wie z. B. Kindergarten, Schule, Hochschule) möglichst ausführlich zu schildern!“ Als Hilfestellung wurde folgender Leitfaden erstellt, den die Befragten am Anfang des Interviews schriftlich vorgelegt bekamen:

1. Familiärer Hintergrund, Eltern
2. Kindheit, Erziehung
3. Erfahrungen im Kindergarten (positiv/negativ)
4. Erfahrungen in der Schule (positiv/negativ)

- Allgemeinschule
- Mittelschule

5. Erfahrungen an der Hochschule (positiv/negativ)
6. Aktuelle Lebenssituation: Arbeit, Familienstand.

Mit der Methode des narrativen Interviews ist es möglich, die subjektiven Theorien zu erfolgreichen Bildungskarrieren adäquat zu erfassen. In Bezug auf das Thema der Studie ist dieser Aspekt besonders wichtig, weil in der Fachliteratur oft über die Roma gesprochen wird, ohne ihre Sicht zu berücksichtigen. Die untersuchte Gruppe kann sowohl in der ungarischen Mehrheits- als auch in der Roma-Minderheitsgesellschaft als ‚Bildungselite‘ angesehen werden. Der Auswahl der befragten Personen lagen

[89] An dieser Stelle werden zehn Interviews ausgewertet, die mit weiblichen Roma durchgeführt wurden.

folgende Kriterien zugrunde: Die Befragten mussten zur Roma-Minderheit gehören[90] sowie über einen Hochschulabschluss verfügen. Die Interviews wurden in Pécs[91] und Budapest in ungarischer Sprache durchgeführt und dauerten zwischen 20 und 120 Minuten. Sie wurden von einer geschulten Fachkraft transkribiert und von der Verfasserin ausgewertet. Bei der Auswertung der Interviews wurde zunächst das Erzählschema auf den Ordnungsebenen der Gesprächsorganisation, der Handlungskonstitution sowie des Sachverhaltsschema (Kallmayer/Schütze 1977) untersucht. Im zweiten Schritt erfolgte auf der Ebene des Sachverhaltsschemas (Erzählungsebene) eine Analyse der kognitiven Strukturen/Figuren durch die Identifizierung der Ereignisträger/innen, Ereignisketten und Situationen (Glinka, 2009). Drittens wurden zur Rekonstruktion der subjektiven Erkenntnisperspektive formale und inhaltliche Analysen der Argumentationsstruktur durchgeführt, sowie die Orientierungs-, Erzählungs- und globale Kommentartheorien (ebd., S. 202ff) der Befragten identifiziert. Die so gewonnenen theoretischen Wissensbestände der Erzählerinnen wurden abschließend im Sinne einer „pragmatischen Brechung“ (Schütze 1983), einer kritischen Analyse – u.a. durch einen Vergleich mit statistischen Daten und theoretischen und empirischen Untersuchungen – unterzogen.

Als ergänzende Methode wurden neben der Auswertung von Statistiken und empirischen Studien Expert*inneninterviews genutzt. Die Auswahl und Befragung der Expert*innen erfolgte nicht durch eine Vorabfestlegung, sondern wurde dem theoretischen sampling entsprechend (Mayer 2006) schrittweise

[90] Es wurden nur solche Personen in die Untersuchung aufgenommen, die sowohl nach der Fremd- als auch nach der Selbstbeschreibung als „Roma“ bezeichnet werden konnten.

[91] An dieser Stelle möchte ich mich bei den Kolleg*innen des Lehrstuhls für Romologie und Bildungssoziologie der Universität Pécs für ihre Hilfe bei der Organisation der Interviews ganz herzlich bedanken.

bestimmt. Grundlage waren die Auswertung der Fachliteratur, die Diskussionen auf Fachtagungen und internationalen Konferenzen sowie die Empfehlungen von Kolleg*innen. Gegenstand der Interviews waren sozial relevante Inhalte des technischen Prozess- und Deutungswissens der Expert*innen, bezogen auf ihr spezifisches, professionelles bzw. berufliches Handlungsfeld (Bogner/Menz 2005, S. 43). Bei der Befragung der Expert*innen wurde ein Interviewleitfaden mit den folgenden Punkten angewandt:
- Situation der ungarischen Roma-Minderheit (Bevölkerungsanteil, Roma-Gruppen, Bezeichnung, Bräuche, sowie Probleme der Roma),
- Bildungsbeteiligung der ungarischen Roma-Minderheit,
- Förderprogramme und ihre Finanzierung,
- mögliche Informationsquellen (Studien, Veröffentlichungen, Internetseiten), insbesondere eigene Forschungsarbeiten,
- sowie mögliche Interviewpartner*innen für die bildungsbiografische Befragung.
Die Interviews wurden von der Verfasserin protokolliert und ausgewertet. Bei der Auswertung der Expert*inneninterviews standen die explorative und die systematisierende Funktion der Methode im Vordergrund, aber an einigen Stellen dienten sie in einer theoriegenerierenden Funktion (Meuser/Nagel 1994, Vogel 1995, Bogner/Menz 2005) auch als Ausgangspunkt der Theoriebildung.

Die befragten Frauen

Von den zehn befragten Frauen gehörten nach eigenen Angaben die meisten Personen (6) zur Gruppe der sog. „Beás-cigány", drei Personen zur Gruppe „Oláh-cigány" und eine Person war Romungro. Der große Anteil der Beás-Gruppe resultiert daraus, dass die meisten Interviews in Pécs stattfanden, wo diese Roma-Gruppe stark vertreten ist. Die Eltern der meisten Befragten (7) gehören zur selben Roma-Gruppe, drei Frauen stammen aus einer

sog. Mischehe, wobei der Nicht-Roma-Elternteil ungarischer, kroatischer oder ungarisch-deutscher Herkunft war. Die eine Hälfte der Frauen (5) war zum Zeitpunkt der Befragung 20-30 Jahre alt, die andere Hälfte (5) 30-40 Jahre. Die meisten von ihnen (8) gehörten in ihrer Familie zu der ersten Generation mit Hochschulabschluss. Nur in zwei Familien hatte ein Elternteil einen Hochschulabschluss: in beiden Fällen die Mutter. Viele Eltern verfügten nur über einen Allgemeinschulabschluss[92] oder über keinen Schulabschluss (5). In einem Fall waren sie sogar Analphabeten. Der höchste Bildungsgrad der befragten Frauen verteilte sich zum Zeitpunkt des Interviews wie folgt: Zwei Frauen hatten ein dreijähriges Fachhochschul- oder Bachelor-Studium absolviert, sieben Frauen ein fünfjähriges Universitätsstudium[93] und eine Frau war habilitiert. Der Bildungsgrad der Eltern zeigte einen positiven Zusammenhang mit dem sozial-ökonomischen Status der Herkunftsfamilien (vgl. Tabelle 20): Nur drei Familien können zur Mittelschicht gezählt werden (die Eltern von Franziska und Nina sind Unternehmer, der Vater von Maria ist im mittleren Management tätig), alle anderen gaben an, dass ihre Eltern „arm" bzw. „sehr arm" waren. Drei Familien lebten teilweise in einer sog. „Zigeunersiedlung" (*cigánytelep*), was als Synonym für Armut und Benachteiligung gilt (vgl. Ladányi 2009). Tabelle 20 zeigt anhand von Bildungsgrad und Beruf der befragten Frauen und ihrer Eltern, wie die Allokationsfunktion der Schule funktioniert: Die befragten Frauen konnten ihre höheren Bildungsabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt nutzen und haben in der Regel besser bezahlte Tätigkeiten und dementsprechend eine höhere gesellschaftliche Position als ihre Eltern.

[92] In den meisten Fällen handelt es sich um den Abschluss einer achtjährigen Allgemeinschule, in einem Fall einer sechsjährigen Volksschule.
[93] Davon waren vier Personen gerade dabei zu promovieren.

Name	**Gruppe**	**Bildungsgrad und Beruf**	**Vater**	**Mutter**
Adele	Beás	Fachhochschul-abschluss Hebamme	Allgemein-schul-abschluss Fabrik-arbeiter	Kein Abschluss Hausfrau
Agnes	Beás	Habilitation Hochschul-lehrerin	Kein Abschluss Tierpfleger	Kein Abschluss Hausfrau
Barbara	Beás	Bachelorab-schluss Studentin (Masterphase)	Fachschul-abschluss keine regelmäßige Arbeit	Allgemeinschul abschluss, regelmäßige Arbeit (keine konkrete Angabe)
Franziska	Romungro	Universitäts-abschluss Doktorandin (Graduierten-kolleg)	Fachschul-abschluss Unter-nehmer	Hochschul-abschluss Unternehmerin
Jennifer	Beás	Universitäts-abschluss Doktorandin (Graduierten-kolleg)	Allgemein-schul-abschluss Keine Angabe	Allgemeinschul-abschluss Keine Angabe
Maria	Beás	Universitäts-abschluss Lehrerin	Abitur Ausbilder der Vorarbeiter	Abitur Angelernte Arbeiterin
Marianne	Beás	Universitäts-abschluss Erwachsenen-bildnerin	Fachschul-abschluss Bergmann	Volksschul-abschluss Hausfrau

Name	Gruppe	Bildungsgrad und Beruf	Vater	Mutter
Nina	Oláh	Universitäts-abschluss Lehrerin	Abitur Wachmann	Universitäts-abschluss Buchhalterin (eigenes Unternehmen)
Rita	Oláh	Universitäts-abschluss (Promotions-studium) Lehrerin	Keine Angabe Keine Angabe	Kein Abschluss Keine Angabe
Sonja	Oláh	Universitäts-abschluss (Promotions-studium) Hochschul-assistentin	Allgemein-schul-abschluss Fabrik-arbeiter	Kein Abschluss Küchenhilfe

Tabelle 20: Bildungsgrad und Beruf der befragten Frauen und ihrer Eltern

Sowohl die Geschwister- als auch die Kinderzahl der untersuchten Frauen war deutlich geringer als beim Durchschnitt der meistens kinderreichen Roma-Familien: Die meisten Befragten (jeweils 3) hatten entweder ein oder drei Geschwister, je zwei Personen hatten zwei oder vier Geschwister. Zwei Frauen hatten zwei Kinder, vier Frauen ein Kind und vier Frauen (noch) keine Kinder. Letztere gehörten zu der jüngeren Generation (zwischen 20-30 Jahre) und waren meistens (3) unverheiratet. Die meisten Frauen (5) waren geschieden, eine verwitwet, und nur eine verheiratet. Zudem gaben zwei Personen an[94], dass sie in einer eheähnlichen Gemeinschaft leben. Diese Zahlen deuten darauf hin, dass sich eine Bildungskarriere mit der traditionellen Frauenrolle, die in den meisten Roma-Familien erwartet wird, schwer vereinbaren lässt.

[94] Eine geschiedene und die verwitwete Frau.

3.2 Ergebnisse

Bildungskarrieren der untersuchten Frauen

Fünf der befragten Frauen – Agnes, Adele, Maria, Nina und Jennifer – absolvierten eine sog. „klassische" Bildungskarriere, d.h. sie besuchten nach der Allgemeinschule sofort eine Mittelschule[95] und legten dort die Abiturprüfung ab. Danach begannen sie sofort mit einem Hochschulstudium im Rahmen eines ordentlichen Studiums und schlossen dieses in der Regelstudienzeit ab. Zwei Frauen dieser Gruppe – Adele und Jennifer – gehören zu der jungen Generation, die zum Zeitpunkt der Interviews zwischen 20 und 30 Jahre alt war. Beide haben ihr Abitur am Gandhi Gymnasium[96] gemacht. Die andere Hälfte der untersuchten Frauen – Barbara, Franziska, Marianne[97], Rita und Sonja – erreichte den Hochschulabschluss auf „Umwegen", d.h. mit Verzögerungen und Unterbrechungen, meistens auf dem sog. Zweiten Bildungsweg in Form von einem Abend- oder Fernstudium, neben Familie und Erwerbsarbeit. Der wichtigste Grund für die Verzögerung war nach ihren eigenen Angaben die Familiengründung: drei Frauen – Marianne, Rita und Sonja – brachen ihre Schullaufbahn zunächst ab, weil sie sich nur ihrer Familie widmen wollten. Wie Marianne erzählte: *„Ich habe mich verliebt und dann war das Gymnasium irgendwie nicht mehr wichtig. Ich war in der vierten Klasse, als ich es abgebrochen habe, im zweiten Halbjahr. Also vor dem Abitur habe ich entschieden, dass […] ich aufhöre, da ich schon sehr intelligent, klug und*

[95] Entweder ein Gymnasium oder eine Fachmittelschule (vgl. Óhidy, 2007)
[96] Mehr dazu vgl. den Punkt *Gandhi – Romologie – Romaversitas: Die Rolle* der Förderprogramme in diesem Kapitel.
[97] Eine ausführliche Analyse der Bildungsbiografie von Marianne findet sich in: Óhidy, A./Forray, R. K. (2019b): The Case Marianne: The educational biography of a typical Roma female in Hungary. In: Hungarian Educational Research Journal 1/2019.

gebildet sei. Mit diesem Wissen würde ich mich schon durchschlagen können." (Marianne I6 -9) [98]

Konflikte mit dem traditionellen Frauenbild vieler Roma-Familien spielten ebenfalls eine Rolle, wie z.B. bei Rita: *„Meine Mutter sagte mir, dass ich auf der Erde nichts anderes zu tun habe, als einen Ehemann zu finden und Kinder zu kriegen. [...] Ich musste wählen zwischen meiner Familie und einem Leben, das ich mir gewünscht habe. […] Ich habe gewählt" (Rita I9-2)*

Dass die Entscheidung für eine Bildungskarriere für viele Frauen ein hohes persönliches Risiko bedeutet, sehen wir u.a. daran, dass die meisten Befragten geschieden oder ledig waren. Rita erzählte: *„Mit 25 Jahren hat sich mein Wille zum Lernen verstärkt, was mein Mann aber nicht unterstützt hat. Er dachte, das ist nicht die Aufgabe einer ungarischen Frau, sei sie Ungarin oder Roma. Ihr Platz ist zu Hause am Herd." (Rita I9-5)*

Als weiteres wichtiges Problem nannten sie die fehlende Finanzierung. Die meisten Frauen gingen während des Studiums einer Erwerbsarbeit nach (einige waren als alleinerziehende Mütter sogar die Haupternährerin der Familie) – dies führte in der Regel ebenfalls zu einer Verzögerung des Studiums: *„Diese Zeit war für mich alles andere als einfach, weil die zwei Kinder schon da waren. Das erste Kind brachte ich in den Kindergarten, das zweite in die Krippe, dann kam ich zur Uni, und als ich im zweiten Jahrgang war, war ich gezwungen, arbeiten zu gehen. So habe ich vormittags meine Lehrveranstaltungen besucht und nachmittags arbeitete ich in einem Café als Kellnerin." (Sonja I10-3)*

Der Bildungsgrad der Eltern und der sozio-ökonomische Status der Familie zeigte zwar einen positiven Einfluss auf die Bildungskarriere der Töchter: Von den drei besser situierten

[98] Die Interviewzitate wurden von der Verfasserin ins Deutsche übersetzt.

Frauen absolvierten Nina und Maria eine klassische Bildungskarriere. Als Franziskas Schullaufbahn unterbrochen wurde, weil sie die Aufnahmeprüfung für die Universität nicht auf Anhieb bestand, konnte sie zunächst im Rahmen eines kostenpflichtigen Fernstudiums studieren. Aber auch Agnes und Jennifer, die aus Familien mit einem niedrigen bzw. sehr niedrigen sozioökonomischen Status kamen, hatten trotzdem eine „klassische" Bildungslaufbahn. Die Gruppenzugehörigkeit der untersuchten Frauen scheint keinen Einfluss zu haben, denn sowohl die Gruppe mit der „klassischen" als auch mit der auf Umwegen erreichten Bildungskarriere waren gemischt (vgl. Tabelle 19). Die Untersuchungen von Katalin R. Forray und András T. Hegedűs zeigen, dass statistisch gesehen eine Bildungskarriere auf Umwegen eher als typisch für die ungarischen Roma-Frauen angesehen werden kann (Forray/Hegedűs, 2003). Die hier beschriebenen Fälle bestätigen, dass die Entscheidung, eine Bildungskarriere zu absolvieren, für Roma-Frauen oft mit hohen Risiken verbunden ist. Denn auf der einen Seite steht der mögliche (und oft wahrscheinliche) Verlust ihrer Herkunftsgemeinschaft (kein Roma-Ehemann, hohes Scheidungsrisiko, Konflikt mit der Herkunftsfamilie) und auf der anderen Seite ist der Lohn ihrer Bemühungen – der soziale Aufstieg und die Integration in die Mehrheitsgesellschaft – keineswegs sicher (ebd., S. 184).

Förderliche und hinderliche Faktoren bei der Bildungskarriere

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die positiven und negativen Faktoren bei der Bildungskarriere aus Perspektive der befragten Frauen dargestellt. Dann werden diese analysiert und im Kontext von statistischen Daten sowie theoretischen und empirischen Studien interpretiert.

Subjektive Theorien der untersuchten Frauen

Bei der Nennung der förderlichen Faktoren für ihre Bildungskarriere betonten alle zehn Frauen vor allem die eigene Motivation. Viele verbanden diese mit einem „Zwang zu entsprechen", sich und allen anderen zu zeigen, was sie erreichen können, wozu sie fähig sind. Wie Agnes formulierte: *„Die Geschichte, die mir mein Vater immer wieder erzählt hat, lautete […], dass man mich als viertes Mädchen nur deshalb aus dem Krankenhaus nach Hause gebracht hat, weil ich so ein schönes Baby war. Aber eigentlich wollten sie einen Jungen und mein Leben wurde dadurch stark beeinflusst, so dass ich beweisen wollte: Ich bin lebensfähig, es war keine falsche Entscheidung, mich aus dem Krankenhaus nach Hause zu bringen." (Agnes I1-1)*

An zweiter Stelle (acht Nennungen) wurde die motivierende Rolle der Eltern angeführt. Sieben Nennungen bezogen sich auf die ausbleibende Diskriminierung in verschiedenen Schulen und die unterschiedlichen Roma-Förderprogramme. Obwohl fast alle Frauen über Lehrer*innen und Hochschullehrer*innen sprachen, die sie gefördert haben, benannten nur sechs Personen diese explizit als wichtigen Förderfaktor. Vier Personen erwähnten das Gandhi Gymnasium als wichtigen Aspekt; darunter sowohl ehemalige Schülerinnen als auch Lehrkräfte. Als weitere Faktoren wurden der Arbeitsplatz (3), die Universität (2), die geordneten finanziellen Verhältnisse der Familie (2), der Ehemann (2), andere Familienmitglieder (Großmutter, Geschwister) (2) und der Freundeskreis (1) angegeben (vgl. Tabelle 22).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass den subjektiven Theorien der befragten Frauen zufolge die wichtigsten förderlichen Faktoren die eigene Motivation, die elterliche Bildungsaspiration, die fehlende Diskriminierung (als „passiver Faktor") im Schulsystem sowie die Roma-Förderprogramme waren. Bei den Aspekten, die für die Bildungskarriere hinderlich waren, führten

die meisten Befragten einerseits die Armut und andererseits die Konflikte mit der Familie an (jeweils vier Nennungen). An zweiter Stelle rangierten die Probleme mit Vertreter*innen der Mehrheitsgesellschaft (3), wobei zwei Nennungen sich auf Diskriminierungerlebnisse in der Schule bezogen (vor allem Hänseleien von Mitschüler*innen). Zwei Nennungen entfielen auf die Lehrkräfte, die entweder nicht geholfen haben oder sogar die Bildungskarriere der Befragten zu behindern suchten. Als weitere Faktoren wurden (mit jeweils einer Nennung) der Ehemann, die Unwissenheit der Eltern, die Kolleg*innen, der Arbeitgeber*innen sowie die eigene Unsicherheit erwähnt.

Analyse und Interpretation

Auf den ersten Blick fällt auf, dass in den Interviews mehr fördernde als hinderliche Faktoren genannt wurden. Dies kann einerseits daran liegen, dass die Befragten eine erfolgreiche Bildungskarriere absolviert haben und sich aus der Retrospektive deshalb mehr an die fördernden Momente erinnern. Andererseits wurde durch die Fragestellung nach den *Erfolg*sgründen diese positive Seite indirekt betont. Im Folgenden wird das Augenmerk auf die förderlichen Faktoren gelegt, um die diesbezüglichen subjektiven Theorien der Frauen mit Tara J. Yossos Konzept vergleichen zu können. Alle zehn Frauen hoben die eigene Leistung hervor, suchen also den Erfolg in *internen Faktoren.* Dies zeigt, dass sie sich als eine Leistungselite definieren, die für den Erfolg viel gekämpft und viel aufgegeben hat, aber am Ende etwas Wichtiges erreicht hat. Die Eltern (ganz besonders die Mütter) spielten eine überwiegend positive Rolle bei der Förderung der Bildungskarrieren; ihre Unterstützung half sehr deutlich, Durststrecken zu überwinden und weiter zu „kämpfen“. Sie motivierten sowohl durch ihre Vorbildrolle (Lesekultur, Interessen) als auch durch Ermunterung sowie – wo es ging – finanziell oder durch Hilfestellung im Haushalt. Mehrere Frauen haben formuliert, dass sie auch für ihre Familie gelernt und

gearbeitet haben, um stellvertretend für sie eine Bildungskarriere und den sozialen Aufstieg zu schaffen. So formulierten Jennifer und Marianne: *„Für sie [die Eltern – Anmerkung der Verfasserin] war mein Diplom ein großer Stolz, dass ich geschafft habe, was sie nicht schaffen konnten, weil sie keine Möglichkeiten hatten. Für mich war dies auch ein Frustrationsfaktor, warum habe ich mehr Glück als sie?“ (Jennifer, I5-2)*
„Ihnen [den Eltern – Anmerkung der Verfasserin] habe ich sehr viel zu verdanken, und als ich nach dem Staatsexamen nach Hause ging, sagte ich: >Wir haben ein Diplom erworben, Mama<.“ (Marianne I6 -11)

Hier zeigt sich sehr deutlich, dass in den meisten untersuchten Fällen die Familien Bildung als Möglichkeit zum sozialen Aufstieg gesehen und ihre Töchter ermutigt haben, diese Chance zu nutzen. Dies deutet auf eine Veränderung in Bezug auf den Umgang der Roma-Familien mit dem Schulsystem hin: Da die Bildung der Frauen die traditionelle Kultur bedroht – einerseits weil der Zusammenhalt der Familie als die wichtigste Aufgabe der Frauen angesehen wird und andererseits weil eine Bildungskarriere meistens mit einer Assimilation einhergeht (vgl. Forray/Hegedűs, 2003) –, war eine Bildungskarriere für Roma-Frauen aus der Perspektive der Roma-Gemeinschaft lange nicht erwünscht. Neuerdings wird den Töchtern zunehmend eine Bildungskarriere zugebilligt, wenn sie parallel dazu bereit sind, ihren häuslichen Pflichten nachzugehen und Kinder zu bekommen. Wir können in diesem Sinne über eine höhere Bildungsaspiration und eine zunehmende Integrationsbereitschaft der ungarischen Roma sprechen. Außerdem zeichnet sich bei der Stichprobe ein bewusster Umgang mit der Allokationsfunktion des Schulsystems ab, der Kenntnisse über dessen Funktionsweise voraussetzt – nach Angaben der befragten Frauen bisher keine Selbstverständlichkeit in der Roma-Gemeinschaft.

Lehrerhandeln als fördernder Faktor

Es ist aber anzunehmen, dass individuelle Lernmotivation und Integrationsbereitschaft auch mit familiärer Unterstützung nicht ausreichen. Um eine Bildungskarriere absolvieren zu können, brauchen Roma-Kinder eine starke Unterstützung *innerhalb* des Schulsystems. Denn die Lehrkräfte sind die „Exekutive" bei den Selektions- und Allokationsprozessen. Sie treffen die Entscheidungen über weitere Bildungswege und damit über die Frage, wohin der Weg dieser Kinder führen wird: Underclass oder Mittelschicht? Segregation oder Integration? Statistiken zeigen, dass für den Großteil der Roma-Kinder diese Entscheidungen eine Selektionsentscheidung und damit die Festigung ihrer benachteiligten Situation bedeuten (vgl. Havas/Liskó, 2002; Havas/Kemény/Liskó, 2006). János Ladányi konstatiert dabei – wie schon der Titel seines Buches verdeutlicht – seit den 1990er Jahren eine negative Entwicklung „von der versteckten Selektion zur offenen Diskriminierung" (Ladányi, 2009). Der ausbleibenden Diskriminierung (als „passiver" Faktor) einerseits und dem Wirken einzelner schulischer und hochschulischer Lehrkräften (als „aktiver" Faktor) andererseits wurde von den interviewten Frauen eine sehr große fördernde Rolle zugeschrieben: Ihre Vorbildrolle und die persönliche Zuwendung hatten eine starke motivierende Wirkung auf die befragten Frauen. Agnes erzählte: *„Ich hatte eine sehr gute Russischlehrerin, die für mich sehr lange ein wichtiges Vorbild war […]. Und eigentlich bin ich ihren Lebensweg gegangen. Sie hat in derselben Schule Abitur gemacht, wohin sie mich auch geschickt hat, und dann habe ich ebenfalls die Fächerkombination Ungarisch-Russisch studiert. […] Ich denke, dass ihre Existenz bis heute sehr wichtig für mich ist,* ***die Motivation, dass man es schaffen kann und ich es auch schaffen kann.****" (Agnes I1-3 – Hervorhebung der Verfasserin)*

Bei der Nennung der Roma-Förderprogramme, wie z.B. das Gandhi Gymnasium oder der Romologie-Lehrstuhl der Universität

Pécs[99], bezogen sie die Lehrkäfte indirekt in die Argumentation mit ein. Oft werteten sie das Fehlen von diskriminierenden Maßnahmen meistens schon als Förderung: *„Ich war eine gute Schülerin, man hat mich gemocht, sie [die Lehrer] haben keinen Unterschied gemacht [zwischen Roma und Nicht-Roma].“* (Jennifer I5-1)

Allerdings – wie dies z. B. Mariannes Beispiel zeigt[100]– gab es auch viele Fälle, in denen die Lehrkräfte als hinderlicher Faktor gewertet werden können. Ein interessanter Befund ist, dass die befragten Frauen zwar in ihren Erzählungen auch zahlreiche Beispiele genannt haben, in denen Lehrkräfte als hinderlicher Faktor gewirkt haben, explizit wurden diese nicht als solcher erwähnt. M. E. liegt dies daran, dass die meisten Frauen die Förderung durch die Lehrkräfte nicht als Teil der Lehrer*innenrolle angesehen, sondern als Zeichen von persönlicher Zuneigung gewertet haben: „*Sie [Das Graduiertenkolleg] hätten mich ohne [Sprachprüfung] nicht aufnehmen können, aber* ***sie haben mich sehr gemocht und aufgenommen***.“ (Rita I9-10, Hervorhebung der Verfasserin)

Die erhaltene Förderung wird nicht als besondere Maßnahme für Mitglieder bildungsbenachteiligter Gruppen angenommen und oft auch in Fällen geleugnet, wenn es ausdrücklich um Fördermaßnahmen für Roma geht: *„[…] ich habe Hilfe [ein Stipendium, das nur Roma bekommen können] erhalten, aber dies hätte meiner Meinung nach jeder bekommen, wenn er/sie mit ähnlichen Problemen gekämpft hätte wie ich. […] Meine [Roma-]Herkunft hat damit nichts zu tun.“* (Rita I9-6)

Diese Interpretationen können als Wunsch gedeutet werden, nicht als benachteiligt wahrgenommen zu werden, weder als Problemkind oder Sonderfall noch als Mitglied einer Minderheitengruppe. Vielmehr möchten sie als Individuen

[99] Vgl. den nächsten Punkt dieses Abschnitts.
[100] Mehr dazu vgl. Óhidy/Forray 2019b.

angesehen werden. Dieses Bedürfnis lässt sich mit der bildungspolitischen und bildungstheoretischen Förderung nach einer positiven Wahrnehmung und Deutung von Heterogenität vereinbaren. Im Sinne dieser Deutung würden Maßnahmen der positiven Diskriminierung für Angehörige bildungsbenachteiligter Lerngruppen – wie z. B. der ungarischen Roma-Minderheit – mit der Forderung von individueller Förderung für alle im Einklang stehen und eventuell von den Beteiligten leichter akzeptiert werden können. Im folgenden Abschnitt werden solche Maßnahmen im Rahmen von Roma-Förderprogrammen vorgestellt.

Gandhi – Romologie – Romaversitas: Die Rolle der Förderprogramme

Im Leben der meisten Roma mit Bildungskarriere spielen Roma-Förderprogramme eine große Rolle (vgl. Havas 2007).[101] Bei den hier befragten Personen kamen drei Projekte immer wieder zur Sprache: das Gandhi Gymnasium, der Lehrstuhl für Romologie an der Universität Pécs und die Stiftung Romaversitas.[102]

[101] In einer Untersuchung hat Gábor Havas 58 Personen über ihren Bildungsweg bis zur Hochschule/Universität interviewt. 45 Personen waren davon Stipendiat*innen der Stiftung Romaversitas, 17 Personen waren Absolventen des Gandhi Gymnasiums. Insgesamt gab es 13 Personen, die ohne Unterstützung mit einem Studium begonnen haben (vgl. Havas 2007).
[102] Für weitere Förderprogramme s. Boros/Gergye 2019 und Boros 2019.

Name*	Schülerin am Gandhi Gymnasium	Stipendiatin bei Romaversitas**	Studentin am Lehrstuhl f. Romologie	Lehrerin am Gandhi Gymnasium	Dozentin am Lehrstuhl f. Romologie
Agnes	-	-	-	x	x
Adele	x	-	-	-	-
Barbara	-	-	-	-	-
Franziska	-	x	x	-	-
Jennifer	x	x	-	-	-
Marianne	-	-	-	x	-
Monika	-	-	-	x	-
Nina	-	-	x	x	x
Rita	-	-	-	-	-
Sonja	-	-	-	x	x
Gesamt	**2**	**2**	**2**	**5**	**3**

*Alle Namen wurden anonymisiert.
** Eine Person erhielt ein Stipendium von der MACIKA-Stiftung (Magyar Cigányokért Alapítvány: Stiftung für die ungarischen Zigeuner)

Tabelle 21: Bezug der befragten Frauen zu Roma-Förderprogrammen

Gandhi Gymnasium

Das Gandhi Gymnasium ist vielleicht das bekannteste Roma-Förderprojekt in Ungarn. Die Schule wurde 1994 von der Gandhi-Stiftung um János Bogdán gegründet und hat sich zum Ziel gesetzt, Roma-Kindern eine niveauvolle Schulbildung zukommen zu lassen sowie ihnen das Abitur zu ermöglichen. Die Roma-Sprachen und die Roma-Kultur sind Pflichtfächer, die Kinder wohnen unter der Woche in einem Internat. Der erste Jahrgang machte 2000 Abitur, die Hälfte der Absolvent*innen begann mit einem

Hochschulstudium.[103] Im Schuljahr 2013 hatte das Stiftungsgymnasium 174 Schüler*innen. Von den 10 befragten Frauen haben 7 einen Bezug zum Gandhi Gymnasium: 2 von ihnen – Adele und Jennifer – haben ihr Abitur dort gemacht und 5 – Agnes, Marianne, Monika, Nina und Sonja – arbeiteten oder arbeiten immer noch dort als Lehrerinnen. Die Absolventinnen messen ihrem Schulbesuch eine große Bedeutung bei in Bezug auf ihre Persönlichkeitsentwicklung. Adele formuliert dies so: „*Sie haben aus mir einen richtigen Menschen gemacht. Sie haben mir auch Gefühle gegeben. Wie soll ich es sagen? Sie haben meinem Kopf Vernunft gegeben, und ich meine hier nicht den Lehrstoff, sondern menschliche Tugenden und Werte. […] Ich traue mir zu, überall zu sagen - und ich pflege dies auch zu tun -, dass das Gandhi Gymnasium aus mir einen Menschen gemacht hat.*" (Adele I2- 2)

Jennifer sieht ihre Schulzeit im Gandhi ambivalent: Einerseits betont sie, dass ihr die Schule viele Möglichkeiten eröffnet hat – nicht zuletzt durch die finanzielle Unterstützung: *„Mir wurden durch das Gandhi Gymnasium viele Möglichkeiten eröffnet. Ich muss grundsätzlich sagen, dass es eine große Hilfe war und eine gute Entscheidung von meinen Eltern, dass sie mich dorthin gehen ließen, obwohl ich damals dachte, dass dies keine gute Entscheidung war. Sie haben wirklich in allem geholfen. Sie haben die Sprachprüfung bezahlt. […] Für das Internat und die Unterkunft mussten wir nur eine symbolische Summe zahlen. Sie haben uns die Reisekosten erstattet. Ich kam sogar ins Ausland durch einen Studentenaustausch. Also ich muss sagen, dass sie uns sehr viel geholfen haben. Ich hatte gute Lehrer."* (Jennifer I5-1)
Andererseits weiß sie, dass sie dort in einem besonderen Schutzraum lernen durfte, behütet und von

[103] Nach Angaben der Stiftung haben ungefähr ein Drittel der Romaversitas-Stipendiaten ihr Abitur am Gandhi-Gymnasium gemacht.

Diskriminierungserfahrungen abgeschirmt. Sie fühlte sich „wie in einem Zoo“ und isoliert[104]:
„In der Mittelschule habe ich mich wie in einem Zoo gefühlt. Immer kamen sehr viele Besucher dorthin. Ich habe mich dort ein bisschen isoliert gefühlt, weil die Schule am Stadtrand liegt. Wir hatten kaum Beziehungen mit anderen Schulen aus der Stadt.“ (ebd.).

Für die dort tätigen Lehrkräfte – die ebenfalls oft, wie die Schülerinnen, persönlich aufgesucht und angeworben wurden – eröffnete die Schule einerseits die Möglichkeit einer beruflichen Karriere und andererseits, die Möglichkeit des Weiterlernens und Studierens. Viele Gandhi-Lehrkräfte arbeiteten und arbeiten auch am Romologie-Lehrstuhl, wie Agnes, Nina und Sonja.

Romologie-Lehrstuhl an der Universität Pécs

Der Lehrstuhl für Romologie und Bildungssoziologie an der Universität Pécs ist der einzige Romologie-Lehrstuhl in Ungarn, der sich u.a. zum Ziel gesetzt hat, Personen aus der Roma-Minderheit zum Hochschulabschluss zu verhelfen. Der Lehrstuhl wurde 1997 ins Leben gerufen unter der Leitung von Katalin R. Forray und wird derzeit von Anna Orsós geleitet, die selbst zur Roma-Minderheit gehört. Die wichtigsten Aufgaben sind einerseits eine interdisziplinäre Forschung zur Roma-Minderheit und andererseits die Verbreitung der Ergebnisse der Romologie-Forschung im Rahmen der Hochschulbildung. Es gibt ein Masterstudium für Lehrkräfte in Allgemein- und Mittelschule, sowie ein Graduiertenkolleg. Der Lehrstuhl fungiert nicht nur als Forschungs- und Lehrzentrum, sondern auch als Förderzentrum von angehenden Wissenschaftler*innen aus der ungarischen Roma-Minderheit: Sie bekommen dort die Möglichkeit, ihre

[104] Wegen dieser Separation steht das Gandhi Gymnasium unter Kritik, denn es wird bezweifelt, dass segregierte Schulen die Förderung der Integration voranbringen können (vgl. Radó 1997).

Sprache und Kultur kennenzulernen sowie eine wissenschaftliche Karriere anzustreben, wie Nina es sich wünscht:
„Ich hoffe, eines Tages werde ich Doktorandin am Romologie-Lehrsuhl." (Nina I8-3)

Von den befragten Frauen haben vier Personen einen direkten Bezug zum Lehrstuhl: Zwei Frauen – Franziska und Nina – haben an dem Lehrstuhl studiert, drei – Agnes, Nina und Sonja – arbeite(te)n dort als Mitarbeiterinnen (vgl. Tabelle 21).

Stiftung Romaversitas

Das „unsichtbare Kollegium" Romaversitas (zusammengesetzt aus „Roma" und „Universitas") wurde 1996 als Stipendien- und Unterstützungsprogramm für ungarische Roma im Hochschulbereich ins Leben gerufen. Es ist hervorgegangen aus ehrenamtlich organisierten Sommerkursen für Roma-Schüler*innen und Studierenden am Gandhi Gymnasium (vgl. Óhidy/Orsós 2013, S. 140) und wurde 1998 mit Unterstützung des Open Society Institutes als Stiftung registriert. Seit 2008 wird die Stiftung aus dem Roma Education Fund[105] finanziert. Die Förderung beinhaltet mehrere Elemente: ein monatliches Stipendium in Höhe von 30.000 HUF (ca. 100 Euro); die Vermittlung von studienrelevanten Kenntnissen und Fähigkeiten, wie z.B. Konfliktmanagement, soziologische Grundkenntnisse, Präsentationstechniken; die Förderung des sozialen Engagements der Stipendiaten sowie die Kontaktvermittlung mit potenziellen Arbeitgebern. Im Zeitraum von 1998 bis 2008 wurden ca. 200 Roma-Studierende von Romaversitas unterstützt, zur Zeit gibt es 50 Stipendiat*innen (vgl. ebd.). Laut einer Evaluation der Kurt-

[105] Der Roma Education Fund Hungary wurde 2005 im Rahmen der Dekade zur Inklusion der Roma in Europa (2005-2015) ins Leben gerufen, um die Kluft zwischen der Bildungsbenachteiligung der Roma und der Nicht-Roma mit Hilfe von europäischen Fördergeldern zu schließen. vgl. http://www.romaeducationfund.hu/ref-one-page.

Lewin-Stiftung betrug die Abschlussquote zwischen 2006 und 2009 ungefähr 80 % (Kurt-Lewin Foundation 2011, S. 12). Von allen Stipendiat*innen mit abgeschlossenem Studium gaben über 70 % an, innerhalb eines Jahres eine Arbeit gefunden zu haben (vgl. ebd.). Von den zehn befragten Frauen waren drei Stipendiatinnen der Stiftung und maßen dieser Förderung eine große Bedeutung bei. Sie betonten einerseits die Wichtigkeit der finanziellen Unterstützung durch die Stiftung: *„Seit 2004 war ich Stipendiatin bei Romaversitas und dies bedeutete finanziell eine sehr wichtige Unterstützung."* (Nina I8-4)
„Von der Romaversitas habe ich noch nicht gesprochen, ich war dort 4 Jahre lang Stipendiatin. Romaversitas hat sehr viel geholfen. Duch das Stipendium musste ich neben dem Studium nicht arbeiten." (Jennifer I5-2)

Andererseits schätzten sie – ähnlich wie beim Gandhi Gymnasium – die fachliche und persönliche Betreuung: *„Ich lebe seit Jahren sehr bewusst. Dies habe ich u. a. den Lebenslauf-Schreibkursen und Karriere-Beratungskursen der Romaversitas zu verdanken. […] Wenn ich irgendwelche Probleme hatte, dann konnte ich sie anrufen und sagen: Gábor*[106]*, das ist mein Problem, oder: Ich brauche etwas Geld oder einen Vorschuss oder so."* (Franziska I4-10)
„Es war anders als das Gandhi Gymnasium, weil es nicht isoliert war, uns erreichten auch andere Impulse. Ich *sage nicht, dass wir zusammenkamen um uns auszuweinen, aber man konnte diese Erfahrungen irgendwo besprechen. Und die dort tätigen Menschen haben uns sehr viel geholfen."* (Jennifer I5-3)

Alle hier beschriebenen Förderprogramme bieten eine Mischung aus finanzieller, fachlicher und persönlicher Förderung. Ihr Ziel ist, eine Roma-Bildungselite auszubilden, die sowohl die politische als auch die kulturelle Interessenvertretung der ungarischen Roma-

[106] Gábor Daróczi, Stiftungsdirektor.

Minderheit übernehmen sollte. Dass dieses Ziel sehr oft erreicht wird, zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung daran, dass neun[107] der zehn befragten Frauen sich in irgendeiner Form (haupt- oder ehrenamtlich) in verschiedenen Bereichen der Roma-Interessenvertretung engagierten.

„Roma social capital" der untersuchten Frauen

Die subjektiven Theorien der untersuchten Frauen über die fördernden Faktoren zeigen eine hochgradige Übereinstimmung mit dem Theorieansatz des kulturellen Gemeinschaftskapitals von Yosso (vgl. Tabelle 22):

[107] Eine Person hat diesbezüglich keine Angaben gemacht.

Förderliche Faktoren* nach Einschätzung der untersuchten Frauen (Zahl der Nennungen)	**Kapitalarten** des kulturellen Gemeinschaftskapitals nach Yosso**
Eigene Motivation (10)	Aspirationskapital
Elterliche Motivation (8)	Familiäres Kapital, Resistenzkapital
Fehlende Diskriminierung (7)	Navigationskapital
Roma-Förderprogramme (7)	Soziales Kapital, Navigationskapital
Schulische und hochschulische Lehrkräfte (6)	Soziales Kapital, Navigationskapital
Gandhi-Gymnasium als Schule und Arbeitsplatz (4)	Soziales Kapital, Navigationskapital
Arbeitsplatz (3)	Soziales Kapital
Universität (2)	Soziales Kapital, Navigationskapital
Unterstützung des Ehemanns (2)	Soziales Kapital
Unterstützung anderer Familienmitglieder (2)	Soziales Kapital
Freundeskreis (1)	Soziales Kapital, Navigationskapital

* Der ebenfalls als förderlicher Faktor genannte Punkt „geordnete finanzielle Verhältnisse der Familie“ (2) gehört in die Kategorie des ökonomischen Kapitals (vgl. Bourdieu/Passeron 1974).

**Das Mehrsprachigkeitskapital wurde in den Interviews nicht als fördernder Faktor thematisiert.

Tabelle 22: Förderliche Faktoren für die Bildungskarriere nach Einschätzung der untersuchten Frauen sowie nach dem community-cultural-wealth-Theorieansatz von Yosso (vgl. Yosso 2005)

Die in den Interviews genannten förderlichen Faktoren zeigen, dass die untersuchten Frauen über die meisten von Yosso beschriebenen „Kapitalien“ verfügen, die aus ihrer Zugehörigkeit zur Roma-Gemeinschaft resultieren: Wie die vorgestellten Beispiele verdeutlichen, haben sie nicht nur einen ausgeprägten Aufstiegswillen, sondern auch die Zuversicht, ihr Ziel zu erreichen

(*Aspirationskapital*). Um dies zu erwerben, brauchen sie die Unterstützung von außen, vor allem von den Lehrkräften.

Wie Agnes erzählt: *„So wie ich [als Kind – Anmerkung der Verfasserin] kein Selbstbewusstsein hatte, hat die Mehrheit der Zigeuner ebenfalls keins. Die Eltern haben auch kein Vertrauen, dass ihr Kind es schaffen kann und es sich lohnt [einen höheren Bildungsabschluss anzustreben – Anmerkung der Verfasserin] und man davon leben kann. […] Für mich waren, denke ich, die Lehrkräfte, die mich in Richtung Lehrerberuf steuerten […] am bedeutendsten." (Agnes I1-14)*

Das *familiäre Kapital* – das Bewusstsein, „they are not alone to deal […] with their problems" (ebd., S. 79) – war/ist eine sehr wichtige Ressource für die Befragten. Marianne erzählt über ihre Schulzeit in einer Musikschule: *„Meine Mutter hat Noten lesen gelernt, um mir zu helfen. Um meine Last zu verringern, denn ich habe von morgens bis abends gelernt, war in der Schule, kam todmüde nach Hause und hatte nie Zeit, um ein Kind zu sein, wie die Nachbarkinder oder meine Geschwister. Und sie hat mich bemitleidet. Und um mein Leben zu erleichtern, hat sie die Noten gelernt und oft hat sie meine Hausaufgaben gemacht. Wirklich. Unglaublich. Und egal was wir brauchten, sie war immer da." (Marianne I6-12)*

Wie Mariannes Beispiel deutlich zeigt, verdanken die interviewten Frauen den Großteil ihres *Resistenzkapitals* nach eigenen Angaben vor allem ihren Müttern, die ihre Töchter immer wieder ermutigten – auch gegenüber anders lautenden Schulempfehlungen.

Das *soziale Kapital innerhalb der Roma-Community* zeigte sich am deutlichsten in den helfenden Strukturen der Roma-Förderprogramme: *„Die unterstützende Gemeinschaft der Romaversitas [war ein wichtiger Faktor]. Wenn ich irgendwelche Probleme hatte, dann konnte ich sie anrufen und sagen: […] Das*

ist mein Problem, oder: ich brauche etwas Geld oder Vorschuss." (Franziska I4-10)

Diese Unterstützung erhöhte auch das *Navigationskapital* der Frauen, sich in fremden und ihnen gegenüber bestenfalls neutralen Strukturen der ungarischen Bildungslandschaft zurechtzufinden. Wie in Ritas Beispiel, in dem das Kind gegen den Elternwillen, mit Hilfe der Lehrkräfte an der Aufnahmeprüfung für das Gymnasium teilnahm: *„Meine Lehrkräfte sind mehrmals zu uns nach Hause gekommen, um die Wichtigkeit [dieser Entscheidung – Anmerkung der Verfasserin] meiner Familie zu verdeutlichen. Meine Kunstlehrerin hat mich zu der Aufnahmeprüfung gebracht und die Prüfung war erfolgreich." (Rita I9-2)*

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in den untersuchten Fällen ein Zusammenspiel individueller (eigene Bildungsmotivation) und kollektiver (Unterstützung innerhalb und außerhalb der Familie, insbesondere in den Bildungsinstitutionen) Faktoren zum Bildungserfolg geführt hat.

3.3 Analyse und Typenbildung

András T. Hegedűs hat aufgezeigt, dass die wirtschaftlich-soziale Sicherheit der Familie eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass weibliche Roma eine Bildungskarriere anstreben können: Die Eltern verfügen zwar selbst nicht über höhere Bildungsabschlüsse, aber durch das Erreichen eines günstigeren sozio-ökonomischen Status (z. B. durch ein regelmäßiges Einkommen) können sie es sich leisten, auf die Arbeitskraft der Töchter zu verzichten und ihnen eine Bildungskarriere zu ermöglichen. *Der soziale Aufstieg ist hier nicht die Folge, sondern die Voraussetzung dafür* (vgl. Hegedűs, 1996). Katalin R. Forray und András T. Hegedűs haben eine Typenbildung zur Kategorisierung von Bildungskarrieren

ungarischer Roma-Frauen ausgearbeitet (Forray/Hegedűs, 2003). Im Folgenden werden diese Typen vorgestellt und mit den Bildungskarrieren der befragten Frauen in Verbindung gebracht (Typen 1-4). Aufgrund der vorliegenden Untersuchung wurde diese Typologie durch einen weiteren Typ (Typ 5) ergänzt.

Bildungskarriere-Typen der befragten Frauen

Typ 1: Der Bildungsgrad der Eltern wird „vererbt" und die gesellschaftliche Position der Familie mit Hilfe des Schulsystems gefestigt. Die Familien verfügen über einen günstigen sozio-ökonomischen Status und sind schon Teil der (meistens unteren) Mittelschicht. Für ihr Umfeld gelten sie deshalb nicht als Roma beziehungsweise ihre ethnische Zugehörigkeit (da diese nicht mit Armut einhergeht und „sie so sind wie alle anderen") führt nicht zur Diskriminierung (vgl. Ladányi, 2009; Dupcsik, 2009). Die Eltern halten es für selbstverständlich, dass die Kinder – auch die Töchter – weiterführende Schulen besuchen und studieren. Aus dieser Untersuchung gehören zwei Frauen, Nina und Franziska, zu dieser Kategorie: Ihre Mütter verfügten selbst über einen Hochschulabschluss und sorgten dafür, dass ihre Töchter ebenfalls eine Bildungskarriere anstrebten. Franziska formuliert es so: „*Es war so, es musste so sein." (Franziska I4-8)*

Typ 2: Bei diesem Typ bleibt die wirtschaftliche Stabilität der Familie eine wichtige Voraussetzung, aber die zentrale Rolle bei der Bildungskarriere der Töchter spielt ein starker Elternteil. Meistens sind dies die Mütter, die selbst gerne studiert hätten und deshalb ihre Töchter ermuntern und intensiv unterstützen, eine Bildungskarriere anzustreben. In diese Kategorie fallen drei Frauen aus der Untersuchung: Adele, Barbara und Jennifer. Wie Barbara berichtet: *„Warum konnte ich einen Uniabschluss erwerben? In Wirklichkeit habe ich alles meiner Mutter zu verdanken. Sie hat immer gesagt, dass wir in die Schule gehen und sehr gut lernen sollten. […] Sie wurde in einem Waiseninternat erzogen, sie hatte*

keine Möglichkeit, nach der Allgemeinschule weiter zu lernen, weil sie wählen musste, ob sie lernt oder sich ernährt, weil sie im Waiseninternat nicht länger bleiben konnte. Seit ihrem 14. Lebensjahr arbeitet sie regelmäßig. Meiner Meinung nach hat sie uns deshalb immer gesagt, dass wir lernen und lernen sollten, damit wir nicht so ein Schicksal haben wie sie, dass wir schon mit 14 arbeiten müssen." (Barbara I3-1)

Typ 3: Dieser Typ beschreibt die Bildungskarriere von Roma, die adoptiert wurden und deshalb eine ganz andere Sozialisation als in der Roma-Minderheitsgesellschaft erleben. In der Untersuchung gab es keine Person, die dieser Kategorie zugeordnet werden konnte.

Typ 4: Bei diesem Typ spielen Angebote der Begabtenförderung die zentrale Rolle: Die Vertreter*innen der Förderprogramme überzeugen die Familien von begabten Kindern – also von Schüler*innen, die sich in der Schule von den anderen durch überdurchschnittliche Fähigkeiten, Interessen und Leistungsbereitschaft positiv unterscheiden –, dass diese weiterführende Schulen besuchen und später studieren sollten. Das Lehrer*innenkollegium des Gandhi Gymnasiums spielt hier eine zentrale Rolle, nicht nur in der Pécser Region, sondern in ganz Ungarn. So wurde auch vielen Roma-Frauen eine Bildungskarriere – und meistens dadurch auch ein sozialer Aufstieg – ermöglicht, ohne dass sie dafür einen Bruch mit ihrer Familie bzw. der Roma-Gemeinschaft riskieren mussten. Die Tatsache, dass von den befragten Frauen kein einziger Fall in diese Kategorie eingeordnet wurde[108], zeigt, wie erfolgreich die Arbeit dieser Programme ist. Denn die Eltern der meisten Befragten oder sie selbst mussten nicht mehr überzeugt werden, um ihre Kinder aufs „Gandhi" zu schicken, sondern umgekehrt: Die Familien kannten und schätzten diese Möglichkeit und nutzten sie bei der Karriereplanung der

[108] Eher waren unter den befragten Frauen (ehemalige) Lehrkräfte zu finden, die für das Gandhi Kinder „rekrutierten", wie z. B. Agnes.

Kinder. Der direkte Grund und der Auslöser für die Bildungskarriere der Frauen war nicht die Arbeit der Begabtenförderungsprogramme, sondern der Bildungswille der Eltern oder der untersuchten Frauen, die bei der Suche nach einer geeigneten Lösung diese Angebote freudig angenommen haben.

Individuelle Bildungsmotivation

In der vorliegenden Befragung gab es fünf Frauen – Agnes, Marianne, Maria, Rita und Sonja –, die nicht den schon vorhandenen Typen zugeordnet werden konnten. Deshalb wurde von der Verfasserin ein neuer Typ eingeführt:

Typ 5: Die Frauen, die in diese Kategorie gehören, verfügten über eine sehr starke eigene Bildungsmotivation. Ihr Impuls kam nicht (nur) von den Eltern oder von den Lehrer*innen, sondern vor allem von ihnen selbst: *„Wahrscheinlich ergibt es sich aus der Persönlichkeit, also, wie viel Ausdauer ich habe, wie sehr ich ein bestimmtes Ziel erreichen möchte." (Sonja, I10-8)*
„Es war für mich völlig natürlich, zu lernen, lernen, lernen. Ich wusste schon immer, dass ich in dieser Welt etwas zu tun habe." (Marianne, I6-10)
„In mir waren zu starke innere Zwänge, dass ich nicht einfach auf meinem Hintern sitzen bleiben konnte." (Rita I9-5)

Um ihr Ziel erreichen zu können, nutzten sie ihre Chancen (Stipendien und andere Unterstützungsformen) bewusst und orientierten sich an Rollenmodellen, die sie kannten. Konflikte mit der Familie wurden dabei in Kauf genommen: *„[…] meine Mutter forderte, dass ich früh heirate, also mit 14 […]. Aber ich erklärte meinen Eltern, dass ich nicht heiraten möchte, sondern lernen. Sie haben es nur schwer akzeptiert, vor allem meine Mutter." (Maria, I7-4)*

Und wenn es nicht anders ging, kam es sogar zum Bruch mit der Familie: *„Meine Mutter sagte mir, dass ich auf der Erde nichts anderes zu tun habe, als einen Ehemann zu finden und Kinder zu kriegen. […] Ich musste wählen, zwischen meiner Familie und einem Leben, das ich mir gewünscht habe. […] Ich habe gewählt.“ (Rita, I9-2)*

Auch in den Fällen, in denen Frauen von ihrer Familie unterstützt wurden, war ihre Bildungsaspiration die wichtigste Motivation beim Lernen. Dabei spielte – wie oben dargestellt – ein stark ausgeprägter Zwang, sich zu beweisen und dadurch das Wohlgefallen der Eltern, der Lehrer*innen sowie des sozialen Umfeldes zu gewinnen, eine große Rolle. Wie Agnes betonte:
„Ich könnte sagen, dass ich vor allem wegen meiner Eltern da bin, wo ich bin. Aber in Wirklichkeit stimmt das nicht, denn wenn ich es nicht gewollt hätte, hätten meine Eltern alles Mögliche tun können. […] In mir war auch ein schrecklich großer Zwang, mich zu beweisen, Leistungsdruck und Motivation, dass ich zeige, wozu ich fähig bin.“ (Agnes, I1-14)

Diese Frauen strebten also bewusst eine Bildungskarriere an und nahmen dabei ein hohes persönliches Risiko in Kauf. Wie Rita sagte: *„Ich habe für das Lernen unendlich harte Opfer gebracht, und dafür, dass ich ein wirklich nützliches Mitglied der Gesellschaft werde. Ich musste meine Familie verlassen, ja ich musste mich von ihnen trennen. Aber von der Gesellschaft bekomme ich nicht die Bestätigung, dass sie mich wirklich braucht.“ (Rita, I9-7)*

Kategorisierung der Bildungskarrieren-Typen der befragten Frauen

Die Typen 1, 2 und 3 haben gemeinsam, dass es hier mit Hilfe der Bildungsabschlüsse um die Festigung der (meistens höheren) gesellschaftlichen Position der Familie geht. Die Familie kann als Grundfaktor für die Bildungskarriere genannt werden. Sicherung und Statuserhalt sind die minimalen Ziele, eine Verbesserung wird aber angestrebt. Bei Typ 4 spielen die Roma-Interessenvertretungen die wichtigste Rolle; es geht hier um eine gezielte Förderung mit dem Ziel, mit Hilfe von Bildung einen sozialen Aufstieg zu ermöglichen und eine neue Roma-Elite zu schaffen. Sie versuchen also, die Allokationsfunktion der Schule für gesellschaftspolitische Zwecke zu nutzen. Die Gemeinsamkeit dieser Typen besteht darin, dass sie einerseits eine kollektive Perspektive inne haben – es geht um die Familie oder um die ethnische Minderheitengruppe – und andererseits dementsprechend eine von außen herangetragene Bildungsmotivation generieren, die meistens im Laufe der Bildungskarriere verinnerlicht wird. Bei Typ 5 wird aber eine individuelle Perspektive sowie eine von innen kommende Bildungsmotivation der Befragten sichtbar. Folgende Tabelle veranschaulicht diese Kategorisierung (vgl. Tabelle 23).

Dominante Perspektive		Kollektiv				Individuell
Grundfaktor		Familie			Roma-Interessenvertretung	Eigene Person
Name	**Gruppenzugehörigkeit**	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5
Adele	Beás		x			
Agnes	Beás					x
Barbara	Beás		x			
Franziska	Romungro	x				
Jennifer	Beás		x			
Maria	Beás					x
Marianne	Beás					x
Nina	Oláh	x				
Rita	Oláh					x
Sonja	Oláh					x
Insgesamt		2	3	-	-	5

Tabelle 23: Kategorisierung der Bildungskarrieren-Typen der befragten Frauen

Die Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass eine *Schwerpunktverschiebung* – im Vergleich zu den Untersuchungsergebnissen von Katalin R. Forray und András T. Hegedűs – stattgefunden hat[109] bezüglich der *dominanten*

[109] Als mögliche Gründe dafür können einerseits globale Entwicklungstendenzen, wie z. B. Individualisierungsprozesse (vgl. Beck 1986) und Bildungsexpansion (vgl. Hadjar/Becker 2006) sowie die Emanzipation von Frauen (Sichtermann 2009) genannt werden. Andererseits gibt es spezifisch ungarische Gründe, wie z.

Perspektive der Bildungsaspiration *zugunsten der individuellen Lebensplanung von Roma-Frauen.* Trotzdem spielte die *kollektive Perspektive* beim Bildungserfolg *in allen untersuchten Fällen* weiterhin eine wichtige Rolle, nicht zuletzt durch das oben vorgestellte spezielle, durch die Zugehörigkeit zur Roma-Gemeinschaft erworbene „Roma social capital".

3.4 Zwischenfazit: Von der Mehrfachbenachteiligung zum Bildungserfolg: Bildungskarrieren zehn ungarischer Roma-Frauen

Was können wir über die Bildungskarrieren der untersuchten Frauen zusammenfassend feststellen? Wir haben gesehen, dass die Befragten sowie ihre Familien große Anstrengungen unternahmen, um ihren Töchtern eine Bildungskarriere zu ermöglichen. Unabhängig davon, wer die Idee hatte, dass sie eine Bildungskarriere absolvieren sollten (die Eltern, Roma-Intellektuelle oder sie selbst), wurde dieser Wunsch stark verinnerlicht und kontinuierlich weiterverfolgt.

Alle untersuchten Frauen hatten und haben eine sehr stark ausgeprägte Bildungsmotivation und nahmen für deren Verwirklichung oft eine Konfrontation mit der traditionellen Frauenrolle in Kauf. Trotzdem ist ihr Bestreben, sowohl eine gute Mutter und Hausfrau zu sein als auch eine Bildungskarriere zu verfolgen, deutlich sichtbar. Wenn sie wählen mussten, haben sie sich für Letztere entschieden und nahmen dafür Trennung und Scheidung in Kauf. Zunehmend konnten sie aber auf die Unterstützung ihrer Familien zählen und bekamen in allen Fällen auch außerfamiliäre Förderung von Lehrkräften sowohl der Roma-

B. die oben beschriebenen erfolgreichen Aktivitäten der Roma-Förderprogramme (vgl. Havas 2007).

Gemeinschaft als auch aus ihrem Nicht-Roma-Umfeld. *Die besten Voraussetzungen hatten also Frauen, die sowohl über eine starke innere Motivation als auch über inner- und außerfamiliäre Unterstützung (insbesondere innerhalb des Schulsystems) verfügten.*

Die hier untersuchten Frauen gehören zu jenem Bruchteil der ungarischen Roma-Minderheit, der – mit Hilfe des Bildungssystems – einen sozialen Aufstieg erreichen konnte. Durch die Aufgabe der traditionellen Frauenrolle erlebten sie einerseits Identitätskrisen, wie die Unvereinbarkeit der Kultur- und Rollenverständnisse von Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft, sowie die Herauslösung aus engen und verengenden Familienverhältnissen (wie die Trennung von der Herkunftsfamilie bei Rita oder die Scheidungen bei der Hälfte der befragten Frauen), die sie schwer belastet haben. Andererseits nahmen sie ihre Lebensführung selbst in die Hand, trafen bewusste Entscheidungen und konnten ihre Talente entfalten. Alle befragten Frauen berichteten davon, dass sie ihre Arbeit sehr mögen und diese für sie ein ebenso wichtiges Lebensziel ist wie die Erziehung ihrer Kinder. Sie können also als typische „moderne Frauen" angesehen werden, die versuchen, Familie *und* Beruf unter einen Hut zu bringen. Sie konnten neben ihrem Dasein für Andere (Familie, Kinder) den Anspruch auf ein Stück eigenes Leben (Beruf, Selbstverwirklichung) verwirklichen (vgl. Dausien, 1992). Die meisten Frauen bewegen sich souverän zwischen den zwei Welten der Mehrheits- und der Minderheitsgesellschaft. Obwohl sie von Ersteren nicht mehr als Roma definiert werden und ein ‚Angebot' für die Assimilation bekommen haben, halten sie ihre Roma-Herkunft für sehr wichtig und setzen sich entweder in ihrem Beruf oder ehrenamtlich für die Verbesserung der Situation der ungarischen Roma-Minderheit ein. Sie wollen Ungarin *und* Romni sein sowie sich in die Mehrheitsgesellschaft integrieren, ohne ihre Herkunft verleugnen zu müssen. Ihr Ziel ist nicht Assimilation, also die Eingliederung in die Mehrheitsgesellschaft um den Preis

des Verlustes der eigenen Kultur, sondern Integration, also das Zusammenleben mit der Mehrheitsgesellschaft unter Beibehaltung der eigenen Minderheitenkultur. Die Integration/Inklusion der gesamten ethnischen Minderheitengruppe steht aber noch aus. Die Erfahrungen der befragten Frauen geben wichtige Hinweise, wie diese überhaupt möglich ist und welche Aufgaben das Schulsystem dabei übernehmen kann. Die ersten Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass bei der Ermöglichung von Bildungskarrieren für Roma-Frauen (und Männer) die *Stärkung der inneren Bildungsmotivation* eine Hauptrolle spielen sollte.

4. Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung hat aufgezeigt, dass ein pädagogisch produktiver Umgang mit Heterogenität bei bildungsbenachteiligten Kindern aus der Roma-Minderheit in Ungarn eher die Ausnahme als die Regel ist. In den meisten Fällen – wie zahlreiche Statistiken und empirische Untersuchungen belegen – gelingt es dem ungarischen Schulsystem nicht, ihnen Chancengleichheit zu bieten oder ihre benachteiligte Situation mit Hilfe der Bildung zu verbessern. Vielmehr trägt die institutionalisierte Bildung dazu bei, ihre benachteiligte gesellschaftliche Lage zu zementieren und zu legitimieren. Dieses Phänomen betrifft nicht nur sie, aber die oben beschriebenen Effekte scheinen bei Angehörigen der Roma-Minderheit besonders zu greifen. Diese Situation hat zwar eine Tradition in der ungarischen Geschichte, aber die jetzige Form der Ausgrenzung ist auch das Ergebnis der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen nach dem demokratischen Systemwechsel 1989/90, sowie Folge der „dramatischen Exklusionswende“ (Zolnay 2015, S. 266) der ungarischen Bildungspolitik im Jahre 2010. Durch diese Entwicklungen „[…] entstand also eine chronische Symptomsammlung, deren Elemente – die dauerhafte Arbeitslosigkeit, der Zerfall der Familien, die schulischen Misserfolge der Kinder, der kurzsichtige Egoismus der Mittelschicht, die fehlende Umsetzung der Gesetze, die Gelähmtheit der Gesellschaftspolitik – sich gegenseitig stärken und eins der größten sozialen Probleme der ungarischen Gesellschaft, nämlich die Ausgrenzung der Roma in eine Welt unterhalb der Gesellschaft für unabsehbar lange Zeit konserviert"[110] (ÉS 2005, S. 3). Aber, wie oben dargestellt wurde,

[110] „Kialakult tehát egy kóros tünetegyüttes, amelynek minden egyes eleme – a tartós állástalanság, a családok szétzilálódása, a gyermekek iskolai kudarca, a középosztály rövidlátó önzése, a hatályos jogrend szabályainak be nem tartása, a

gibt es in Ungarn – im Gegensatz zu anderen Ländern, in denen die gesamte ethnische Minderheit der Roma segregiert wird, wie z. B. in Bulgarien – eine Spaltung der Roma-Minderheit entlang der sozialen Grenzen.

Von diesem Prozess der Underclass-Bildung profitiert ein Bruchteil der Roma: Ihnen eröffnet sich die Möglichkeit der sozialen Mobilität sowie der Assimilation oder Integration in die ungarische Mehrheitsgesellschaft mit Hilfe der institutionellen Bildung. Zu dieser kleinen Gruppe gehören die oben untersuchten Roma-Frauen. Tabelle 24 zeigt die Unterschiede der Situation der benachteiligten Mehrheit und der privilegierten/nicht benachteiligten Minderheit der Roma sowie die zur Erklärung genutzten Ansätze auf den unterschiedlichen Untersuchungsebenen (vgl. Tabelle 24):

társadalompolitika bénultsága – egymást kölcsönösen erősítve, beláthatatlanul hosszú időre tartósítja a magyar társadalom egyik legnagyobb szociális problémáját: a cigányság kiszorulását a társadalom alatti létezés világába."

Unter-suchungs-ebene	**Benachteiligung** **Mehrheit der Roma** **Bruchteil der Roma**		**Erklärungsansatz f. Bildungs-ungleichheit**
Makro-ebene (national)	Arbeitslosig-keit, Armut und gesellschaft-licher Funktions-verlust	soziale Mobilität nach oben, Integration und Assimilation	*Underclass*-Bildung
Meso-ebene	Bildungssys-temebene: geringe und oft segregierte Bildungs-beteiligung, wenig Bildungs-erfolg	bessere Bildungs-beteiligung, Bildungs-karriere trotz widriger Umstände	Selektions- und Allokations-funktion des Schulsystems (Bourdieu/Passeron 1974, Fend 1980)
	Institutions-ebene: negative Diskriminie-rung (beabsichtigte und unbeabsichtig-te) durch Handeln in Organisatione n (z. B. formale Gleichbe-handlung in Einzel-schulen)	keine bzw. positive Diskriminierun g durch Handeln in Organisa-tionen, wie z. B. Förderprogram -me	Institutionelle Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2003)

Mikro-ebene	***Lernende:*** Fehlende „Kapitalien“	***Lernende:*** Vorhandensein von „Kapitalien“, wie z. B. von „Roma social capital“	Unterschiedlichkeiten der Ressourcen-ausstattung der Lernenden (vgl. u.a. Bourdieu/Passeron 1974)
	Lehrende: Nicht-Anerkennung von Ressourcen, wie z. B. vom „Roma social capital“ durch die Lehrkräfte	***Lehrende:*** Anerkennung von Talenten, individuelle Unterstützung von den Lehrkräften	Unterschiedliche Anerkennung von Ressourcen durch die Lehrkräfte (vgl. Yosso 2005, Sturm 2013)

Tabelle 24: Erklärungsansätze für die Benachteiligung der ungarischen Roma-Minderheit

Der mit dem Bildungserfolg einhergehende Prozess der sozialen Mobilität stellt – wie es an den Beispielen der untersuchten Frauen aufgezeigt wurde – die betroffenen Individuen vor große Herausforderungen bezüglich ihrer Identitätsbildung: Sie müssen sich entscheiden, wie sie sich definieren und ihre Selbstdefinition mit der Zuschreibung ihres Umfeldes in Einklang bringen. Dieser Prozess ist meistens von großen persönlichen Krisen gekennzeichnet.

Auf der nationalen und internationalen Makroebene beeinflusst die Frage, wie Roma definiert werden – als ethnische Minderheitengruppe oder als gesellschaftliche Schicht – auch die Roma-Politik der (jeweiligen) Mehrheitsgesellschaft. Norbert Mappes-Niediek hat diese zwei unterschiedlichen Sichtweisen als die der „Ethnologen“ und der „Soziologen“ bezeichnet (Mappes-Niediek 2012, S. 136). Folgende Tabelle verdeutlicht, dass die Entscheidung für oder gegen diese Definitionen gegensätzliche

politische Maßnahmen bedeutet: Wenn wir Roma als ethnische Minderheit definieren, geht damit einher, dass ihre Minderheitenkultur respektiert und geschützt werden soll. Wenn wir sie aber als Unterschicht definieren, kann das Ziel nur die Behebung ihrer Armut sein (ebd.). Dem Bildungsbereich kommt in beiden Konzepten eine Schlüsselrolle zu.

Definitionen von Roma	**„Ethnologen“**	**„Soziologen“**
Positive Deutung	Autonome Kultur	Zu integrierende Gruppe
Negative Deutung	„minderwertiges Volk“	„Erziehungsobjekt“
Politische Forderung	Autonomie	Integration

Tabelle 25: Positive und negative Definitionen von Roma (vgl. Mappes-Niediek 2012)

Dass die Mehrfachbenachteiligung der meisten ungarischen Roma nicht als Problem der Roma abgetan werden kann, ist inzwischen auch für die ungarische Politik klar. Seit dem demokratischen Systemwechsel 1989/1990 bemüht sich die ungarische Regierungspolitik – nicht zuletzt auf Betreiben der Europäischen Union – die Integration/Inklusion/ der Roma-Minderheit voranzutreiben. Im Gegensatz zu der aggressiven Assimilationspolitik des Kádár-Regimes, die einerseits viele Menschen in ihrem Selbstwertgefühl stark verletzt hat, aber andererseits die gesellschaftlichen Unterschiede etwas verringern konnte[111] (Diósi 2002, S. 7), erkennt die ungarische Politik die ungarischen Roma heute als Minderheit an. Auch das wachsende politische Bewusstsein der Roma und die steigende Tendenz innerhalb der Roma-Bevölkerung, sich zu ihrer Roma-Identität zu

[111] Gábor Kertesi hat festgestellt, dass sich die Unterschiede zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Schichten im Zeitraum 1970-1993 verringert hatten (vgl. Kertesi 2005).

bekennen, tragen dazu bei, dass die kulturelle Autonomie gestärkt wurde. Dafür hat sich aber die soziale Schere zwischen der – als Roma bezeichneten – von tiefer Armut betroffenen *Underclass* und dem Rest der Gesellschaft stark vergößert. Dementsprechend kann die ungarische „Roma-Politik“ seit dem demokratischen Systemwechsel aus beiden Perspektiven nur als unzufriedenstellend bewertet werden: Obwohl zahlreiche Gesetze und Institutionen zur Erhaltung und Pflege der Roma-Kultur verabschiedet wurden, die auch positive Ergebnisse erzielten (wie z. B. Pflege der beiden Roma-Sprachen, Verschriftlichung der Kultur usw.), eine Anerkennung der Roma-Kultur als symbolisches Kapital steht noch aus. Auch die bisherigen sozialpolitischen Maßnahmen zur sozialen Integration der Mehrheit der Roma blieben bisher erfolglos. Dementsprechend bezeichnet János Ladányi die ungarische Roma-Politik als gescheitert (Ladányi 2012, S. 173).

Die Situation der ungarischen Roma-Minderheit hat sich nach dem Systemwechsel 1989/90 von einer nicht sehr erfolgreichen Assimilation Richtung Marginalisierung verändert und seit 2010 wurden diese Tendenzen noch verstärkt. Dazu gehören verschiedene Formen der Segregation in allen gesellschaftlichen Bereichen, auch im Schulsystem. Als Selbstschutzreaktion geht damit auch ein Separationsverhalten vieler ungarischen Roma einher. Integration und Inklusion werden von der offiziellen ungarischen Politik meistens nur auf der Ebene der politischen Rhetorik praktiziert. Verstärkt gilt dies für die Partizipationsmöglichkeiten der ungarischen Roma-Minderheit im Bildungssystem. Wie Márta Gutsche betont: „Die gesetzlichen Rahmenbedingungen zur Integration der Roma in die ungarische Gesellschaft sind heute vorhanden" (Gutsche 2000, S. 19). Auch Lilla Farkas, Rechtsanwältin der Organisation „Chance for Children", stellt fest: „Die Ursachen der Ausgrenzung liegen in Ungarn nicht in einer rassistischen Gesetzgebung" (zitiert in Hockenos 2011, S. 1). Die Gesetze, die sich explizit mit der

Situation der Roma – oder anderen ethnischen Minderheiten – beschäftigen, entsprechen den Normen der Europäischen Union. Wie Victoria Mohácsi, Roma-Aktivistin und frühere Europa-Abgeordnete, sagte: „Auf dem Papier sind wir vorbildlich" (ebd.). Die meisten Probleme ergeben sich durch Versäumnisse auf der Ebene der Gesetzesumsetzung: Die öffentliche Verwaltung und die Polizei haben bisher diskriminierende Handlungen von Einzelpersonen oder Amtsträgern geduldet (ÉS 2005, Hockenos 2011). Auch ist es laut Farkas eher die Ebene der alltäglichen Segregationspraxis, die Integrationsfortschritte verhindert: „De facto ist es eine soziale Abspaltung bestimmter Gruppen. Die Gründe dafür mögen sich von Ort zu Ort unterscheiden. Trotzdem enden Roma-Kinder immer wieder in denselben Klassenzimmern und Schulen wie Kinder aus finanziell benachteiligten Nicht-Roma-Familien" (zitiert in Hockenos 2011, S. 1).

Die Segregation der ungarischen Roma-Minderheit ist von großer gesellschaftlicher Relevanz. Um dieses Problem zu bewältigen, ist eine Zusammenarbeit zwischen allen demokratisch gesinnten gesellschaftlichen Kräften nötig. Wie János Ladányi prägnant zusammenfasst: „Auf *die Herausforderung der dauerhaften, zwischen Generationen vererbten Armut und Ausgrenzung kann nur der Ausbau eines modernen Sozialstaates und entsprechender Institutionen* – sowie als dessen Teilsystem der Ausbau eines modernen Schulsystems, das in der Lage ist, Bildungsbenachteiligungen zu verringern – die Antwort sein. Dies konnte aber überall nur durch die Kooperation von demokratisch denkenden Konservativen, Linken und Liberalen verwirklicht werden"[112] (Ladányi 2009, S. 157, Hervorhebung im

[112] „*A tartós, generációk között is átörökített szegénység és kirekesztettség kihívására korszerű válasz csak a modern jóléti állam és az annak megfelelő intézményrendszer* – ennek részeként a hátrányok mérséklésére is képes, modern iskolarendszer – kiépítése lehet. Ez pedig mindehol csak demokratikusan gondolkodó konzervatívak, baloldaliak és liberálisok együttműködésével valósulhatott meg."

Original). Heute sind sich die meisten Politiker*innen, Bildungswissenschaftler*innen und Pädagog*innen sowie auch Vertreter*innen der Roma einig, dass die Integration/Inklusion/ der Roma-Minderheit in die ungarische Mehrheitsgesellschaft nur durch Bildung und (lebenslanges) Lernen erreicht werden kann (vgl. Szoboszlai 2006, Óhidy 2009, Óhidy/Forray 2019a). Die hier untersuchte Gruppe ungarischer Roma-Frauen zeigt, wie dies in der Praxis funktioniert: Die interviewten Personen haben durch ihre Bildungskarriere einerseits das „Ticket" zur Integration/Inklusion/ in die Mehrheitsgesellschaft erworben: Sie haben einen Arbeitsplatz, ein regelmäßiges Einkommen, Anerkennung von der Mehrheitsgesellschaft, also symbolisches Kapital (Bourdieu 1983, 2001). Viele von ihnen sind die ersten in ihrer Familie, die einen Hochschulabschluss haben. Den sozialen Aufstieg haben sie durch Bildung geschafft – sie sind Repräsentanten der sich entwickelnden Roma-Mittelschicht. Andererseits haben die meisten Frauen durch ihre Schulbildung und Ausbildung die Sprache, Kultur und Geschichte der Roma-Minderheit erst kennengelernt und ihr Roma-Kulturbewusstsein entwickeln können.

Die Verbesserung der Beteiligung an Bildung ist zwar eine immer wieder deklarierte bildungspolitische Zielsetzung in Ungarn, genau wie in allen anderen europäischen Ländern. Einen gelungenen Integrationsprozess zu initiieren, ist zwar eine genuin politische Aufgabe. Wissenschaftliche Forschung kann aber dabei einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie erstens die Situation thematisiert, die Probleme sowie deren Ursachen und (mögliche) Folgen benennt und so eine öffentliche Auseinandersetzung mit dem Thema fördert; zweitens, indem sie versucht, Lösungsmöglichkeiten zu eruieren – z. B. durch die Analyse der Situation und der Maßnahmen in anderen Ländern –, und drittens, indem sie dazu beiträgt, die angewandten Lösungen und deren Wirkung zu überprüfen. Hier ist also eine politikberatende Funktion der Wissenschaft gefragt. Eine wichtige Voraussetzung

dafür ist, dass die Politik sich von der Wissenschaft beraten lässt. Allerdings ist die Übernahme wissenschaftlicher Erkenntnisse von der Politik meistens ein langwieriger Prozess. Bezüglich des hier untersuchten Themas sehen wir dies sehr deutlich daran, dass in der (bildungs)politischen Diskussion meistens weiterhin von „Integration" die Rede ist, obwohl in der (bildungs)wissenschaftlichen Diskussion zu ethnischen Minderheiten „Inklusion" als anzustrebendes Ziel formuliert wird. Die wichtigste Frage ist aber die nach der Umsetzung dieser Zielsetzungen. In Bezug auf die ungarische Roma-Minderheit wäre auf der Praxisebene schon eine Integration, also ihre Eingliederung in die Mehrheitsgesellschaft mit der Möglichkeit der Beibehaltung ihrer eigenen Kultur, ein großer Schritt nach vorne. M. E. ist die Bildungsbeteiligung der ungarischen Roma-Minderheit sowohl aus gesellschaftspolitischer wie auch aus bildungswissenschaftlicher Sicht stärker zu fördern, denn die Lösung dieses Problems ist eine wichtige Voraussetzung für die demokratische Entwicklung wie auch für die Schaffung einer stabilen Wohlstandsgesellschaft in Ungarn.

Dazu ist ein anderer – ein pädagogisch produktiver – Umgang mit ihrer Besonderheit (nicht nur in Bezug auf ihre Roma-Minderheitenzugehörigkeit) in Schule und Unterricht nötig, der ihre Ressourcen zu würdigen weiß und ihnen ein Lernangebot unterbreitet, das sie besser wahrnehmen und nutzen können. Denn auch für sie gilt, was Heinz Klippert über bildungsbenachteiligte Kinder allgemein sagt: „Die meisten Schüler*innen können und wollen durchaus mehr als das, was sie uns im alltäglichen Schulbetrieb zeigen. Sie brauchen nur andere Lernverfahren und Lernaufgaben, Stützmaßnahmen und Förderangebote. Mit anderen Worten: Sie müssen anders angesprochen und eingebunden, bestätigt und bestärkt werden. Dann bestehen durchaus gute Chancen, dass sie im Unterricht pflegeleichter und erfolgreicher mitmachen werden“ (Klippert 2010, S. 18). Wenn die Unterrichtsgestaltung ihre Ressourcen (z. B. das „Roma social

capital“) und ihre Bedürfnisse mitberücksichtigt und das Lehrer*innenhandeln sich mehr auf ihre Förderung als auf ihre Selektion ausrichtet, haben auch bildungsbenachteiligte (Roma-)Kinder gute Chancen, eine Bildungskarriere zu absolvieren.

Literaturverzeichnis

Babus, E. (2011): Aranypolgár. Indul a népszámlálás. In: Heti Világgazdaság 39, S. 8-11.

Ballér, E. (2000): Das Nationale Kerncurriculum als Steuerungselement in Ungarn. In: Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.): Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Band II: Nationale Entwicklungsprofile. Münster/New York u. a.: Waxmann Verlag.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Biró, B. (2006): Bevezetés a cigányság néprajzába. In: Forray, R. K. (Hrsg.): Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, S. 58-74.

Bírzea, C. (2000): Bildungspolitik und -reformen in ´Osteuropa´ seit den 70er Jahren. In: Schleicher, Klaus/Weber, Peter J. (Hrsg.): Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000. Band II: Nationale Entwicklungsprofile. Münster/New York u. a: Waxmann Verlag.

Bogner, A./Menz, W. (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33-71.

Boros, J. (2019): Cigány, Roma fiatalok életútja. Egy iskolán kívüli esélynövelő tanoda-típusú program tagjainak vizsgálata. Pécs: Pécsi Tudományegyetem (disszertáció).

Boros, J./Gergye, E. (2019): Roma population in Hungary: Focusing on educational opportunities. In: Óhidy, A./Forray, R. K. (Hrsg.): Lifelong Learning and the Roma Minority in Central and Eastern Europe. Emerald, Bingley, S. 97-115.

Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauer kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Göttingen: Otto Schwartz, S. 183-198.
Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1974): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
Coleman, James (1994): Foundations of Social Theory, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Council of the European Union (2011): Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020. Bruessel.Retrieved from http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52011DC0173&from=de
Cserti Csapó, T. (2015): A cigány csoportok helyzete a modern társadalomban – szociológiai megközelítések és azok problematikája. In: Orsós, A. (Hrsg.): A romológia alapjai. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, S. 79-117.
Cserti Csapó, T. (2006a): Kisebbségpolitika, kisebbségvédelmi alapismeretek. In: Forray, R. K. (Hrsg.): Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, S. 17-35.
Cserti Csapó, T. (2006b): Szociológiai, szociális tényezők a cigány népesség vizsgálatában. In: Forray, R. K. (Hrsg.): Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz, Pécs: Pécsi Tudományegyetem, S. 161-187.
Dausien, B./Hanses, A./Scheuermann, A. (Hrsg.) Biographische Konstruktionen: Beiträge zur Biographieforschung. Bremen, S. 37-70.
Debuschewitz, P./Bujard, M. (2014): Migrationshintergrund, soziale Ungleichheit oder Bildungspolitik: Wodurch lassen sich Bildungsdifferenzen erklären? Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. Working Paper 1/2014. http://www.bib-demografie.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Working_Paper/

2014_1_ursachen_bildungsdifferenzen.pdf?__blob=publicationFile&v=4.
Diekmann, K. (2011): Bildungspolitik. In: Weidenfeld, W./Wessels, W. (Hrsg.): Jahrbuch der europäischen Integration. Nomos, S. 145-149.
Diósi, Á. (2002): Szemtől szemben a magyarországi cigánysággal. Budapest: Pont kiadó.
dtv-Lexikon (2006). Gütersloh: Deutscher Taschenbuch Verlag.
Dupcsik, Cs. (2009): A magyarországi cigányság története. Budapest: Osiris.
European Commission (2014): Roma Health Report. Health status of the Roma population. Data collection in the Member States ofthe European Union. Verfübar unter: https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/social_determinants/docs/2014_roma_health_report_en.pdf
Eurydice 2020: Magyarország: A népesség - demográfiai helyzet, nyelvek, vallások Verfügbar unter: ttps://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-35_hu
Élet és irodalom (ÉS) (2005): A társadalom peremén. 20/XLIX, 20.5.2005, S. 1-8.
Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenegger Verlag.
Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium; Oktatási Minisztérium, Egészségügyi; Szociális és Családügyi Minisztérium (2003): Humanerőforrás-fejlesztés Operativ Program. Budapest: Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium; Oktatási Miniszterium, Egészségügyi; Szociális és Családügyi Minisztérium.

Forray, R. K. (2004): Életutak – iskolai pályák. Interjúk roma, cigány fiatalokkal. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Romológia Tanszék.
Forray, R. K. (2003): Results and Problems in the Education of the Gypsy Community. European Education, 34 (4), S. 70-90.
Forray, R. K. (1994): A nemzetiségi-etnikai oktatás kiegészítő állami támogatása (Szakértői jelentés). Oktatáskutató Intézet: Budapest.
Forray, R. K./Hegedűs, T. A. (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitika. Budapest: Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum Kiadó.
Glinka, H.-J. (2009): Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim: Juventa.
Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2003): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Gutsche, M. (2000): Die Schulsituation der Roma in Ungarn. In: Hornberg, S. (Hrsg.): Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa. Frankfurt a. M.: IKO Verlag, S. 201-223.
Hadjar, A./Becker, R. (2006) (Hrsg.): Die Bildungsexpansion: erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag.
Hajdú,T./Kertesi, G./Kézdi, G. (2015): Roma fiatalok a középiskolában. In: Orsós, A. (Hrsg.): A romológia alapjai. Pécs: Pécsi Tudományegyetem,209-249.
Halász, G. (2006): Uniós hatások a magyar közoktatásban 2002 és 2006 között. In: Educatio, S. 3–25.
Halász, G./Altrichter, H. (1999): Comparative Analysis of Decentralisation Policies and their Results in Central European Countries – Final Report. Mimeo. Budapest, Linz.
Hann, E./Tomka, M./Pártos, F. (1979): A közvélemény a cigányokról. In: Tanulmányok, beszámolók, jelentések (XI). Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont, S. 7-53.

Harangi, L. (2000): Erwachsenenbildung für Sinti und Roma. In: Federighi, P./Nuissl, E. (Hrsg.): Weiterbildung in Europa – Begriffe und Konzepte. Bonn: DIE, S. 172-173.

Harsányi, E./Radó, P. (1997): Cigány tanulók a magyar iskolában. In: Educatio 1/1997, S. 48-59.

Haug, S. (2008): Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Working Paper 14 aus der Reihe „Integrationsreport". https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp14-sprachliche-integration.pdf?__blob=publicationFile.

Havas, G. (2007): Utak a felsőoktatásba. Roma mobilitási pályák és a támogató intézmények. Budapest: Erasmus Kollégium Egyesület.

Havas, G./Kemény, I./Liskó, I. (2002): Cigány gyerekek az általános iskolában. Budapest: Oktatáskutató Intézet Új Mandátum Könyvkiadó.

Havas, G./Kemény, I./Liskó, I. (2001): Szegregáció a cigány gyermekek oktatásában. Budapest: Oktatáskutató Intezet Új Mandátum Könyvkiadó.

Havas, G./Liskó, I. (2006): Óvodától a szakmáig. Tanulmánykötet. Budapest: Mandátum Kiadó.

Havas, G./Zolnay, J. (2011): Sziszifusz számvetése. Az Integrációs oktatáspolitika. In: Beszélő 6, S. 24-49.

Hegedűs, T. A. (1996): A kisebbségi nő család és társadalom között. In: Educatio 3, S. 441-453.

Híves, T. (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: Fehérvári, A./Tomasz, G. (Hrsg.): Kudarcok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 17-34.

Hockenos, P (2011): Ungarn in der Kritik: Sonderschulen für Roma-Kinder. Tages-zeitung. Verfügbar unter: http://www.taz.de/!64138/

Jach, F.-R. (1999): Schulverfassung und Bürgergesellschaft in Europa. Berlin: Duncker & Humblot.

Kallmayer, W./Schütze, F. (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. Bielefeld: Bertelsmann.
Kállai, E. (2015): Cigány csoportok Európában és Magyarországon. In: Orsós, A. (Hrsg.): A romológia alapjai. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, S. 19-49.
Kemény, I. (1997): A magyarországi roma (cigány) népességről. Két felmérés tükrében. In: Magyar Tudomány CIV, új évfolyam XLII, S. 644-655.
Kemény, I. (1976): Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben végzett kutatásról. Budapest: MTA Szociológiai Kutató Intézet.
Kemény, I./Jánky, B./Lengyel, G. (2004): A magyarországi cigányság 1971-2003. Budapest: Gondolat.
Kende, A./Nyúl, B./Hadarics, M. & Wessenauer, V. (2018): Romaellenesség és antiszemitizmus Magyarországon. Projektzáró tanulmány. Budapest: EVZ. Verfügbar unter: https://politicalcapital.hu/pc-admin/source/documents/EVZ_Romaellenesseg%20Antiszemitizmus_Tanulmany_HU_180228.pdf
Keresztes-Takács, O./ Lendvai, L, & Kende, A. (2016): Romaellenes előítéletek Magyarországon: Politikai orientációtól, nemzeti identitástól és demográfiai változóktól független nyílt elutasítás. In: Magyar Pszichológiai Szemle 71(4), S. 609-627
Kertesi, G. (2005): A társadalom peremén. Budapest: Osiris.
Kertesi, G./Kézdi, G. (2011): The Roma/Non-Roma Test Score gap in Hungary. In: American Economic Review 101/2011, Heft 3, S. 519–525.
Kipke, R. (2005): Das politische System Ungarns. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.

Kis, Sz. (2007): Zigeuner und Analphabetismus in Ungarn. In: Grotlüschen, A./Linde, A. (Hrsg.): Liberalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster: Waxmann, S. 81-89.

Klippert, H. (2010): Heterogenität im Klassenzimmer. Weinheim und Basel: Beltz.

Kocsis, K./Bottlik, Zs. (2004): Die Romafrage in der Karpato-Pannonischen Region. In: Europa Regional, 12 (2004) 3, S. 132-140.

Kovács, K./Óhidy, A. (2020): Das öffentliche Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland und in Ungarn - ein Vergleich. In: Journal of Humanistic and Social Studies (JHSS) Vol IX. 1 (21)/2020, S. 105-131. Verfügbar unter: http://www.jhss.ro/downloads/21/vol_11_1_2020.pdf

Kovalcsik, K./Réger, Z. (1995): A tudomány mint naiv művészet. In: Kritika 2/1995, S. 31-34.

Közoktatási törvény (1993): 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. Verfügbar unter: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV

Közoktatási törvény (2003): 2003. évi törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módositásáról. Verfügbar unter: http://www.okm.gov.hu/letolt /kozokt/kozokt_tv_modosito_lxxxvii_070823.pdf.

Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2015): A hazai nemzetiségek demográfiai jellemzői. In: Statisztikai Tükör 82/2015; 1-10. Verfügbar unter: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/nemzetiseg_demografia.pdf

Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2014): 2011. Évi népszámlálás. Nemzetiségi adatok. Budapest: KSH. Verfügbar unter: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_09_2011.pdf

Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (o. J.): Népszámlálás 2001. Nemzetiségi adatok: Összefoglalás, módszertan. Verfügbar unter: http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/04/04_modsz.pdf

Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (1993): 1990. Évi népszámlálás. Nemzetiség, anyanyelv. Nemzetiségi adatok. Verfügbar unter: https://library.hungaricana.hu/hu/view/NEDA_1990_NemzetisegAnyanyelv_01/?pg=1&layout=s

Kurt Lewin Foundation (2011): Monitoring Research of the Romaversitas Foundation. Final Study. Verfügbar unter: http://kla.hu/uploads/media/romaversitas_monitoring_study.pdf

Küsters, I. (2009): Narrative Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ladányi, J. (2012): Leselejtezettek. A kirekesztett népesség társadalom- és térszerkezeti elhelyezkedésének átalakulása Magyarországon a piacgazdasági átmenet időszakában. Budapest: L´Harmattan.

Ladányi, J. (2009): A burkolt szelekciótól a nyílt diszkriminációig. Budapest: MTA Történettudományi Intézet – MTA Társadalomkutató Központ

Ladányi, J./Szelényi, I. (2004): A kirekesztettség változó formái. Budapest: Napvilág kiadó.

Ladányi, J./Szelényi, I. (1997): Ki a cigány? In : Kritika 12/1997, S. 3-6.

Lakatos, Sz. (2015): A romani nyelv. In: Orsós, A. (Hrsg.): A romológia alapjai. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, S. 181-209.

Lakatos, Sz. (2011): A pécsi oláh cigányok kultúrája és nyelve. In: Orsós, A./Trendl, F. (Hrsg.): Útjelzők. Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendős Forray R. Katalin tiszteletére. Pécs: PTE PTK, S. 165-178.

Ligeti, Gy. (2002): Kikről van szó? In: Bernáth, G./Forray R. K./Ligeti, Gy./Mohácsi, E./Wizner, B. (Hrsg.): Esélyek és korlátok. A magyarországi cigány közösség az ezredfordulón. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

Mappes-Niediek, N. (2012): Arme Roma, böse Zigeuner. Berlin: Ch. Links Verlag.

Mayer, Horst O. (2006): Interview und schriftliche Befragung. München: Oldenbourg.

Meuser, M./Nagel, U. (1994): Expertenwissen und Experteninterview. In: Hitzler, R./Honer, A./Maeder, Ch. (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 180-192.

Mihok, B. (1998): Rechtliche Gleichstellung versus alltägliche Chancenungleichheit.
Zur Situation der Roma in Ungarn. Ethnos-Nation 6 (1/2), S. 115-129. Verfügbar unter: http://www.bloccotasti.de/mihok/chance.html.

Murányi, I. (1998): Szociokulturális és területi tényezők szerepe a 10-17 éves fiatalok előítéletes gondolkodásában. In: Sík, E./Tóth, J. (Hrsg.): Idegenek Magyarországon. Budapest: MTA Politikai Tudományok intézete, S. 139-152.

Nagy, P. (2006): A magyarországi cigányság története a 16.-19.században. In: Forray, R. K. (2006) (szerk.): Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, S. 37–55.

Nemzeti es etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa (2011): Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről. Verfügbar unter: http://www.kisebbsegiombudsman.hu/data/files/217986220.pdf [Stand: 9. 12. 2013].

Offe, C. (1994): Moderne Barbarei. In: Journal für Sozialforschung , Bd. 34., S. 229-247.
Óhidy, A. (2018): Successful school careers of ten Roma/Gypsy women in Hungary first results of an interview study. In: Endrődy-Nagy, Orsolya/Fehérvári Anikó (Hrsg.): Innováció, kutatás, pedagógusok.Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, 2018, S. 660-682.
Óhidy, A. (2016): Von der Mehrfachbenachteiligung zum Hochschulabschluss. Weibliche Roma im ungarischen Bildungssystem. In: Herwartz-Emden, L./Baros, W./Schurt, V./Waburg, W. (Hrsg.): Lebensentwürfe, Selbstinszenierungen und Bildungsprozesse junger Frauen und Männer in ausgewählten Migrationsgesellschaften. Reihe: Herwartz-Emden, Leonie: Weibliche Adoleszenz und Schule, Bd. 4. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 105-126.
Óhidy, A. (2013): From multiple deprivation to success – educational careers of ten Roma and Gypsy women. In: Hungarian Educational Research Journal. Verfügbar unter: file:///C:/Users/MICIMA~1/AppData/Local/Temp/eredeti_2014_01_08_AndreaOhidy_3_2013.xhtml.
Óhidy, A. (2009): Lebenslanges Lernen und die ungarische Roma-Minderheit. In: Hof, Ch./Ludwig, J./Zeuner, Ch. (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 135-150.
Óhidy, A. (2007): Das ungarische Bildungssystem. In: Óhidy, A./Terhart, E./Zsolnai, J. (Hrsg.): Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.67-95.
Óhidy, A./Forray, R. K. (2019a): Lifelong Learning and the Roma Minority in Central and Eastern Europe. Emerald, Bingley.

Óhidy, A./Forray, R. K. (2019b): The Case Marianne: The educational biography of a typical Roma female in Hungary (zusammen mit Katalin R. Forray). In: Hungarian Educational Research Journal 1/2019.

Óhidy, A./Orsós J. (2013): Integration durch Bildung? Zur Bildungssituation von Roma in Ungarn. In: Hornberg, S./Brüggemann, Ch. (Hrsg.): Die Bildungssituation von Sinti und Roma in Europa/The educational situation of Sinti and Roma in Europe. Münster: Waxmann Verlag, S. 157-179.

Orsós, A. (2015): A beás nyelv. In: Orsós, A. (Hrsg.): A romológia alapjai. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, S. 151-181.

Orsós, A. (2012): A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről. Nyelvi helyzet, nyelvoktatás, nyelvtanárképzés. Pécs: PTE BTK Oktatáskutató Központ, Virágmandula Kft.

Pénzes, J./Pásztor, I. Z. (2014) Changes in the spatial distribution of the Roma population in Hungary during the last decades. In: Területi Statisztika 58(1), S. 3-26.

Radó, P. (1997): A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása. Verfügbar unter: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk/kod=Jelentes97-hatter-Rado-Nemzeti

Rajnai, J. (2013): Közoktatáspolitikai irányváltások és tendenciák a rendszerváltás utáni Magyarországon. In: Vzdelávanie, výskum a metodológia, S. 100-108. Verfügbar unter: http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0111RajnaiJudit.pdf

Revenga, A./Ringold, D./Tracy, W. M. (2002): Poverty and Ethnicity. A Cross-Country Study of Roma Poverty in Central Europe. Washington: The World Bank.

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13/1983, S. 283-293.

Sichtermann, Barbara (2009): Kurze Geschichte der Frauenemanzipation. Berlin: Verlagshaus Jacoby & Stuart.
Sturm, T. (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München und Basel: Reinhardt.
Szabó, I./Örkény, A. (1998): Tizenévesek állampolgári kultúrája. Budapest: Minoritás Alapítvány.
Szalai, A. (2007): Egységesség? Változatosság? A cigány kisebbség és a nyelvi sokféleség. In: Bartha, Cs. (Hrsg.): Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében a 18.-19. században. Salgótarján: Mikszáth kiadó, S. 20-51.
Szoboszlai, Zs. (2006): IDEA vagy VALÓSÁG? Az élethosszig tartó tanulás a roma társadalmi csoportok körében. In: Lada, L. (Hrsg.): Közvéleménykutatások az élethosszig tartó tanulásról. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet, S. 31-52.
Varga, A. (2015): Az inklúzió szemlélete és gyakorlata. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
Vincze, E. (2010): Etnicitás és nemiség. Reprodukációs politikák és gyakorlatok egy romániai kisvárosban élő roma nők körében. In: Feischmidt, M. (Hrsg.): Etnicitás. Különbségteremtő társadalom. Budapest: Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet, S.195-208.
Virág, T. (2010): Kirekesztve. Falusi gettók az ország peremén. Budapest: Akadémiai Kiadó.
Vogel, B. (1995): „Wenn der Eisberg zu schmelzen beginnt…“ – Einige Reflexionen über den Stellenwert und die Probleme des Experteninterviews in der Praxis der empirischen Sozialforschung. In: Brinkmann, Ch./Deeke, A./Völker, B. (Hrsg.): Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, S. 73-83.

Wilson, J. (1987): The Truly Disadvantaged. The Inner City, the Underclass and Public Policy. Chicago: The University of Chicago Press.
Wilson, J. (1978): Declining Significance of Race. Chicago: The University of Chicago Press.
Yosso, T. J. (2005): Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. Race Ethnicity and Education 8/1, pp. 69-91.
Zolnay, J. (2015): A roma diákok esélyei a közoktatásban. In: Orsós, A. (Hrsg.): A romológia alapjai. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 249-271.