

Hornberg, Sabine [Hrsg.]; Brüggemann, Christian [Hrsg.]

Die Bildungssituation von Roma in Europa

Münster / New York / München / Berlin : Waxmann 2013, 237 S. - (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Hornberg, Sabine [Hrsg.]; Brüggemann, Christian [Hrsg.]: Die Bildungssituation von Roma in Europa. Münster / New York / München / Berlin : Waxmann 2013, 237 S. - (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft; 16) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-288598 - DOI: 10.25656/01:28859

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-288598>

<https://doi.org/10.25656/01:28859>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Studien zur International
und Interkulturell Vergleichenden
Erziehungswissenschaft

16

Sabine Hornberg,
Christian Brüggemann (Hrsg.)

Die Bildungssituation von Roma in Europa



WAXMANN

Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft

herausgegeben von

Wilfried Bos, Dortmund
Marianne Krüger-Potratz, Münster
Jürgen Henze, Berlin
Sabine Hornberg, Dortmund
Botho von Kopp, Frankfurt (Main)
Hans-Georg Kotthoff, Freiburg
Knut Schwippert, Hamburg
Dietmar Waterkamp, Dresden
Peter J. Weber, Calw

Band 16



Waxmann 2013
Münster / New York / München / Berlin

Sabine Hornberg, Christian Brüggemann (Hrsg.)

Die Bildungssituation von Roma in Europa



Waxmann 2013

Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Studien zur International und Interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 16

ISSN 1612-2003

ISBN 978-3-8309-7841-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2013
Steinfurter Str. 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Sabine Hornberg & Christian Brüggemann

Die Bildungssituation von Roma in Europa – einleitende Bemerkungen 7

I Ausgangslagen und Perspektiven der Bildungssituation von Roma in Europa

Susanne Milcher

Die soziale Exklusion von Roma in Ost- und Südosteuropa:
Bildung – Arbeit – Diskriminierung 13

Mihai Surdu & Eben Friedman

The Roma Education Fund – developments and prospects for Roma inclusion 35

Mozes F. Heinschink & Petra Cech

Die Sprache der Roma – Grundzüge der Romani Čhib
und Perspektiven für den Unterricht 53

II Die Bildungssituation von Roma in ausgewählten europäischen Staaten

Christian Brüggemann, Sabine Hornberg & Elizabeta Jonuz

Heterogenität und Benachteiligung – die Bildungssituation
von Sinti und Roma in Deutschland 91

Mikael Luciak & Emmerich Gärtner-Horvath

Roma in Österreich – Erfahrungen von
Bildungsungleichheit einst und heute..... 121

Andrea Óhidy & Julianna Orsós

Integration durch Bildung? Die Bildungssituation von Roma in Ungarn 147

Spyros Themelis & Brian Foster

The Education of Gypsies, Roma and Travellers in England –
a road partly travelled..... 169

Christina Rodell Olgaç

Education of Roma in Sweden – an interplay between policy and practice..... 197

Barbara Giovanna Bello & Graziano Hallilovich

The education of Sinti und Roma in Italy – facing old and new challenges..... 215

Autorinnen und Autoren 235

Die Bildungssituation von Roma in Europa – einleitende Bemerkungen

Aktuelle Schätzungen gehen von 10 bis 12 Millionen in Europa lebenden Roma aus, darunter etwa sechs Millionen in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU) (Europäische Kommission, 2011, S. 2). Damit stellen Roma die größte ethnische Minderheit in Europa dar. Viele von ihnen sind gut in die europäischen Gesellschaften integriert und dennoch erfahren die Lebens- und Bildungssituationen von Roma in jüngerer Zeit insbesondere international zunehmende Aufmerksamkeit. Ursächlich hierfür sind die vielfältigen und vielfachen Benachteiligungen von Roma in Europa, insbesondere auf dem Wohn- und Arbeitsmarkt, im Bildungs- und Gesundheitswesen. Vor diesem Hintergrund haben die EU und der Europäische Rat 2011 den „EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020“ (ebd.) vorgelegt, dem auch die Bundesrepublik Deutschland folgt. Roma sind im europäischen Vergleich insbesondere in den Staaten Ost- und Südosteuropas anteilmäßig stark vertreten und ihre Lebenssituationen sind in diesem Ländern oftmals in besonderem Ausmaß von Diskriminierung und Marginalisierung gekennzeichnet. Angesichts dieser Missstände und den Vorschlägen internationaler Organisationen folgend, haben die Regierungen von Bulgarien, Kroatien, der Tschechischen Republik, Ungarn, Mazedonien, Rumänien, Serbien und der Slowakei 2005 eine Erklärung zur „Decade of Roma Inclusion, 2005–2015“ (Dekade der Roma Inklusion) verabschiedet, in der sie sich verpflichten, zur Beseitigung der Diskriminierung von Roma in ihren Staaten beizutragen. In diesem Zusammenhang wurde auch der Roma Education Fund gegründet, dessen zentrale Aufgabe es ist, zum Abbau der Bildungsbenachteiligung von Roma in Ost- und Südosteuropa beizutragen. Im ersten Teil des vorliegenden Sammelbandes stellen Mihai Surdu und Eben Friedman den Roma Education Fund vor und berichten über bereits Erreichtes und Perspektiven für die Inklusion von Roma im Bildungswesen.

Es ist schwer, verlässliche empirisch gewonnene Daten zu Roma in der EU zu bekommen. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass die ethnische Zugehörigkeit im Rahmen von staatlichen Befragungen in der Regel nicht erhoben wird, zum anderen dem Umstand geschuldet, dass viele Roma sich aufgrund von historischen Erfahrungen und aus Angst vor Diskriminierung und Stigmatisierung als solche nicht zu erkennen geben. Diese Problematik zieht sich durch alle in diesem Band versammelten Beiträge und macht die hier berichteten Daten wertvoll für die Entwicklung von Strategien und Maßnahmen zum Abbau von Diskriminierung und Benachteiligung und für eine gerechte Teilhabe von Roma. Susanne Milcher kann in ihrem Beitrag auf empirische Daten zurückgreifen und Erscheinungsformen der sozialen Exklusion von Roma in Ost- und Südosteuropa in den Bereichen Bildung, Arbeit und Diskriminierung aufzeigen. Ihr Beitrag gibt damit einen Überblick über zentrale Entwicklungen in diesem Teil Europas und liefert Daten,

die deutlich machen, dass die Push-Faktoren für sich genommen Wanderung von Roma in andere Teile Europas erklären können.

Roma bilden keine homogene ethnische Gruppe mit einer standardisierten Sprache und einem eigenen Staat, sondern leben heute in allen Teilen Europas. Ursprünglich aus Vorderindien stammend, haben sich im Laufe der letzten gut 600 Jahre in Europa divergierende, unter dem Oberbegriff „Roma“ gefasste Bevölkerungsgruppen wie Roma, Sinti, Lovara, Kalderaš, Gurbet, Kalé, Arlije usw. herausgebildet. Neben geteilten historischen Erfahrungen verbinden sie kulturell gewachsene Bezüge, wie eine hohe Wertschätzung der Familie oder die Verwendung von Romanes in seinen Varianten. Romanes ist eine Sprache mit eigener Grammatik, Tonlage und umfangreichem Wortschatz. Die heute in Europa verbreiteten Varietäten des Romanes haben sich in den letzten 500–600 Jahren herausgebildet. Sie ähneln im Hinblick auf ihre Unterschiedlichkeit den Varietäten anderer europäischer Sprachen. Mozes F. Heinschink und Petra Cech skizzieren in ihrem Beitrag Grundzüge des Romanes und zeigen Perspektiven für die Berücksichtigung dieser Sprache im Unterricht auf.

Der zweite Teil des hier vorliegenden Sammelbandes widmet sich ausgewählten Länderbeispielen und folgt, soweit dies den Autorinnen und Autoren möglich war, einer einheitlichen Struktur. Die Beiträge geben eingangs historische Hintergrundinformationen und schildern aktuelle Lebenslagen von Roma in den betrachteten Staaten. Den Hintergrund für die Ausführungen zu Bildungsentwicklungen von Roma bilden Informationen zum Aufbau des jeweiligen Bildungswesens. Diese werden um empirische Befunde zur Bildungsbeteiligung von Roma ergänzt, sofern sie den Autorinnen und Autoren zugänglich waren. Ausgewählte, für Roma relevante Entwicklungen im Bildungsbereich und Beispiele aus der Praxis runden das so jeweils entstehende Bild ab. Die Länderbeispiele zeigen ein weites Spektrum auf und legen Zeugnis ab von der Komplexität der hier behandelten Thematik.

Eröffnet wird der zweite Teil der vorliegenden Publikation mit einem Beitrag von Christian Brüggemann, Sabine Hornberg und Elisabeta Jonuz zur Bildungssituation von Roma in Deutschland. In ihrem Beitrag zeigen sie, dass Sinti und Roma zum Teil gut integriert in Deutschland leben, dass es aber auch hierzulande an empirischen Daten zu ihrer Teilhabe an Bildungsprozessen mangelt. Demgegenüber stehen unlängst aufgekommene Ansätze der Jugendselbstorganisation von Roma im Bildungsbereich, die als eine ‚innovative Praxis‘ eingeordnet und vorgestellt werden. Mit dem anschließenden Beitrag bleibt der Sammelband noch im deutschsprachigen Raum: Mikael Luciak und Emmerich Gärtner-Horvath widmen sich den Erfahrungen von Bildungsungleichheit von Roma in Österreich einst und heute und zeichnen das Bild einer Gesellschaft und von Bildungsentwicklungen, die sowohl historisch betrachtet wie auch aktuell von großer Vielfalt gekennzeichnet sind. Andrea Óhidy und Julianna Orsós lenken ihre Blicke auf Bildungsentwicklungen von Roma in Ungarn und damit auf ein Land, das seit dem Fall des „eisernen Vorhangs“ in vielfachen Hinsichten von Wandel geprägt ist.

Spyros Themelis und Brian Foster zeigen Bildungsentwicklungen von Roma und Fahrennden in England auf, die in diesem Land wie auch häufig im Kontext

der EU insbesondere rückblickend, aber zum Teil auch heute noch gemeinsam thematisiert werden. Für ihren Beitrag greifen sie auf eine vergleichsweise breite Datenbasis zurück und können so ein differenziertes Bild der Lebenssituationen und Bildungsbeteiligung von Roma im Vereinigten Königreich im Überblick und für England im Besonderen zeichnen.

Mit dem Beitrag von Christina Rodell Olgaç rückt mit der Betrachtung der Bildungssituation von Roma in Schweden ein Land in das Zentrum des Interesses, in dem nur ein vergleichsweise geringer Anteil Roma lebt und das sich hinsichtlich seines gesellschaftlichen Selbstverständnisses und Bildungssystems in besonderem Maße durch den Anspruch auf Egalität auszeichnet. Der Band schließt mit einem Beitrag von Barbara Giovanna Bello und Graziano Hallilovich zur Lebens- und Bildungssituation von Roma in Italien, einem Land, das aufgrund seiner geographischen Lage in Europa insbesondere von Zuwanderung betroffen ist. Entsprechend fokussiert der Beitrag die unterschiedlichen rechtlichen Ausgangslagen von Roma und damit einhergehende Beschränkungen und Anforderungen auf der Ebene des Systems und der Individuen.

Unser Dank gilt an dieser Stelle den Autorinnen und Autoren der hier versammelten Beiträge, die diesen Band ermöglicht haben. Sie treten in den unterschiedlichsten Kontexten und Positionen für eine gerechte Teilhabe von Roma an Bildung ein.

Dortmund, im Mai 2013

Sabine Hornberg und Christian Brüggemann

Literatur

Europäische Kommission (2011). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020*. Verfügbar unter: [http://eurolex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0173:FIN:DE:PDF\[04.02.2013\]](http://eurolex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0173:FIN:DE:PDF[04.02.2013]).

Ausgangslagen und Perspektiven der Bildungssituation von Roma in Europa

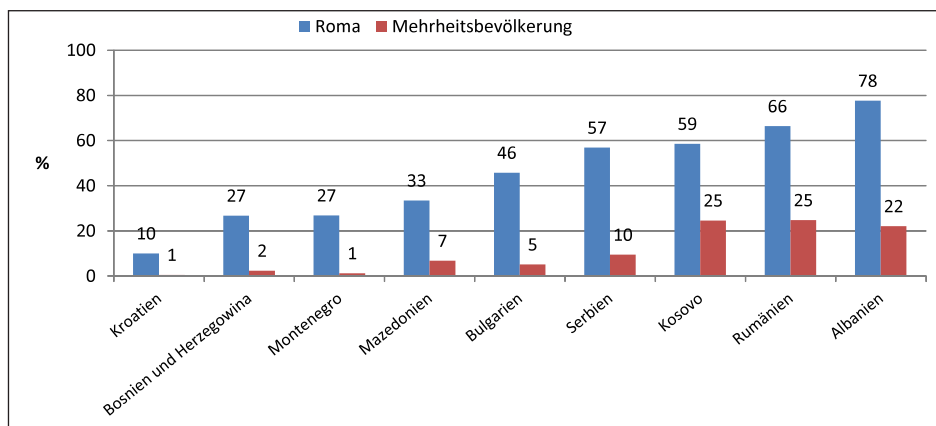
Die soziale Exklusion von Roma in Ost- und Südosteuropa: Bildung – Arbeit – Diskriminierung

Die ökonomische, soziale und kulturelle Ausgrenzung von Roma in Ost- und Südosteuropa basiert auf einem strukturellen und systemischen Teufelskreis von geringem Einkommen, Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt, niedriger Bildungsbeteiligung, schlechten Wohnverhältnissen und Diskriminierung. Als soziale Ausgrenzung wird generell ein Prozess bezeichnet, bei dem Personen an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden und so von der vollwertigen gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen sind (Ruggeri Laderchi et al., 2003; Sen, 1994; Silver, 1994). Soziale Ausgrenzung ist ein komplexes und mehrdimensionales Phänomen, bei dem mehrere miteinander verknüpfte Probleme auftreten. Zum Beispiel kann die infrastrukturelle Abgelegenheit einer Roma-Siedlung dazu führen, dass Nachwachsende keine Oberstufe der Sekundarschule besuchen, da sie sonst ihre Familie verlassen müssten. Wohnräumliche Ausgrenzung führt in diesem Fall zu Ausgrenzung von höherer Bildung, welche wiederum Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt zur Folge haben kann.

Die Staaten Ost- und Südosteuropas haben seit den 1990er Jahren mit dem Übergang (Transition) von sozialistisch gelenkten Volkswirtschaften zur freien Marktwirtschaft fundamentale Veränderungen erfahren. Roma gelten als die am stärksten von diesen Veränderungen betroffene Bevölkerungsgruppe (Europäische Kommission, 2004; Ringold et al., 2003; UNDP, 2002). Sie waren häufig die ersten, die während der Transition ihre Arbeitsplätze in staatlichen Industrien verloren (Ringold, 2000, S. 10) und in besonderer Weise von dem Zerfall Jugoslawiens in den 1990er Jahren und den damit einher gehenden Vertreibungen betroffen, so dass viele von ihnen Zuflucht in Flüchtlingscamps suchen mussten (UNDP, 2006, S. 15). Roma in Südosteuropa leben viermal häufiger unter dem Existenzminimum von 4,30\$ pro Tag als die in der unmittelbaren Umgebung lebende Mehrheitsbevölkerung (vgl. Abb. 1). Sie haben darüber hinaus ein vergleichsweise höheres Risiko in der Zukunft unter das Existenzminimum zu fallen oder arm zu bleiben (Milcher, 2010, S. 787).

Empirisch gewonnene Informationen über die Lebensbedingungen von Roma sind rar, häufig fragmentiert und oft anekdotisch, Datenlücken sind erschreckend. So sind Roma in fast allen Volkszählungen und Arbeitsmarktumfragen unterrepräsentiert. Dafür gibt es unterschiedliche Gründe: Beispielsweise wird die Zugehörigkeit zur Gruppe der Roma häufig gleichgesetzt mit der Zugehörigkeit zu einer Randgruppe und mit möglicher Diskriminierung assoziiert. Diese und weitere Faktoren sind eine Ursache dafür, dass Roma sich im Rahmen von Umfragen nicht als solche zu erkennen geben. Zweitens verbieten Datenschutzgesetze in vielen Ländern die Erhebung von ethnischer Zugehörigkeit (Milcher & Ivanov, 2004, S. 8).

Abb. 1: Armutsquoten für Roma in Südosteuropa (2004, in %)
Bevölkerungsanteil, der unter der Armutsschwelle von 4,30\$ pro Tag lebt



UNDP (2006, S. 18)

Vor diesem Hintergrund führte das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (United Nations Development Programme / UNDP) im Jahr 2004 die Umfrage „Vulnerable Groups Survey“ in Ost- und Südosteuropa durch, mit dem Ziel, solche Datenlücken zu schließen und Länder übergreifende Basisdaten für die ‚Decade of Roma Inclusion, 2005-2015‘ zu erheben. Die Roma-Dekade 2005-2015, so die offizielle Bezeichnung im deutschen Sprachgebrauch, wurde 2005 von Bulgarien, Kroatien, Tschechien, Ungarn, Mazedonien, Rumänien, Serbien und der Slowakei mit Unterzeichnung einer entsprechenden Erklärung ausgerufen (vgl. www.romadecade.org). Darin verpflichten sich die Regierungen dieser Länder Anstrengungen zur Verbesserung des Wohlstandes und der gesellschaftlichen Teilhabe der ca. 7–9 Millionen in Ost- und Südosteuropa lebenden Roma zu unternehmen und dazu nationale Aktionspläne zu erstellen, die Zielvorgaben insbesondere für die Bereiche Bildung, Beschäftigung, Gesundheit, Wohnen und Anti-Diskriminierung umfassen. Die Europäische Union, die Weltbank und das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen unterstützen die Roma-Dekade; erste Berichte zum Stand der Umsetzung der gesteckten Ziele liegen vor (vgl. www.romadecade.org/decadewatch).

Mit dem vorliegenden Beitrag werden Befunde zur sozialen Ausgrenzung von Roma in den Ländern Ost- und Südosteuropas vorgestellt, die mittels Sekundäranalysen des UNDP Datensatzes „Vulnerable Groups Survey“ von 2004 gewonnen wurden. Der Schwerpunkt liegt auf der Bildungsbeteiligung von Roma. Verglichen werden im Folgenden die Situationen von Roma in unterschiedlichen Staaten, d.h. es erfolgen Ländervergleiche. Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Eingangs wird der für diesen Beitrag heran gezogene UNDP Datensatz knapp im Überblick vorgestellt, um relevante Hintergrundinformationen bereit zu stellen. Danach werden Befunde über die Bildungsbeteiligung von Roma in Südosteuropa im Vergleich zu der in der unmittelbaren Umgebung lebenden Mehrheitsbevölkerung zusammenge-

fasst. Das Hauptaugenmerk richtet sich sodann auf die hier interessierende zentrale Frage nach dem Zusammenhang von Bildungsbeteiligung und Arbeitsmarktchancen von Roma in Ost- und Südosteuropa. Dazu werden ausgewählte Befunde zur Bildungssituation von Roma berichtet und Zusammenhänge zwischen ihrer Bildungsbeteiligung und ihren Chancen auf dem Arbeitsmarkt analysiert. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick.

1. UNDP Umfrage „Vulnerable Groups Survey“ von 2004

Die im Folgenden vorgelegte Analyse basiert auf Daten der Umfrage „Vulnerable Groups Survey“ des UNDP in Ost- und Südosteuropa, die im November/Dezember 2004 erhoben und in UNDP Studien (2005, 2006) sowie weiteren Fallstudien (Ivanov & Tursaliev 2006; Milcher 2006; O’Higgins & Ivanov 2006) analysiert wurden. Die Umfrage umfasst Informationen über Lebensstandard, Bildungsbeteiligung, Beschäftigung, Gesundheit und Wohnsituation von Roma und der in der unmittelbaren Umgebung lebenden Mehrheitsbevölkerung in Albanien, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Kroatien, Kosovo, Mazedonien, Montenegro, Rumänien und Serbien (hiernach Südosteuropa) sowie der Tschechischen Republik (im Folgenden: Tschechien) und Ungarn. Die Umfrage ist einzigartig in ihrem Umfang, in Bezug auf die inhaltlichen Schwerpunkte und die Anzahl der beteiligten Länder und Gruppen. Die im Rahmen der Umfrage eingesetzten Fragebögen umfassen Haushalts- und Individualmodule. Drei Stichproben wurden erhoben: (i) Roma-Haushalte aus Roma-Siedlungen oder Gebieten mit einer „kompakten Roma-Bevölkerung“, (ii) Vertriebenen-Haushalte und (iii) Haushalte der Mehrheitsbevölkerung, die in räumlicher Nähe zur Roma-Bevölkerung leben.¹

Die Stichproben der Roma-Bevölkerung wurden aus „Roma-Siedlungen“ oder Gebieten mit einer „kompakten Roma-Bevölkerung“ erhoben. Als „kompakte“ Siedlungen und Gebiete wurden solche definiert, die gemäß Zensusdaten einen Anteil Roma aufwiesen, der mindestens dem nationalen Anteil der Roma an der Gesamtbevölkerung des jeweiligen Landes entspricht. Dieses Modell basiert auf der Annahme, dass die Zensusdaten eine einigermaßen adäquate Darstellung der Struktur und der territorialen Verteilung der Roma vermitteln. Zusätzlich wurden aber auch Daten über die Verteilung von Siedlungen und über die Bevölkerungsverteilung der Roma von Experten und Roma-Organisationen hinzugezogen. Der Hauptnachteil dieser Stichprobenmethodik besteht in der Vernachlässigung von Roma, die in Gebieten leben, in denen der Anteil der Roma an der Gesamtbevölkerung unter dem nationalen Durchschnitt liegt. Somit sind die Stichproben nicht vollständig repräsentativ für die gesamte Roma-Bevölkerung in den hier betrachteten Ländern, dennoch repräsentieren sie etwa 85% der Roma-Bevölkerung in jedem Land.

1 Die Stichprobe von Vertriebenen wurde nur in vier Ländern (Bosnien und Herzegowina, Kroatien, Montenegro und Serbien) erhoben. Diese Gruppe wird in diesem Beitrag nicht betrachtet.

Im zweiten Schritt wurden die Roma-Haushalte mit Hilfe eines „Random-Route“-Auswahlverfahrens ermittelt.² Zusätzlich zur Festlegung der Stichprobe und der damit einher gehenden Fremdidentifikation als Roma wurde die Identifikation als Roma unter den Befragten erhoben. Dies geschah, indem zu Beginn eines jeden Interviews gefragt wurde: „Guten Morgen / Tag. Wir führen eine Umfrage unter der Roma-Bevölkerung durch. Würden Sie einem Interview zustimmen?“ Im Falle einer ausdrücklichen Ablehnung („Ich bin kein Rom/keine Romni, warum sollte man mich interviewen?“) wurde das Interview abgebrochen. Eine Zustimmung wurde als indirekte Selbstidentifikation als Roma gedeutet. Um mögliches Misstrauen auf Seiten der Roma zu überwinden, wurden die Interviewer zum Teil aus der Roma-Bevölkerung rekrutiert.

Die separaten Stichproben der Mehrheitsbevölkerung – als Kontrollgruppe für aussagekräftige Vergleiche – wurden mit ähnlichen Verfahren wie die Roma-Stichproben erhoben. Sie repräsentieren die Mehrheitsbevölkerung, die in räumlicher Nähe (gleiche Siedlung oder administrative Einheit) zur Roma-Bevölkerung lebt. In Siedlungen oder administrativen Einheiten mit sehr hohen Anteilen von Roma, z.B. isolierte Roma-Siedlungen, konnte es vorkommen, dass der Bevölkerungsanteil der Mehrheitsbevölkerung nicht ausreichend für ein Auswahlverfahren mit Hilfe einer „Random-Route“-Methode war. In diesen Fällen wurden die Stichproben der Mehrheitsbevölkerung aus typologisch ähnlichen Siedlungen aus dem gleichen administrativen Gebiet erhoben. Zu beachten ist, dass es sich auch für die hier präsentierte Mehrheitsbevölkerung nicht um ein repräsentatives Sample des jeweiligen Landes handelt. Intendiert war vielmehr eine Erfassung von Haushalten der Mehrheitsbevölkerung, die in der unmittelbaren Umgebung, d.h. in ähnlichen (in vielen Fällen strukturschwachen) lokalen Kontexten leben (für mehr Informationen zur Erhebung siehe UNDP, 2006, S. 113-117).

In Tabelle 1 sind die Stichproben der an der Erhebung beteiligten Staaten dargestellt. Dort wird ersichtlich, dass in fast allen Staaten die Anzahl der Personen in einem Haushalt unter den Roma-Haushalten höher, zum Teil deutlich höher, liegt als in den Haushalten der Mehrheitsbevölkerung. Hier spiegelt sich die im Durchschnitt höhere Zahl Heranwachsender in Roma-Familien im Vergleich zu Familien der Mehrheitsbevölkerung wider.

2 Von einem zufälligen Ausgangspunkt aus wurde mittels eines vorgeschriebenen Routenbegehungsplans jeder dritte Haushalt ausgewählt.

Tabelle 1: Stichproben der UNDP Umfrage „Vulnerable Groups Survey“ 2004³

	Roma		Mehrheitsbevölkerung	
	Haushalte	Personen	Haushalte	Personen
Albanien	450	2479	450	1876
Bosnien und Herzegowina	400	1941	404	1240
Bulgarien	500	2176	500	1302
Kroatien	252	1252	254	715
Kosovo	354	2223	354	2275
Mazedonien	379	1836	377	1399
Montenegro	199	699	198	700
Rumänien	601	2905	601	1771
Serbien	399	1759	399	1270
Tschechien	760	2761	311	762
Ungarn	605	2955	400	1194

UNDP (2005, S. 8)

2. Befunde zur Bildungsbeteiligung von Roma

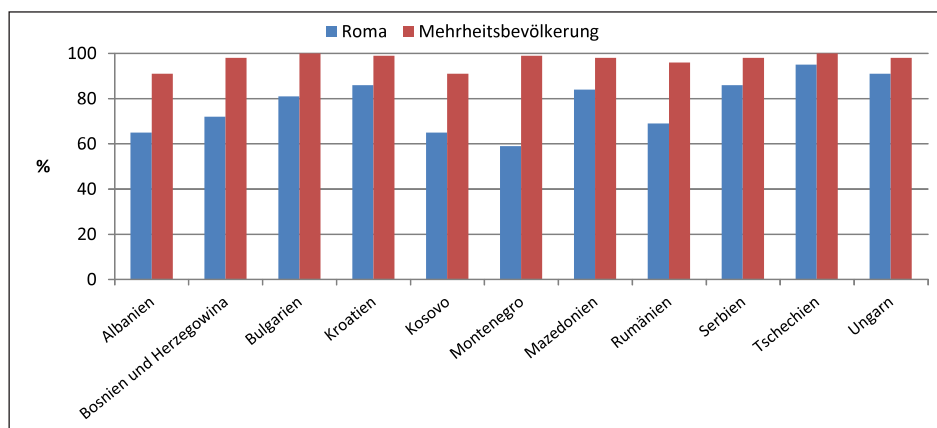
Roma in Ost- und Südosteuropa haben im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung ein geringeres Bildungsniveau gemessen an dem Grad ihrer Alphabetisierung, den von ihnen besuchten Bildungsgängen und erworbenen Berechtigungen. Als Analphabeten werden im Folgenden diejenigen Personen bezeichnet, die in der Umfrage angaben, dass sie nicht lesen oder schreiben können. Während die Mehrheitsbevölkerung zu fast 100% alphabetisiert ist, sind im Durchschnitt 26,8% der befragten Roma in Südosteuropa Analphabeten. Nimmt man Tschechien und Ungarn hinzu, so zeigen sich Unterschiede zwischen den Ländern von 5% Analphabeten unter den Roma in Tschechien im Vergleich zu 41% Analphabeten unter den Roma in Montenegro (vgl. Abb. 2).

Insbesondere Roma-Frauen können nach eigener Aussage häufig weder lesen noch schreiben. Ein Vergleich der Roma-Bevölkerung mit der Mehrheitsbevölkerung zeigt, dass die Unterschiede zwischen den Anteilen von alphabetisierten Männern und Frauen unter den Roma größer sind als unter der Mehrheitsbevölkerung (vgl. Abb. 3).

Unterschiede zwischen der Roma- und der Mehrheitsbevölkerung finden sich auch hinsichtlich ihrer absolvierten Bildungsstufen, für die hier als Indikator die von ihnen absolvierten Bildungsgänge heran gezogen wurden. Abbildung 4 zeigt, dass 62% der Roma im Vergleich zu 96% der Mehrheitsbevölkerung in Südosteuropa, die zum Zeitpunkt der Erhebung keine Schule mehr besuchten, mindestens

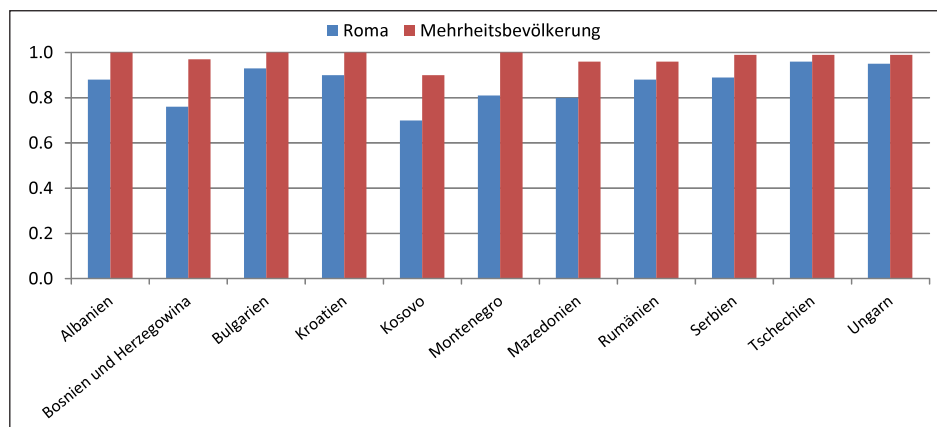
3 Aggregierte Daten für Südosteuropa beziehen sich auf alle genannten Länder außer Tschechien und Ungarn.

Abb. 2: Alphabetisierungsrate innerhalb der Roma- und der Mehrheitsbevölkerung (2004, in %). Anteil der Personen, die angeben, lesen und schreiben zu können.



Eigene Berechnung mit UNDP Datensatz „Vulnerable Groups Survey“ 2004

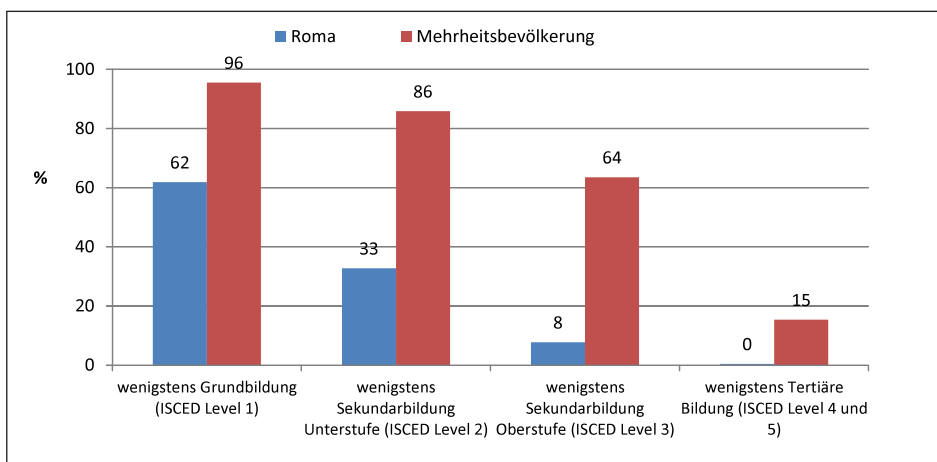
Abb. 3: Verhältnis von alphabetisierten Frauen zu alphabetisierten Männern für Roma und die Mehrheitsbevölkerung (2004)



Eigene Berechnung mit UNDP Datensatz „Vulnerable Groups Survey“ 2004

eine Grundbildung (International Standard Classification of Education (ISCED) Level 1) absolviert haben. Die Unterstufe der Sekundarschule (ISCED Level 2) haben nur 33% der Roma gegenüber 86% der Mehrheitsbevölkerung abgeschlossen. Die bereits auf den beiden ersten Stufen des Bildungssystems deutlich werdende Bildungsbenachteiligung der Roma findet in der Oberstufe der Sekundarschule (ISCED Level 3) ihre Fortführung: Nur noch 8% der Roma gegenüber 64% der Mehrheitsbevölkerung haben die Oberstufe der Sekundarschule absolviert. Die Daten dieser Erhebung zeigen, dass die tertiäre Bildungsstufe (ISCED Level 4 und 5) von Roma nicht erreicht wird, aber von 15% der Mehrheitsbevölkerung (vgl. Abb. 4).

Abb. 4: Höchste erreichte Schulbildung innerhalb der Roma- und der Mehrheitsbevölkerung in Südosteuropa (2004, in %). Anteil der Personen, die nicht mehr zur Schule gehen und mindestens die Grundbildung, Sekundarbildung Unterstufe, Sekundarbildung Oberstufe oder Tertiäre Bildung absolviert haben.⁴



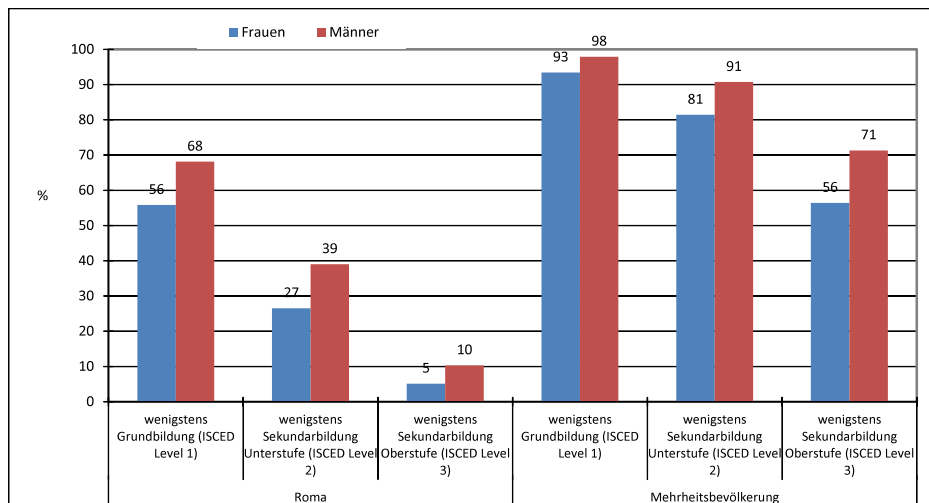
UNDP (2006, S. 29)

Nicht alle Roma sind in gleicher Weise von der gravierenden Bildungsbenachteiligung betroffen, auch diesbezüglich zeigt sich, wie bereits im Falle der Anteile von Frauen unter den Analphabeten, dass Mädchen unter den Roma besonders benachteiligt sind: Während noch gut die Hälfte (56%) der Roma-Frauen die Grundbildung abgeschlossen hat (im Vergleich dazu: 68% der Roma-Männer), sinkt der Anteil der Roma-Frauen, die die Unterstufe der Sekundarschule absolviert haben, auf fast ein Viertel (27%), der Anteil der Roma-Männer auf fast ein Drittel (39%). D.h., dass nur gut ein Viertel aller Roma-Frauen, die zum Zeitpunkt der Erhebung keine Schule mehr besuchten, die Unterstufe der Sekundarschule abgeschlossen hat. Die Oberstufe der Sekundarschule absolvierten gar nur 5% der Roma-Frauen und 10% der Roma-Männer (vgl. Abb. 5). Zwar zeigt sich auch unter der Mehrheitsbevölkerung eine Bildungsbenachteiligung der Frauen, diese manifestiert sich jedoch insbesondere auf der Oberstufe der Sekundarschule und erreicht insgesamt nicht annähernd die für Roma-Frauen zu konstatierende Benachteiligung.

Die hier präsentierten Daten weisen darauf hin, dass die Einbindung von Roma in das Schulwesen, insbesondere in höhere Bildung, eine zentrale Aufgabe darstellt. Eine Ursache der Bildungsbenachteiligung von Roma ist ihre im Durchschnitt niedrigere Bildungsbeteiligung. Der Anteil der schulpflichtigen Roma-Kinder, die zum Zeitpunkt der Erhebung die Schule besuchen, nimmt mit zunehmendem Lebensalter kontinuierlich ab. So besuchen im Alter von 15 Jahren nur noch 43% der schulpflichtigen Roma in Südosteuropa einen schulischen Bildungsgang im Vergleich zu 91% der Gleichaltrigen der Mehrheitsbevölkerung (vgl. Abb. 6).

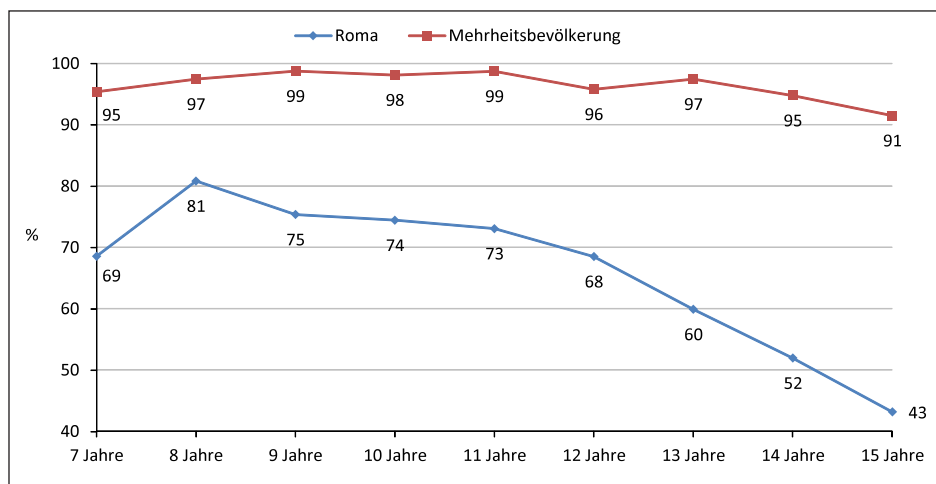
4 Im Gegensatz zum UNDP Bericht 2006 wird hier „höchste erreichte Schulbildung“ nach den ISCED Klassifizierungen unterschieden.

Abb. 5: Unterschiede in der höchsten erreichten Schulbildung zwischen Roma-Männern und Roma-Frauen in Südosteuropa (2004, in %). Anteil der Personen, die nicht mehr zur Schule gehen und mindestens die Grundbildung, Sekundarbildung Unterstufe, Sekundarbildung Oberstufe oder Tertiäre Bildung absolviert haben, unter Berücksichtigung des Geschlechts.



UNDP (2006, S. 33)

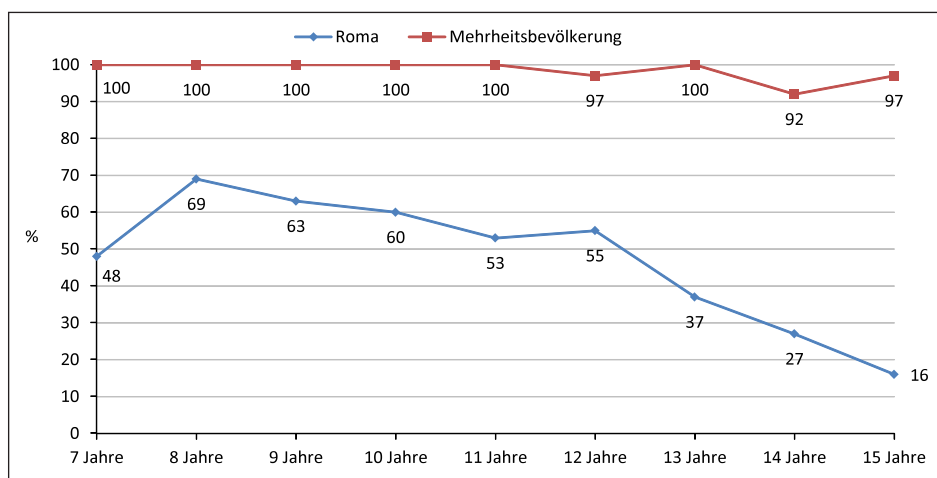
Abb. 6: Unterschiede im Schulbesuch zwischen Roma und Mehrheitsbevölkerung in Südosteuropa (2004, in %). Anteil der schulpflichtigen Kinder im jeweiligen Alter, die zum Zeitpunkt der Erhebung die Schule besuchen.



UNDP (2006, S. 30)

In Albanien sinken die Schulbesuchsraten von 15-jährigen Roma gar auf 16%, während noch 97% der Gleichaltrigen der Mehrheitsbevölkerung eine Schule besuchen (vgl. Abb. 7).

Abb. 7: Unterschiede im Schulbesuch zwischen Roma und der Mehrheitsbevölkerung in Albanien (2004, in %). Anteil der Schulpflichtigen im jeweiligen Alter, die zum Zeitpunkt der Erhebung die Schule besuchen.



Eigene Berechnung mit UNDP Datensatz „Vulnerable Groups Survey“ 2004

Die folgenden Tabellen geben differenziert nach Ländern Auskunft über die Bildungsbeteiligung von Roma und Angehörigen der Mehrheitsbevölkerung unter Berücksichtigung des Geschlechts. Tabelle 2 zeigt diesbezüglich Unterschiede im Schulbesuch in der Altersgruppe der 7- bis 15-Jährigen, Tabelle 3 Unterschiede im Schulbesuch in der Altersgruppe der 16- bis 19-Jährigen.

Die in Tabelle 2 dokumentierten Daten zeigen im Hinblick auf den Schulbesuch der 7- bis 15-jährigen schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen unter Berücksichtigung des Geschlechts, dass nur in Albanien Roma-Mädchen an Schulen stärker vertreten sind als Roma-Jungen; der Unterschied beläuft sich allerdings nur auf 1%. In allen anderen Staaten fallen die Unterschiede in den Anteilen zwischen Mädchen und Jungen, die die Schule besuchen, zuungunsten der Mädchen aus; hervor stechen die Diskrepanzen zuungunsten der Mädchen im Kosovo und in Mazedonien. Insgesamt ist der Anteil von Roma-Kindern, die die Schule besuchen, sehr viel niedriger als der der Mehrheitsbevölkerung. Allerdings zeigen sich erhebliche Unterschiede im Ländervergleich: Während in Tschechien und in Ungarn über 90% der 7- bis 15-jährigen Roma die Schule besuchen, sind es nur rund zwei Drittel in Serbien (74%), Mazedonien (76%), Rumänien (76%) und Bulgarien (77%). In Montenegro (38%) oder Albanien (48%) besucht nicht einmal die Hälfte der 7- bis 15-jährigen Roma die Schule.

Tabelle 2: Unterschiede im Schulbesuch in der Altersgruppe der 7- bis 15-Jährigen zwischen Roma und der Mehrheitsbevölkerung (2004, in %). Anteil der Schulpflichtigen, die zum Zeitpunkt der Erhebung die Schule besuchen.

	Mehrheitsbevölkerung			Roma		
	Mädchen	Jungen	Gesamt	Mädchen	Jungen	Gesamt
Albanien	98	99	98	49	48	48
Bosnien und Herzegowina	97	100	98	47	52	50
Bulgarien	98	100	99	73	80	77
Kroatien	100	100	100	86	91	89
Kosovo	95	98	97	57	69	63
Montenegro	81	90	86	37	39	38
Mazedonien	99	98	98	71	81	76
Rumänien	93	94	94	73	78	76
Serbien	94	90	92	73	74	74
Tschechien	97	98	97	96	97	97
Ungarn	96	95	96	95	95	95

Eigene Berechnung mit UNDP Datensatz „Vulnerable Groups Survey“ 2004

Tabelle 3: Unterschiede im Schulbesuch in der Altersgruppe der 16- bis 19-Jährigen zwischen Roma und der Mehrheitsbevölkerung (2004, in %). Anteil der schulpflichtigen Jugendlichen, die zum Zeitpunkt der Erhebung die Schule besuchen.

	Mehrheitsbevölkerung			Roma		
	Mädchen	Jungen	Gesamt	Mädchen	Jungen	Gesamt
Albanien	82	73	78	14	9	12
Bosnien und Herzegowina	73	79	76	22	18	20
Bulgarien	81	82	81	12	13	12
Kroatien	79	83	81	33	40	36
Kosovo	63	72	68	6	22	13
Montenegro	81	85	83	22	3	13
Mazedonien	74	73	74	13	25	19
Rumänien	71	67	69	14	20	17
Serbien	69	74	71	15	24	19
Tschechien	70	97	84	45	34	41
Ungarn	85	71	78	46	47	46

Eigene Berechnung mit UNDP Datensatz „Vulnerable Groups Survey“ 2004

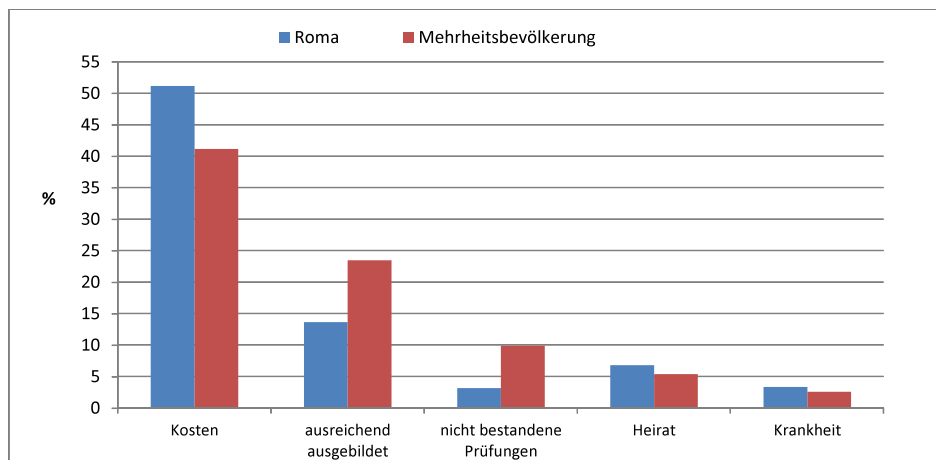
Interessanterweise kehrt sich das für die Altersgruppe der 7- bis 15-Jährigen dominierende Verhältnis zwischen der Bildungsbeteiligung von Roma-Mädchen und -Jungen mit Blick auf die Altersgruppe der 16- bis 19-Jährigen in einigen der hier betrachteten Länder um, wie Tabelle 3 zeigt. In Albanien, Bosnien und Herzegowina sowie Tschechien besuchen mehr 16- bis 19-jährige Roma-Mädchen als Roma-Jungen eine Schule; in Montenegro trifft dies gar auf 22% der Roma-Mädchen im Vergleich zu 3% der Roma-Jungen zu. In den anderen Ländern fallen die Unterschiede in den Anteilen zwischen Roma-Mädchen und Roma-Jungen zuungunsten der Roma-Mädchen aus. Hier wäre mithin zu fragen, was die Ursachen für diese Differenz sind. Verglichen mit den Heranwachsenden der Mehrheitsbevölkerung zeigen sich deutliche Unterschiede in der Bildungsbeteiligung. Nur in Tschechien und Ungarn besuchen mehr als 40% der 16- bis 19-jährigen Roma-Jugendlichen eine Schule. Auch hier wäre zu fragen, worauf die höhere Bildungsbeteiligung von Roma-Heranwachsenden in diesen Bildungssystemen zurück zu führen ist.

3. Gründe für die geringe Bildungsbeteiligung von Roma

Die Gründe für die im Durchschnitt geringe Bildungsbeteiligung von Roma sind vielfältig. In der UNDP Studie 2006 werden Einkommensarmut und die damit verbundenen Faktoren wie Gesundheitsrisiken und schlechte Wohnverhältnisse als mögliche Ursachen für die Bildungsbenachteiligung von Roma identifiziert (UNDP, 2006, S. 34-36). Jedoch spielen auch andere Faktoren wie die Segregation von Roma in reinen Roma-Schulen oder in Sonder- oder Förderschulen für Kinder mit geistiger Behinderung und die Schul- und Ausbildung des Familienoberhauptes, eine wichtige Rolle.

Abbildung 8 zeigt Gründe für den Schulabbruch von Heranwachsenden aus der Roma- und der Mehrheitsbevölkerung. Dort wird ersichtlich, dass 51% der Roma-Eltern von Schulabbrechern in Südosteuropa angaben, die mit dem Besuch der Schule für die Familie verbundenen finanziellen Kosten seien der Grund für den Schulabbruch gewesen; im Vergleich dazu nannten 41% der Eltern von Schulabbrechern aus der Mehrheitsbevölkerung dies als Grund. Obwohl die Schulbildung formal für jeden frei zugänglich ist, wird sie in der Regel zunehmend teurer, da eine steigende Anzahl von schulbezogenen Ausgaben auf die Familien transferiert werden. In Armut lebende Roma-Familien können oftmals nicht das Geld aufbringen, um die mit dem Schulbesuch ihrer Kinder einher gehenden finanziellen Kosten zu begleichen, was in der Folge eine weitere Einschränkung der Ausbildungsmöglichkeiten für Roma-Kinder darstellt. 14% der Roma-Eltern gaben als Grund für den Schulabbruch ihres Kindes an, es sei hinreichend ausgebildet (23% der Mehrheitsbevölkerung), 3% der Roma-Eltern nicht bestandene Prüfungen ihres Kindes (10% der Mehrheitsbevölkerung), 7% der Roma-Eltern nannten als Grund die Heirat ihres Kindes (5% der Mehrheitsbevölkerung) und jeweils 3% aus beiden Bevölkerungsgruppen nannten eine Krankheit ihres Kindes als Ursache für den Schulabbruch.

Abb. 8: Gründe für den Schulabbruch von Roma und der Mehrheitsbevölkerung in Südost-europa (2004, in %).⁵ Anteil der Eltern von Schulabbrechern, die den jeweiligen Grund für den Schulabbruch angaben.

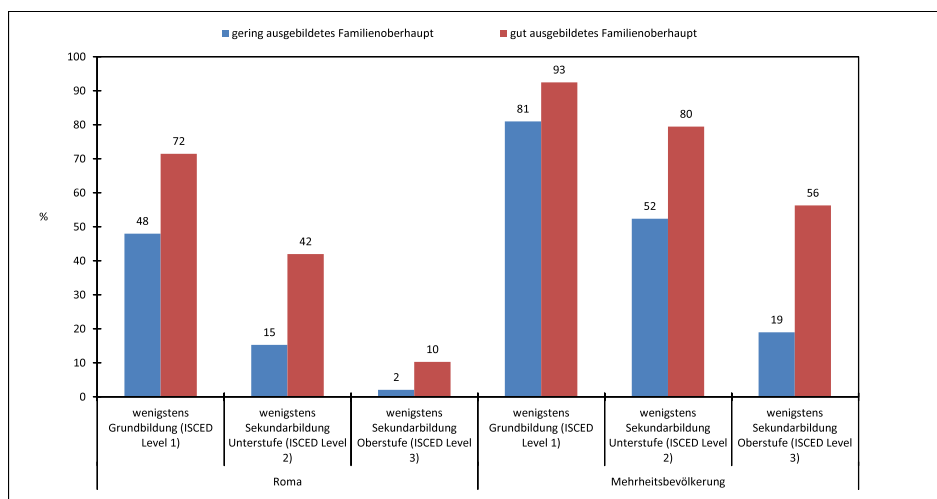


UNDP (2006, S. 53)

Internationale Schulleistungsstudien wie PISA und PIRLS haben gezeigt, dass es einen Zusammenhang zwischen den von Eltern absolvierten Bildungsgängen und erworbenen Schulberechtigungen und der Bildungsbeteiligung ihrer Kinder gibt. Das UNDP hat im Rahmen seiner Befragung auch das Familienoberhaupt nach seinem oder ihrem Ausbildungshintergrund gefragt und bei der Aufbereitung der Daten für die Dokumentation zwischen gering und gut ausgebildeten Familienoberhäuptern unterschieden. Als gering ausgebildet wurden die Familienoberhäupter betrachtet, die höchstens eine Grundbildung (ISCED Level 1) absolviert haben. Die Familienoberhäupter, die mindestens die Sekundarbildung Unterstufe (ISCED Level 2) abgeschlossen oder höhere Bildungsstufen absolviert haben, wurden als gut ausgebildet zusammengefasst. Für diese beiden Gruppen sind in Abbildung 9 die Anteile der Familienmitglieder in der jeweils von ihnen absolvierten Schulstufe angegeben, und zwar sowohl für die Roma-Bevölkerung wie die Angehörigen der Mehrheitsbevölkerung. Dort zeigt sich, dass nur 15% der Familienmitglieder von gering ausgebildeten Roma-Familienoberhäuptern die Unterstufe der Sekundarschule absolviert haben (52% der Familienmitglieder von gering ausgebildeten Familienoberhäuptern der Mehrheitsbevölkerung), aber immerhin 42% der Familienmitglieder von gut ausgebildeten Roma-Familienoberhäuptern (80% der Familienmitglieder von gut ausgebildeten Familienoberhäuptern der Mehrheitsbevölkerung). Nur noch 2% der Familienmitglieder von gering ausgebildeten Roma-Familienoberhäuptern absolvierten die Oberstufe der Sekundarschule (19% der Kinder von gering ausgebildeten Familienoberhäuptern der Mehrheitsbevölkerung) und 10% der Familienmitglieder von gut ausgebildeten Roma-Familienoberhäuptern (56% von gut ausgebildeten Familienoberhäuptern der Mehrheitsbevölkerung).

5 Die Antwortmöglichkeiten auf die Frage nach den Gründen für den Schulabbruch waren vorgegeben und umfassten nur die in der Abbildung dokumentierten.

Abb. 9: Vorbildfunktion und höchste erreichte Schulbildung in Südosteuropa (2004, in %). Anteil der Personen in der jeweils von ihnen absolvierten Bildungsstufe unter Berücksichtigung der Ausbildung des Familienoberhauptes.⁶



UNDP (2006, S. 37)

rung). Auch hier zeigt sich mithin eine gravierende Bildungsbenachteiligung von Roma-Heranzwachsenden, sogar dann, wenn das Familienoberhaupt eine gute Ausbildung genossen hat.

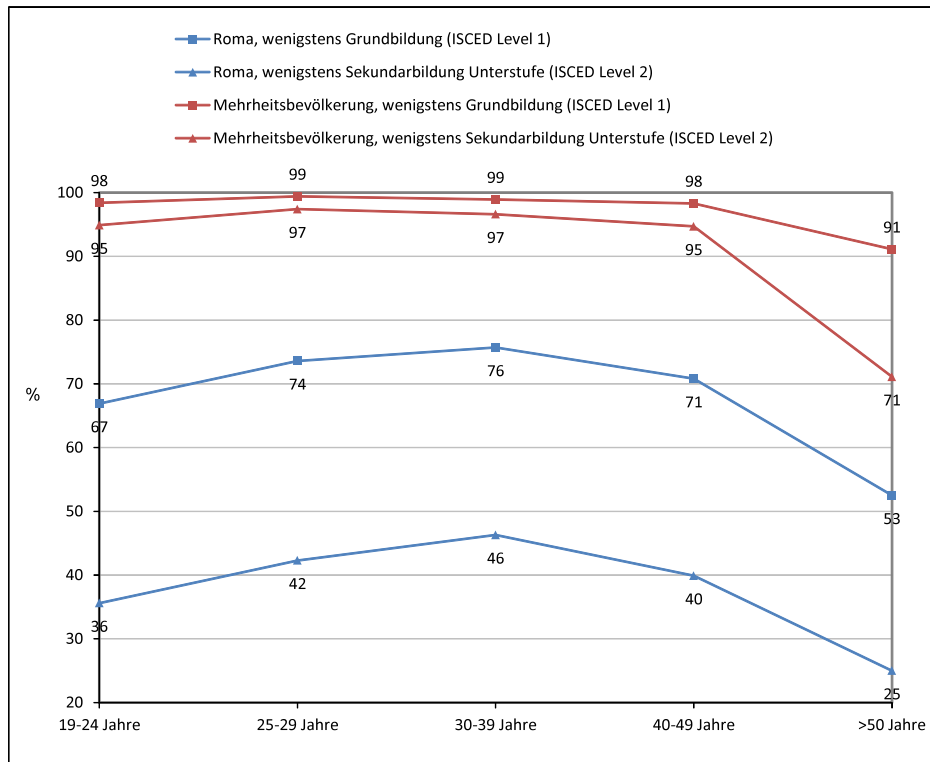
Betrachtet man die Bildungssituation der Roma unter Berücksichtigung ihres Lebensalters zum Zeitpunkt der Befragung, so zeigt sich, dass jüngere Roma niedrigere Bildungsstufen erreichen als ältere Roma (vgl. Abb. 10). Hier könnte sich ein systembedingter oder ein dem Transitionsprozess geschuldeter Wandel widerspiegeln, der für die Roma in diesen Staaten gravierende Benachteiligungen birgt und eine Erforschung der Ursachen für diesen Rückfall hinter das ehemals bereits Erreichte dringend erforderlich macht.

Die Bildungschancen von Roma-Heranzwachsenden werden nicht zuletzt auch dadurch gemindert, dass sich der Zugang zu vorschulischer Erziehung und Bildung in den ost- und südosteuropäischen Staaten deutlich verschlechtert hat. Und so verwundert es auch nicht, dass Roma-Kinder im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung seltener den Kindergarten oder die Vorschule besuchen (UNICEF, 2007, S. 18). Der im Lebensverlauf möglichst früh einsetzende Zugang zu Bildungsangeboten gilt als ein zentraler Faktor für weitere gelingende Bildungsverläufe.

Die langjährige Segregation von Roma-Siedlungen hat zur Einrichtung von Schulen mit niedrigeren Qualitätsstandards in oder in der Nähe von Roma-Siedlungen geführt, die fast ausschließlich von Roma-Kindern besucht werden

⁶ Als gering ausgebildet wurden Familienoberhäupter betrachtet, die höchstens eine Grundbildung (ISCED Level 1) absolviert haben. Familienoberhäupter, die mindestens die Sekundarbildung Unterstufe (ISCED Level 2) abgeschlossen oder höhere Bildungsstufen absolviert haben, wurden als gut ausgebildet zusammengefasst.

Abb. 10: Höchste erreichte Schulbildung nach Altersgruppen in Südosteuropa (2004, in %). Anteil der Personen nach höchster erreichter Schulbildung unter Berücksichtigung ihres Lebensalters zum Zeitpunkt der Befragung.



UNDP (2006, S. 33)

(ebd., S. 19). Manche Schulen wurden ferner *de facto* zu Roma-Schulen, weil Eltern der Mehrheitsbevölkerung ihre Kinder nicht auf diese Schulen, sondern auf Schulen schickten, die gar nicht oder wenig von Roma-Kindern besucht werden. Die ‚Roma-Schulen‘ sind in der Regel in einem schlechten baulichen Zustand, bieten ungünstige Lernmöglichkeiten, haben nicht hinreichend qualifizierte Lehrkräfte und verwenden Lehrpläne mit geringeren Ansprüchen als an anderen Schulen. Die Kinder verlassen solche Schulen häufig ohne grundlegende Lese- und Schreibfähigkeiten erworben zu haben (ebd., S. 19).

Noch gravierender ist, dass viele Roma-Heranwachsende Sonderschulen für Kinder mit geistiger Behinderung besuchen. Dies stellt ein besonderes Problem in den Ländern Tschechien, Slowakei und Ungarn dar (UNDP, 2002, S. 55). Das European Roma Rights Centre (ERRC) stellte 2005 fest, dass diese Segregation oft ohne Zusammenhang mit den geistigen Fähigkeiten der Roma-Heranwachsenden erfolgte und oftmals die Eltern nicht vorschriftsmäßig über die von ihren Kindern besuchte Schule unterrichtet worden waren. Manche Eltern favorisieren dennoch für ihre Kinder den Besuch von Sonderschulen oder von getrenntem

Schulunterricht an einer ‚normalen‘ Schule, da häufig Mahlzeiten, Bücher und andere Schulmaterialien dort kostenfrei zugänglich sind (UNICEF, 2007, S. 20; UNDP, 2002, S. 56). Die Akzeptanz der Eltern, ihre Kinder in speziellen Schulen anzumelden, scheint somit eine direkte Reaktion auf ihre Armut zu sein – ein Indiz für das Scheitern sowohl der Bildungs- als auch der sozialen Sicherungssysteme. Getrennte Schulen bieten scheinbar einen weiteren Vorteil: Die Heranwachsenden sind vor Diskriminierung durch Lehrkräfte und vor Mobbing durch andere Heranwachsende geschützt (UNICEF, 2007, S. 20). Für die Slowakei liegen zudem Analysen vor, die zeigen, dass Roma, die als „Muttersprache“ Romanes sprechen, häufiger eine Sonderschule besuchen als Roma, die eine der schulischen Instruktionssprachen (Slowakisch oder Ungarisch) als „Muttersprache“ sprechen (Brüggemann, 2011, S. 15; Friedman et al., 2009, S. 61). Institutionelle Faktoren, scheinen somit eine wichtige Ursache für die geringe Bildungsbeteiligung von Roma in Ost- und Südosteuropa darzustellen.

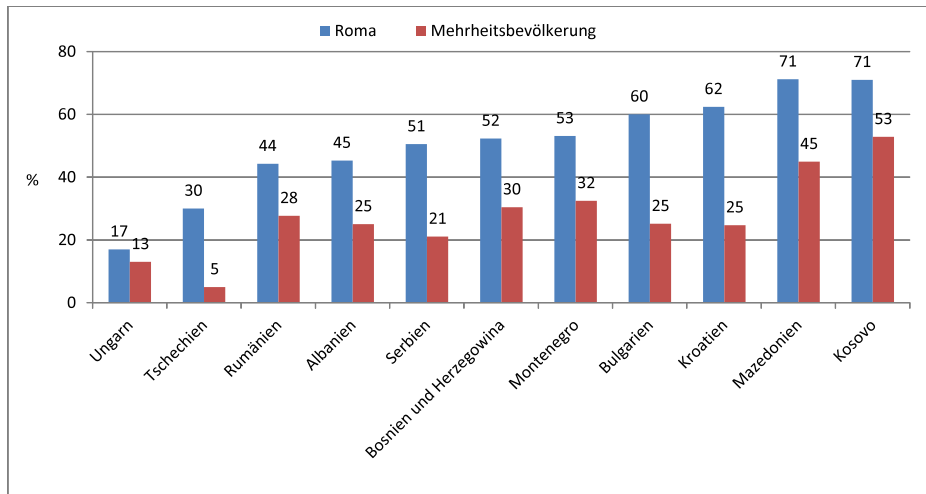
Neben institutionellen Faktoren der sozialen Ausgrenzung haben auch kulturelle Faktoren Anteil an Bildungsentscheidungen. Dies gilt insbesondere für die Bildungssituation von Roma-Mädchen. Wie die hier berichteten Daten gezeigt haben, brechen Roma-Mädchen häufiger und früher die Schule ab und besuchen im Durchschnitt geringere Bildungsstufen als Roma-Jungen. Ein Grund für diese Benachteiligung von Mädchen ist, dass in traditionellen Roma-Familien oftmals die geschlechtsspezifische Rollenaufteilung dominiert (Hornberg, 2000, S. 22). So müssen heranwachsende Mädchen in traditionellen Familien häusliche Arbeiten oder die Aufsicht über jüngere Geschwister übernehmen. Während Jungen in traditionellen Familien als die zukünftigen Ernährer betrachtet werden, wird den Mädchen häufig die Rolle der Ehefrau und Mutter zugewiesen. Diese kulturellen Faktoren haben Einfluss auf die Bildungsmöglichkeiten von Mädchen: So beenden manche Eltern bald nach dem Einsetzen der Pubertät die Schulausbildung der Mädchen, um sie zu verheiraten (Kyuchukov, 2011, S. 97). Allerdings zeigen neuere Studien, dass diese kulturellen Faktoren einen Wandel erfahren: Roma-Eltern legen zunehmend mehr Wert auf die Ausbildung ihrer Kinder, was sich u.a. in veränderten Geburtenraten zeigt. So erbrachte eine in Ungarn durchgeführte Studie, dass zwischen 1990 und 2002 der Anteil der Teenager-Schwangerschaften unter Roma-Frauen insgesamt von 34% auf 29% gesunken ist (Janky, 2006, S. 140).

Neben den hier genannten Erklärungsansätzen verweisen Forschungsergebnisse neueren Datums darauf, dass Gründe für die niedrige Bildungsbeteiligung auch zum Teil auf Anreizwirkungen im Zusammenhang mit Beschäftigungschancen und Diskriminierung am Arbeitsmarkt zurückgeführt werden können, wie im Folgenden gezeigt werden kann.

4. Bildung und Beschäftigungschancen – ein eindeutiger Zusammenhang?

Unzureichende Beschäftigungsmöglichkeiten werden weitgehend als Hauptursachen für soziale Ausgrenzung erachtet. Beschäftigung ist in der Regel die Haupteinkommensquelle und ermöglicht die Teilhabe an anderen gesellschaftlichen Bereichen. Abbildung 11 zeigt, dass die Erwerbslosigkeit unter den Roma mehr als doppelt so hoch ist wie unter der Mehrheitsbevölkerung. Die niedrigsten Erwerbslosenquoten unter den Roma hat Ungarn (17%), während sie in Mazedonien und im Kosovo, bei insgesamt für alle Bevölkerungsschichten sehr hohen Anteilen, 71% erreichen (vgl. Abb. 11).

Abb. 11: Erwerbslosenquote innerhalb der Roma- und der Mehrheitsbevölkerung (2004, in %). Anteil der Erwerbslosen⁷ an allen Erwerbspersonen (15- bis 65-Jährige)



Eigene Berechnung mit UNDP Datensatz „Vulnerable Groups Survey“ 2004

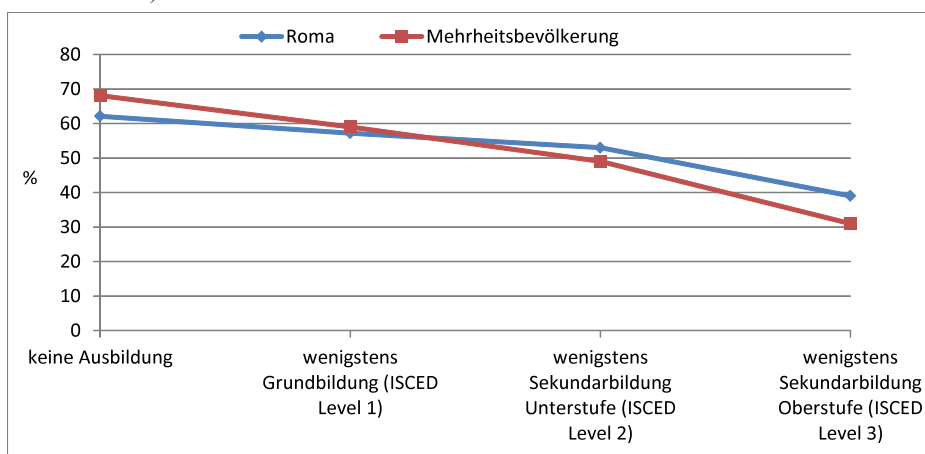
Diese hohe Erwerbslosigkeit unter den Roma lässt nur wenige Alternativen zur Abhängigkeit von Sozialleistungen oder gering bezahlter Arbeit im informellen Sektor zu. Roma in Südosteuropa sind zu einem Großteil im informellen Sektor beschäftigt. Insbesondere im Kosovo, in Bosnien und Herzegowina und in Albanien ist ihre Beschäftigungsrate im informellen Sektor höher als 60% (UNDP, 2006, S. 44). Erfolgreich absolvierte Bildungsgänge sind zumeist eine Vorbedingung für Beschäftigungschancen und den sich daraus ergebenden Einkommensmöglichkeiten. Studien haben allerdings darauf hingewiesen, dass die Rentabilität von Bildung in Bezug auf Beschäftigung und Einkommen für Roma geringer ist als für die Mehrheitsbevölkerung. Das bedeutet, dass sich höhere Bildung für Roma nicht im gleichen Maße auszahlt wie für die Mehrheitsbevölkerung: So konnte Milcher (2006, S. 32) zeigen, dass der Anteil der unter der Armutsgrenze lebenden Roma

⁷ Erwerbslose sind Personen ohne Erwerbstätigkeit, die in den letzten vier Wochen vor ihrer Befragung keinen Verdienst hatten.

in Südosteuropa selbst bei Kontrolle der Bildungsbeteiligung höher ist als der der Mehrheitsbevölkerung. O'Higgins (2010, S. 178) hat zudem nachgewiesen, dass die Bildungsbeteiligung weniger dazu beiträgt die Beschäftigungsaussichten der Roma in Südosteuropa zu verbessern als die der Mehrheitsbevölkerung.

Die Erwerbslosenquoten differenziert nach absolvierten Bildungsgängen unterstützen diesen Befund. Wie auch bei der Mehrheitsbevölkerung finden sich unter Roma, die höher wertige Bildungsgänge absolviert haben, die niedrigsten Erwerbslosenquoten bzw. die Erwerbslosenquote steigt parallel zum abnehmenden Bildungsstand an. Allerdings muss man beachten, dass die Erwerbslosenquoten von Roma mit höherer absolvierter Schulstufe langsamer sinken als die der Mehrheitsbevölkerung (vgl. Abb. 12).

Abb. 12: Erwerbslosenquote nach höchster erreichter Schulbildung in Südosteuropa (2004, in %).



UNDP (2006, S. 51)

Diese Befunde unterstützen die Annahme, dass Roma in Südosteuropa sowohl im Bezug auf ihre Beschäftigungsaussichten als auch im Hinblick auf ihre Entlohnung diskriminiert werden. Anhand statistischer Dekomposition⁸ der Beschäftigungsunterschiede und Lohn Differenzen wird deutlich, dass weit über ein Drittel der Beschäftigungsunterschiede und rund ein Viertel des Lohngefälles zwischen Roma-Männern und Männern der Mehrheitsbevölkerung auf Diskriminierung zurückzuführen ist (O'Higgins, 2010, S. 180-182). Für Roma-Frauen ist rund ein Viertel der Beschäftigungsunterschiede und ein Fünftel des Lohngefälles auf Diskriminierung zurückzuführen (ebd.).

8 Die statistische Dekomposition nimmt grundsätzlich an, dass trotz gleicher durchschnittlicher Eigenschaften (Bildungsbeteiligung, Berufserfahrung, Fertigkeiten), Beschäftigungsunterschiede oder Lohngefälle zwischen zwei Gruppen bestehen. Der Anteil des Beschäftigungsunterschiedes oder Lohngefälles, welcher nicht aufgrund von Unterschieden in durchschnittlichen Eigenschaften erklärt werden kann, wird auf Diskriminierung zurückgeführt. Weitere Studien, die sich mit statistischer Dekomposition der Lohn Differenzen zwischen den Roma und der Mehrheitsbevölkerung in Ost- und Südosteuropa beschäftigen sind Revenga et al., 2002 und Milcher, 2011.

O'Higgins hat darüber hinaus Auswirkungen zunehmender Bildungsbeteiligung auf die Lohnerträge von Männern in Südosteuropa simuliert. Berücksichtigt man die schlechteren durchschnittlichen Beschäftigungsaussichten und den niedrigeren durchschnittlichen Monatslohn der Roma im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung, so ist der absolute Grenzlohnerntrag⁹ für ein zusätzliches Jahr Bildung für Roma nur etwas mehr als ein Drittel (7€) des analogen Lohnertrages der Mehrheitsbevölkerung (19€) (vgl. Tab. 4). Weitere Simulationen zeigen, dass bspw. eine Erhöhung der durchschnittlichen Bildungsbeteiligung von Roma auf 12 Jahre oder die Beseitigung von Diskriminierung den absoluten Grenzlohnerntrag der Roma um jeweils 49€ und 27€ erhöhen.

Tabelle 4: Simulierte Auswirkungen zunehmender Bildungsbeteiligung und Beseitigung von Diskriminierung auf die Lohnerträge von Roma in Südosteuropa (2004)

	Mehrheitsbevölkerung	Roma
Durchschnittlicher Monatslohn (A)	200,00 €	97,00 €
Durchschnittliche Beschäftigungsaussichten (B)	0,74	0,6
Lohnertrag=A*B	148,00 €	58,00 €
Veränderung des Lohnertrages durch ein Jahr zusätzliche Bildung	+19,00 €	+7,00 €
Veränderung des Lohnertrages durch Erhöhung der durchschnittlichen Bildungsbeteiligung der Roma auf 12 Jahre		+49,00 €
Veränderung des Lohnertrages durch die Beseitigung von Diskriminierung		+27,00 €

UNDP Datensatz „Vulnerable Groups Survey“ 2004; O'Higgins (2010, S. 184)

Es lassen sich zwei scheinbar gegensätzliche Befunde zusammenfassen: Erstens, ein größerer Anteil der Roma ist im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung aufgrund der im Durchschnitt geringeren Bildungsbeteiligung erwerbslos. Zweitens, auch bei Kontrolle der Bildungsbeteiligung sind Roma überproportional von Erwerbslosigkeit und geringeren Löhnen betroffen. Letzteres ist auf Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt zurückzuführen, welche verhindert, dass Roma von Bildung im gleichen Maße profitieren wie die Mehrheitsbevölkerung. Die Tatsache, dass sich Bildung für Roma nicht in gleicher Weise auszahlt wie für die Angehörigen der Mehrheitsbevölkerung, könnte u.a. erklären, warum Roma-Heranzwachsende früher die Schule abbrechen als Heranzwachsende der Mehrheitsbevölkerung.

9 Der Grenzlohnerntrag bezeichnet den Zuwachs des Monatslohns bei Erhöhung des Faktors Bildung um eine Einheit (Jahr).

5. Ausblick

In diesem Beitrag wurden Befunde für die soziale Ausgrenzung von Roma in den Ländern Ost- und Südosteuropas mit dem Schwerpunkt auf Bildung anhand des UNDP Datensatzes von 2004 vorgestellt und analysiert. Gezeigt werden konnte, dass Roma in Ost- und Südosteuropa im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung ein geringeres Bildungsniveau erreichen, gemessen an dem Grad ihrer Alphabetisierung und den von ihnen absolvierten Bildungsgängen. Insbesondere erfahren Roma-Mädchen Bildungsbenachteiligung. Ein Grund zur Sorge ist der Rückfall der Bildungsniveaus von Roma in Südosteuropa hinter das ehemals bereits Erreichte. Die Erforschung der Ursachen für diesen Rückfall und neuer Ansätze um ihm entgegenzuwirken, scheinen dringend erforderlich.

Eine Ursache der Bildungsbenachteiligung von Roma ist ihre im Durchschnitt niedrigere Bildungsbeteiligung. Die Bildungsbeteiligung von Roma-Heranzwachsenden weist allerdings erhebliche Unterschiede zwischen den Staaten auf. Es bedarf weiterer Studien, die insbesondere die Bildungssysteme der einzelnen Staaten betrachten, um Erklärungsansätze für diese Unterschiede aufzuzeigen.

In diesem Beitrag wurden verschiedene Erklärungsansätze für die geringe Bildungsbeteiligung von Roma heran gezogen. Dabei hat sich gezeigt, dass institutionelle Faktoren, wie z.B. die Segregation von Roma in reinen Roma-Schulen oder in Schulen für Kinder mit geistiger Behinderung einen erheblichen Einfluss auf die Bildungsbeteiligung der Roma haben. Weitere Faktoren, wie bspw. Kosten der Ausbildung, tragen ebenfalls zu einer niedrigen Bildungsbeteiligung bei. Die verschiedenen Ursachen weisen darauf hin, dass Bildungsmaßnahmen in Südosteuropa darauf abzielen müssen, Roma in das allgemeine Schulsystem zu integrieren und jegliche Anreize für ein getrenntes Schulsystem zu beseitigen.

Neben institutionellen Faktoren der sozialen Ausgrenzung haben auch kulturelle Traditionen und Werte Anteil an der niedrigen Bildungsbeteiligung der Roma, wie bspw. ein früher Schulabbruch von Roma-Mädchen aufgrund von Heirat. Hier bedarf es einer intensiven Kooperation zwischen den Roma und den Schulen, um die Bedeutung von Bildung für die beruflichen Perspektiven von Mädchen zu vermitteln. Maßnahmen müssen ebenfalls ergriffen werden, um die Spirale der generationenübergreifenden Bildungsbenachteiligung zu durchbrechen. In beiden Fällen können Vorbilder innerhalb der Roma-Bevölkerung eine wichtige Rolle spielen.

Neben den genannten institutionellen und kulturellen Faktoren spielen insbesondere ökonomische Anreizwirkungen im Zusammenhang mit Beschäftigungschancen und Diskriminierung am Arbeitsmarkt eine Rolle für die niedrige Bildungsbeteiligung von Roma. Empirische Studien zeigen, dass ihre geringe Bildungsbeteiligung zum Teil als Ursache, aber auch als Auswirkung auf die schlechte Beschäftigungssituation gedeutet werden kann. Einerseits tragen geringe schulische Qualifikationen zu Arbeitslosigkeit oder zu wenig qualifizierter Arbeit im informellen Sektor unter den Roma bei. Andererseits sind die Vorteile am Arbeitsmarkt, die sich aus höher wertigen Bildungsabschlüssen für Roma ergeben, für sie weit weniger lohnend als für die Mehrheitsbevölkerung. Es ist daher

anzunehmen, dass die Gründe für die geringe Bildungsbeteiligung zum Teil rationalen Bildungsentscheidungen zugeschrieben werden können.

Angesichts der Mehrdimensionalität sozialer Ausgrenzung besteht die größte Herausforderung darin, integrierte und koordinierte Lösungen zu ihrer Überwindung zu finden. Andere Faktoren wie Diskriminierung und/oder die Konzentration von Roma in wirtschaftlich schwachen Regionen mit wenigen Beschäftigungsaussichten spielen auch eine entscheidende Rolle für die Nachteile, die die Roma auf dem Arbeitsmarkt haben. Es ist daher nicht ausreichend, nur die Bildungsbeteiligung von Roma zu erhöhen, um bessere Beschäftigungsaussichten zu erreichen und ihre soziale Ausgrenzung zu überwinden. Vielmehr müssen gleichzeitig Maßnahmen ergriffen werden, die darauf abzielen, dass Bildung sich für die Roma in dem gleichen Maße lohnt wie für die Mehrheitsbevölkerung. Das bedeutet, dass die Staaten in Südosteuropa die Rechte der Roma durch Antidiskriminierungsgesetze durchsetzen und gleichzeitig Maßnahmen zur positiven Diskriminierung ergreifen müssen.

Mit diesem Beitrag soll auch die Notwendigkeit der Erhebung und Auswertung von quantitativen Daten nach ethnischer Zugehörigkeit und der damit einhergehende Ertrag deutlich gemacht werden. Solche Daten sind, wie hier gezeigt werden konnte, für ein besseres Verständnis der Ursachen und Auswirkungen von Faktoren der sozialen Ausgrenzung erforderlich. Das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) hat die Umfrage „Vulnerable Groups Survey“ in 2011 wiederholt, um Veränderungen in der Situation von Roma im Verlauf der vergangenen sieben Jahre aufzuzeigen und die Anstrengungen zur Umsetzung der Zielvorgaben der Roma-Dekade zu unterstützen.

Literatur

- Brüggemann, C. (2012). Bildungsarmut in der Slowakei: Wenn Sonderschulen zu ethnisch segregierten Räumen werden. *Tertium Comparationis – Journal für Internationale Bildungsforschung*, 17 (2), 189–211.
- Europäische Kommission (2004). *The situation of Roma in an enlarged European Union*. Brüssel: EC Directorate-General for Employment and Social Affairs.
- European Roma Rights Centre (2005). *Stigmata: Segregated schooling of Roma in Central and Eastern Europe. A survey of patterns of segregated education of Roma in Bulgaria, the Czech Republic, Hungary, Romania, and Slovakia*. Budapest: ERRC.
- Friedman, E., Kriglerová, E. G., Kubánová, M. & Slosiarik, M. (2009). *School as ghetto: Systemic overrepresentation of Roma in special education in Slovakia*. Budapest: Roma Education Fund.
- Hornberg, S. (2000). Entwicklungslinien, Problemstellungen und Perspektiven der Schulsituation von Sinti und Roma. In S. Hornberg (Hrsg.), *Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa* (S. 9–32). Frankfurt a.M.: IKO, Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

- Ivanov, A. & Tursaliev, S. (2006). Microlending to the Roma in Central and South-eastern Europe: mixed results, new approaches. *Comparative Economic Studies*, 48 (1), 36–49.
- Janky, B. (2006). The social position and fertility of Roma women. In I. Nagy, M. Pongracz & I. G. Toth (Eds.), *Changing roles: Report on the situation of women and men in Hungary 2005* (S. 132–145). Budapest: TARKI Social Research Institute.
- Kyuchukov, H. (2011). Roma girls: between traditional values and educational aspirations. *Intercultural Education*, 22 (1), 97–104.
- Milcher, S. (2006). Poverty and the determinants of welfare for Roma and other vulnerable groups in Southeastern Europe. *Comparative Economic Studies*, 48 (1), 20–35.
- Milcher, S. (2010). Household vulnerability estimates of Roma in Southeast Europe. *Cambridge Journal of Economics*, 34 (4), 773–792.
- Milcher, S. (2011). Decomposing income differentials between Roma and non-Roma in South East Europe. *Romanian Journal of Regional Science*, 5 (1), 27–53.
- Milcher, S. & Ivanov, A. (2004). UNDP's vulnerability projects: Roma and ethnic data. *Roma Rights Quarterly*, 9 (2), 7–13.
- O'Higgins, N. (2010). "It's not that I'm a racist, it's that they are Roma": Roma discrimination and returns to education in South Eastern Europe. *International Journal of Manpower*, 31 (2), 163–187.
- O'Higgins, N. & Ivanov, A. (2006). Education and employment opportunities for the Roma. *Comparative Economic Studies*, 48 (1), 6–19.
- Revenga, A., Ringold, D. & Tracy, W. M. (2002). *Poverty and ethnicity: a cross-country study of Roma poverty in Central Europe*. World Bank Technical Paper no. 531. Washington DC: The World Bank.
- Ringold, D. (2000). *Roma and the transition in Central and Eastern Europe*. Washington DC: The World Bank.
- Ringold, D., Orenstein, M. & Wilkens, E. (2003). *Roma in an expanding Europe: breaking the poverty cycle*. Washington DC: The World Bank.
- Ruggeri L. C., Saith, R. & Stewart, F. (2003). *Does it matter that we don't agree on the definition of poverty? A comparison of four approaches*. QEH Working Paper Series 107. Oxford: University of Oxford.
- Sen, A. (1994). *Social Exclusion: Concept, Application, and Scrutiny*. Social Development Papers No. 1. Asian Development Bank: Office of Environmental and Social Development.
- Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: three paradigms. *International Labour Review*, 133 (5/6), 531–578.
- UNDP (2002). *The Roma in Central and Eastern Europe: avoiding the dependency trap*. Bratislava: United Nations Development Programme, Regional Bureau for Europe and the Commonwealth of Independent States.
- UNDP (2005). *Faces of poverty, faces of hope*. Bratislava: United Nations Development Programme, Regional Bureau for Europe and the Commonwealth of Independent States.
- UNDP (2006). *At risk: Roma and the displaced in Southeast Europe*. Bratislava: United Nations Development Programme, Regional Bureau for Europe and the Commonwealth of Independent States.

UNICEF (2007). *Romani children in South East Europe: the challenge of overcoming centuries of distrust and discrimination*. Discussion Paper no. 7. Geneva: Regional Office for CEE/CIS.

The Roma Education Fund – developments and prospects for Roma inclusion

As a grant-giving organization established in the framework of the Decade of Roma Inclusion for the explicit purpose of reducing the gap in educational outcomes between Roma and non-Roma, the Roma Education Fund (REF) is uniquely positioned to affect the educational situation of Roma in the countries of South Eastern and Central Europe. This chapter provides a look at REF's history, ongoing activities and future plans. Beginning with the background of the fund's creation, the chapter next offers an overview of the structures through which the fund operates. Following a description of REF's main activities, a summary examination of the main problems faced by Roma in the educational systems of South Eastern and Central Europe leads into a discussion of REF's work for educational desegregation. The chapter's final section presents a set of challenges and priorities for REF's continued activity.

1. History and background

The creation of the Roma Education Fund is the outcome of the high-level conference "Roma in an Expanding Europe", which took place in Budapest in June 2003 with the participation of seven heads of government of Central and East European countries. The conference, which was co-sponsored by the World Bank and Open Society Institute (OSI), was attended by the World Bank president and the chairman of the Open Society Foundations, as well as by the European Union Commissioner for Employment and Social Affairs, the Director General of the United Nations Development Programme (UNDP), and representatives of major Roma non-governmental organizations (NGOs) and European donor organizations, among others. The immediate product of this conference was a resolution that the period from 2005 to 2015 becomes a "Decade of Roma Inclusion", during which countries would focus on reducing disparities in key economic and human development outcomes for Roma. At present, the Decade of Roma Inclusion brings together governments of twelve countries, intergovernmental and nongovernmental organizations, as well as Romani civil society.¹

At the Budapest conference the World Bank committed to undertake the technical work necessary to establish the Roma Education Fund in a year's time, in consultation with international organizations and donors, Roma and other stakeholders. The following year, the World Bank conducted a series of need assessment studies in the countries of South Eastern and Central Europe with the purpose of

1 More details about the Decade of Roma Inclusion are available at the address: <http://romadecade.org/about>. The website was accessed on 03.04.2012.

establishing the priority areas and the financing needs in order to set up the Roma Education Fund. As a follow-up to the need assessment studies, a donor conference was held in Paris in December 2004, with pledges of US\$ 42m received. Donors included private foundations, governments, international organizations, and individuals.

The REF was founded as a partnership between OSI and the World Bank, the organization's two main co-founders and donors. Other current donors of REF include Austrian, British, Finnish, German, Spanish, Swedish, and Swiss governments; private companies such as Putumayo World Music; and large foundations such as the Network of European Foundations, the World Bank Community Fund, Tempus Foundation Hungary and the Foundation Remembrance, Responsibility and Future (EVZ); as well as several individuals. In addition the European Commission and the Romanian Structural Funds-Management Authority have recently become REF donors, with the European Union becoming an increasingly important source of financing for the projects implemented by the Roma Education Fund (as main implementer or partner) through the Structural Funds in the countries which are members of the European Union and pre-accession funds in the Balkans.

The Roma Education Fund was formally established as a Swiss foundation in January 2005 and started operating with its headquarter office in Budapest. In February 2006, the Roma Education Fund was also registered as a Hungarian foundation. In 2009, REF opened a branch in Romania with the aim of replicating the best practices of past REF supported projects in Romania and elsewhere and scaling these projects up by leveraging financial resources in order to access the European Social Funds.

The mission and main purpose of the REF is to contribute to closing the gap in educational outcomes between Roma and non-Roma, including through desegregation of educational systems in Central and Eastern Europe, especially the countries that have formally joined the Decade for Roma Inclusion.

2. Organizational structure and division of tasks

REF is led by three Boards of Directors: the Swiss Board, which is the leading body, the Romanian board, which serves the newly established Romanian branch, and the Hungarian Board. The tertiary scholarship programme for Romani students run by REF also has its own Board, which includes nationals of the countries in which the relevant scholarship programme is implemented. Members of the REF Boards of Directors are professionals in education and social development, Romani activists, human rights experts, and academics. As REF's founders, both OSI and the World Bank are represented in the Swiss, Romanian, and Hungarian Boards.

The Swiss Board assembles in face-to-face meetings approximately every three to four months, holding electronic sessions between meetings as needed for approving or rejecting project proposals received and assessed by the staff.

Besides taking decisions on project grants, the Board of Directors deliberates on the overall REF strategy, country-specific and sectoral strategies and budget allocations, financial issues and fundraising, outreach and communication strategy, issues related with the human resources of the foundation, partnerships, alliances and collaborations with other stakeholders, and offers feedback to REF staff.

REF's work to date has been divided into five major programmes, all of which are coordinated at senior level from Budapest:

- 1) The Project Support Programme provides grants to public and private entities for initiatives which fit REF's mandate and country-specific priorities.
- 2) REF's Scholarship Programme is the largest tertiary scholarship programme for Romani students.
- 3) The Policy Development and Capacity Building Programme supports activities that help create a framework for dialogue with governments and civil society on education reform and Roma inclusion.
- 4) The Communication and Cross Country Learning Programme includes activities to promote the exchange of knowledge on education reforms and Roma inclusion.
- 5) The Reimbursable Grant Programme serves to help Romani NGOs and local governments in accessing EU funds for the purpose of Roma education.

As a result of REF's growing grant, research, and scholarship portfolios, REF is regularly invited to participate at major EU-level events such as the European Roma Inclusion Platform and Roma Task Force, as well as at international conferences on education.

Currently, REF has a total of 63 staff members (up from 26 at the end of 2009), with 22 working in REF's office in Budapest, 30 in the office in Bucharest and 11 based elsewhere.² One of the central principles of REF is Romani participation, a fact reflected in the ethnic background of the staff: Of the total number of staff members, more than half are Roma. Beyond the permanent staff, REF frequently works with external consultants, particularly for research studies and external project and programme-evaluations. Reflecting the close links among REF's five programmes, most members of REF staff work on more than one programme.

An added value for REF as an international organization is its network of "Country Facilitators". The Country Facilitators are young Romani university graduates and nationals of the countries in which REF operates. Prominent among their duties, which focus on REF's Project Support Programme, is to maintain close contact with the Roma civic sector and NGOs which have been granted by REF, as well as with ministries of education, and other governmental and non-governmental bodies relevant for REF activity in the countries they are operating. Country Facilitators have a pivotal role in offering technical assistance to all prospective applicants to the Fund and helping them to produce a project proposal which is in line with REF's mission and standards. As the first interface of REF with the stakeholders in each country, the Country Facilitators have proven to be a

² Reference year: 2012.

tremendous help for developing project proposals with Roma NGOs, which are the main applicants to the Fund. Beyond their role in assisting the Roma NGOs and other stakeholders with the development of project applications, they also perform monitoring duties for the approved projects as they are in continuous communication with REF grantees. Further, as contact points for other international organizations working for Roma education, Country Facilitators contribute to better donor coordination.

Whereas Country Facilitators work primary on the Project Support Programme, the REF Scholarship Programme operates its own network of “National Coordinators” in the countries with higher numbers of scholarship recipients. The National Coordinators play a similar role to the Country Facilitators, having duties related to dissemination of information about scholarships, communication with scholars, and involvement and assistance in the application and selection process.

The middle management of the organization consists primarily of “Country Officers”. Working closely with and supervising the work of the Country Facilitators, the primary role of the Country Officers is to assess the project proposals received from countries and to make well-founded recommendations for approval or rejection for the Board of Directors’ meetings. During the process of assessing project proposals they often interact directly with the applicants in order to obtain additional information or to clarify certain aspects of the application. Country Officers manage the REF portfolio of projects in a given country in all phases of the project management cycle.

3. REF’s main activities

While REF has built through its research over the last three years a reputation as a regional think tank in issues of Roma education and since 2010 has increasingly taken on the role of project implementer through the REF Romania office and a project supported by the European Commission,³ REF remains primarily a grant-giving organization. At the same time, REF differs from many donor organizations by not only requiring grantees to submit written reports on project activities, but also making frequent monitoring visits to supported projects. As a rule, each project financed by REF is visited by the staff at least two times per year and in fact as much as needed for an appropriate supervision of the projects. A specialized electronic Management Information System (MIS) was developed for collecting information reported by REF grantees and comparing it with findings of monitoring visits. External evaluations of large-scale, financially significant, or particularly promising smaller projects provide an additional basis for REF to generate learning from its project portfolio. The reports from external evaluations commissioned by REF are posted on REF’s website.⁴

3 The ‘A Good Start’ project funded by the European Union supports more than 4.000 children from ages zero to six in accessing early childhood education and care services in 16 locations across four countries: Hungary, Macedonia, Romania, and Slovakia.

4 The documents are available at the address: <http://www.romaeducationfund.hu/publications/external-project-evaluation>. The website was accessed on 03.04.2012.

From 2005 to 2011, the REF Board approved 289 grant requests out of 711 received, which constitutes a 40 percent approval rate. These projects were granted with a total sum of 24.460.297 Euros. The most active project portfolios are concentrated in the Western Balkans (Macedonia and Serbia), as well as in the newest EU member states, Bulgaria and Romania.

The number of beneficiaries (mainly Romani children and students, their parents, and school staff) supported through REF-funded projects has increased steadily since 2005, exceeding 433.000 by the end of 2011. The table below contains indicative figures on the number of beneficiaries of REF programs. For the purpose of calculation, beneficiaries have been defined as subsuming four main categories:

1. Children (younger than school age);
2. Pupils or students of compulsory school age and higher levels of education;
3. Parents of children and pupils included in REF granted or implemented projects;
4. Romani professionals employed in REF funded projects.

Table 1: Beneficiaries of REF programs per year (2005–2011)

Indicators	Number of beneficiaries per year						
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Participation in pre-school education	600	2966	4497	10441	3418	8034	9143
Prevention of early school leaving	269	2765	5339	7256	10938	15522	18902
Completion of upper secondary education	1278	2687	4797	5060	6282	5303	6122
Participation in tertiary education	207	319	795	636	475	482	566
Parental participation in children's education	2050	17561	29780	29674	42685	50136	64501
Desegregation	0	1734	3553	5673	6534	9331	7283
Prevention/reversal of enrollment in special education	0	353	525	172	125	435	503
In-service teacher training	551	2977	4018	4488	2945	3125	3512
Roma employed by REF-funded projects	123	589	802	733	638	553	765
Total	5,078	31,951	54,106	64,133	74,040	92,921	111,297

REF's Scholarship Programme runs four academic merit-based scholarship schemes for countries in Central and Eastern Europe as well as Moldova, Russia, Ukraine, and Turkey. Scholarships schemes are tailored to support Romani students in pursuit of Bachelor's, Master's, and PhD degrees. Applications at the vocational level are eligible for consideration under a fifth scheme, the Roma

Health Scholarship Programme. The main tertiary scholarship scheme, the Roma Memorial University Scholarship Programme, increased the number of scholarships per year from about 600 in 2005 to 1.080 in 2011.

REF's Policy Development and Capacity Building Programme works with external consultants on topics of research agreed by REF staff and approved by the (Swiss) Board. To date, the Policy Development and Capacity Building Programme have published more than ten major studies, with others soon to be released. Among the research conducted by REF that has proven important in influencing the policy agenda at European, regional, and national levels are REF's studies focusing on segregation and desegregation.

In 2006, Gábor Kertesi and Gábor Kézdi published with REF a policy paper about the expected long-term budgetary benefits on investing in education of Roma in Hungary (Kertesi & Kézdi, 2006). A key point of the study is to challenge negative public opinion, often held by policy-makers concerning Roma inclusion, by stressing the public and societal benefits coming from investments in Roma inclusion. The study clarifies that money for Roma inclusion, if allocated properly, is not a burden on the state budget but an investment in human resources which will yield returns.

In 2009, REF published the first assessment of Romanian policy of affirmative action for Roma in secondary and tertiary education (Surdu & Szira, 2009). Coordinated by REF and carried out by Gallup Romania, the study examines the impact of affirmative action more than ten years after its introduction. While the study acknowledges the significant increase of Romani graduates at secondary and tertiary level as a result of affirmative action policies, it also found a series of pitfalls which could be corrected through better targeting (particularly of rural and Romanes-speaking communities) and refinements to procedures.

A 2009 study by Gábor Kézdi and Éva Surányi offers an evaluation of the Hungarian government's school integration programme (Kézdi & Surányi, 2009). The study presents empirical evidence which demonstrates the positive impact of integrated education on Romani and non-Romani children. Benefits of integration noted in the study include increased student autonomy, more cooperative learning, more locus of control, and more positive self-esteem, as well as improved grades and better results on standardized reading comprehension tests.

Also published in 2009 was a policy paper assessing the risks and opportunities of conditional cash transfers (CCTs) in relation to education (Friedman, Kriglerova, Herczog & Surdu, 2009). Reviewing the global literature on CCTs, the study also includes three case studies about CCTs' effects on Roma's school participation and achievement in Hungary, Romania, and Slovakia. A common lesson from the experience of these three countries is that implementing CCTs in primary education before equalizing the quality of the schools involves the risk of increasing the inequality and segregation in poor-quality schools for Roma. On the other hand, CCT measures implemented in secondary education (where segregation is much less present) may be an efficient means of increasing Romani participation at this level of education.

Another major study coordinated and published by REF documents the systemic overrepresentation of Roma in the special education system in Slovakia (Friedman & Surdu, 2009). The research for the study was conducted on a representative sample of special schools and classes in Slovakia and found that approximately 60 percent of the pupils in special education are Roma. The study also found that the curriculum of special schools is inferior to the standard school curriculum and that the graduates of the special school education have no meaningful employment prospects.

In 2011 Equality UK charity in cooperation with the Roma Education Fund carried out research in the United Kingdom to find out what impact mainstream schooling had on Romani children who had previously been streamed into special or de facto segregated schools in Czech Republic and Slovakia. The findings of this pilot research, *From Segregation to Inclusion*, show that Romani pupils in the United Kingdom quickly catch up with their non-Romani peers to gain an attainment level comparable with average, a huge achievement in light of the obstacles these children have faced in their home countries in Central Europe (Fremlova, 2011). The research found that 85 percent of the pupils interviewed had been previously placed in a special school, *de facto* segregated school or predominantly Romani kindergarten in the Czech Republic and Slovakia, despite the European Court of Human Rights finding in 2007 in the case of *D.H. and others versus the Czech Republic* that the disproportionate assignment of Roma children to special schools without an objective and reasonable justification amounted to unlawful indirect discrimination in violation of the European Convention on Human Rights.

REF's Policy Development and Capacity Building Programme also coordinates the development of Country Assessments. Used for setting REF's programmatic and funding priorities in the countries where REF operates, the Country Assessments review political, social, and economic context, the main initiatives targeting or affecting Roma, and the activities of other donors and international organizations.

4. Key problems of Roma in the education system

Access to the education system and the quality of education are two interwoven issues that Roma face in the educational systems of the Decade countries. In relation to the first of these issues, Roma's low school participation has been a persistent concern of both previous and current political regimes. In Romania, for example, the Communist regime applied a series of coercive measures with the aim of bringing Romani children to school, including penalties, prohibitions on hiring Romani parents without proof of their children's enrolment in school, and requiring teachers to visit Romani families to convince parents to send their children to school. As a result of these measures, Roma's school participation and levels of educational attainment were considerably higher than in the present. On the other hand, the policy had a high cost in the form of assimilation of Roma by the majority population, with Roma not acknowledged as a minority and denied the

possibility to study Romani language and culture. Among Decade countries, Hungary stands out insofar as Roma participate in compulsory education at the same rate as others, but even in Hungary there are huge discrepancies in Roma attendance in preschool and crèches as well as in tertiary education.

Today there is a large proportion of Roma who have never enrolled in the education system. In Bulgaria and Romania this share is estimated at 15 percent while in the Serbian city of Niš the figure could be as high as 25 percent (EU Monitoring and Advocacy Program, 2007, pp. 34, 347, 585). Romani participation in non-compulsory preschool education contrasts sharply with the average participation and is estimated at under 7 percent in Serbia (with a national average of 30%), 20 percent in Romania (with a national average of 66.1%), 33 percent lower for Roma than the national average in Bulgaria and 20 percent less than the majority in Hungary.⁵ There is also a very low transition rate to upper-secondary education. Further, drop-out rates are consistently high – especially in lower-secondary education – and grow even higher in segregated educational settings: 4 to 6 times higher than the national average in Bulgaria and Romania and up to 15 times higher in Serbia. As a consequence of low education participation the total years spent in the education system is for Roma about half the corresponding national average.

While low school participation among Roma is often attributed categorically to a negative attitude of Roma toward school, sociological studies identify as a main cause of Roma's poor school attendance of Roma the poverty affecting a large part of Roma (Zamfir & Zamfir, 1993; Zamfir & Preda, 2002; Ringold, Orenstein & Wilkens, 2005; United Nations Development Programme, 2005; World Bank, 2010). Poverty is a principal barrier in access to education because although education is nominally free, parents need money in order to pay costs associated with schooling (e.g. clothes, shoes, writing materials, books, transportation, food). These associated costs of education are in many cases prohibitive. Moreover, the level of trust in school is very low among Roma, as for the majority population also (Surdu & Surdu, 2003), with lack of trust in school conditioned by lack of opportunities for upward social mobility after school graduation. Seen in this light, Roma's lower participation represents a failure of the educational systems in counterbalancing external constraints (socio-economic) which restrain Roma's access to education.

Compounding the effects on Roma's access to education of poverty and mistrust is the fact that a large proportion of Roma in the Decade countries live in segregated settlements. In such settlements, poor basic infrastructure and inferior housing conditions negatively affect the well-being of Romani pupils as well as their school participation and results. Because geographically isolated Roma settlements generally lack public roads in good condition and consequently also public transportation, the inhabitants of such settlements face a structural constraint in regular attendance of compulsory education. This constraint is even greater in upper secondary education, as high schools and vocational schools are usually located far from isolated settlements.

5 Author calculations based on EU Monitoring and Advocacy Program 2007.

The quality of education received by Roma in the Decade countries is best understood in terms of the concentration of Romani pupils in segregated schools and classes in which the percentage of Romani pupils is far from reflecting the ratio of Romani school-age children in the relevant administrative unit. In all the Decade countries, various forms of school segregation are a pervasive reality. Segregation manifests itself in the disproportionately high number of Roma placed:

- in neighbourhood schools with a student body composed primarily or exclusively by Roma, in all Decade countries;
- in separate classes within nominally mixed standard primary schools, in all Decade countries; and
- in special education as documented in Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Serbia, Slovakia (but likely occurring in other countries as well)

The quality of education in segregated schools and classes is much lower than in the rest of the public education system and adversely affects attendance and drop-out rates (Surdu, 2002, 2004; EU Monitoring and Advocacy Program, 2007). In the Romani-majority schools or classes, the number of pupils in secondary education who pass is extremely low, the number of functional illiterates is higher, and an increased number of Romani students are required to repeat the school year due to poor results (Surdu, 2002, 2004; Schvey, Flaherty & Higgins, 2005; EU Monitoring and Advocacy Program, 2007; Greenberg, 2010). The main indicators of a low-quality education include high proportions of unqualified teachers and overcrowded classes, higher teacher absenteeism as well as absent or inadequate libraries. Low teacher expectations also contribute to making these schools second-class.

There is research evidence that Romani schools may attract teachers who are under-qualified and that the staff turnover is much higher in segregated Romani schools as compared with mainstream schools. In Hungary, unqualified teachers are employed in every third school with over 80 percent Roma enrolment. In Romania over 45 percent of teachers in Romani schools covering grades 1–8 are unqualified. In Serbia schools with a large number of Romani pupils have weaker teaching staff or even insufficient staff (EU Monitoring and Advocacy Program, 2007).

To give just a few documented examples of the inferior infrastructure of Roma-majority schools:

- In Bulgaria more than 50 percent of segregated Romani schools had windows screened with plywood rather than glass; 64 percent of the Bulgarian schools had specialized laboratories in chemistry, whereas only 32 percent of Romani schools did; only two out of the five schools with a prevailing number of Romani students have their own libraries, and the number of volumes in these libraries is below the average.
- In Romania there is a 3 times higher likelihood of overcrowded classes in segregated schools, a library is missing in almost 2/3 of segregated Romani

schools and there are high discrepancies in basic school infrastructure between segregated and mainstream schools.

- In Hungary in 40 percent of schools there are differences between the equipment of segregated and majority classrooms (EU Monitoring and Advocacy Program, 2007).

Although much of the time the educational segregation of Romani pupils constitutes segregation *de facto* rather than the deliberate result of governmental policies,⁶ the very existence of separate Romani schools often results from the spatial segregation of homogenous and impoverished Romani communities, which is itself a reflection of social distance between Roma and the majority population. The existence of such schools is also due in part to the negative image that majority populations have about Roma, manifested in the form of ‘white flight’ as non-Romani parents transfer their children from schools attended by significant numbers of Roma to schools with few or no Romani pupils. In *de facto* segregated Romani schools the curriculum is formally the same as in the mainstream curriculum while in practice the subject matter is often truncated by teachers with biased expectations. Moreover, even if the educational segregation of Roma cannot be traced to governmental policies, the maintenance of the status quo of school separation is a result of the inaction of local and school authorities. Finally, while some countries (such as Romania) have adopted specific legislation prohibiting educational segregation of Roma, adopted measures have been soft, rather ineffective and lacking concrete penalties for violations.

Another type of educational segregation is the placement of Romani pupils in special classes or schools with an abridged curriculum, a type of education which considerably lowers Romani pupils’ chances for advancing to higher levels of education and for meaningful employment in well-paid jobs. Research data from Czech Republic, Hungary, and Slovakia point to a significant overrepresentation of Roma in special education (including the so-called “practical schools” as relabelled with legislative changes in Czech Republic in 2007). Recent field research commissioned by REF in Slovakia on a representative sample of special primary schools, special classes in standard primary schools and special secondary schools found that Roma account for approximately 60 percent of all children enrolled in special education in Slovakia (Friedman & Surdu, 2009). As elaborated in a recent REF policy paper, one of the major factors in the overrepresentation of Romani pupils in special needs education in the Czech Republic, Hungary, Serbia, and

6 In the U.S. literature referring to the topic, *de facto* segregation is described as follows: „Racial segregation resulting from the actions of private individuals or unknown forces, not from governmental action or law. De facto segregation is to be distinguished from de jure segregation, segregation resulting from governmental action or law. De facto segregation is generally the result of housing patterns, population movements, and economic conditions often reinforced by governmental policies not aimed at segregation but having that effect” (Raffel, 1998, p. 232). *De facto* educational segregation can accordingly be understood as the physical separation of Romani pupils from the majority pupils without legal constraints or barriers to overcoming this situation.

Slovakia are the methodological pitfalls and biases of testing procedures (White, 2012).

In addition to the general tendencies described above, some countries feature specific types of segregation. Thus, in Bulgaria the percentage of Roma in social pedagogical boarding schools and correctional boarding schools is disproportionately high, while in Serbia Romani children of school age are often placed in schools for adult education. In Hungary, on the other hand, a specific type of segregated education for Romani pupils is present in the form of abbreviated vocational secondary education schools. The quality of education provided for Romani children in primary school is inadequate and insufficient to ensure their successful completion of higher levels of education. As a result, many Roma enrol in low-quality secondary schools disconnected from employers' needs, with few apprenticeship opportunities. In such schools, the drop-out rate is high – estimated at 20-25 percent in grades nine and 10 – and there is low labour market demand for the skills taught (Szira & Németh, 2007, p. 45).

5. REF's commitment to desegregation

There are two main ways to address the existing discrepancies as regards educational quality in segregated versus mainstream schools. The first one is to improve the quality of education in the segregated schools; the second one is desegregation of the school system. After 1989 almost all relevant actors pursued for almost a decade the first policy option through measures such as teacher training, school development, improvement of school facilities and teaching materials, involvement of parents and communities and participation of Roma in extra-curricular activities. While addressing the quality of education, this policy option leaves unaddressed the problem of segregation itself, in so doing implicitly accepting the assumption that the social distance between the Romani minority and the majority population cannot be overcome. Realizing the pitfalls of the first policy option in the face of growing segregation in many of the Decade countries, REF has engaged in following and promoting desegregation of the educational systems in the region on the basis of research evidence, focusing on both access to and quality of education.

Why does improving quality of education in segregated Romani schools not work? On the one hand, the costs of improving the quality in segregated schools are very high and projects aiming at improvement lack sustainability, as state institutions do not generally take over financial responsibility for such initiatives. On the other hand, many schools return to their previous lower standards once projects end. Additionally, because of the high staff turnover, segregated Romani schools which benefit from project-based teacher training lose a big part of the investment as teachers often leave the schools shortly after completing training; for the teachers remaining in the segregated schools, the low expectations towards Romani pupils remain the prevalent attitude. Another reason for the failure of projects aiming to improve the quality of education in segregated Romani schools is

the mistrust of the Romani parents due to a long history of underachievement in segregated schools, with the stigma attached to pupils and teachers from segregated schools remaining regardless of possible improvements to the schools. Overall, experience has demonstrated that investing in segregated Romani schools does not significantly improve school attendance, does not reduce drop out and does not improve school achievements.

Incorporating desegregation in its mission, REF has pursued this policy option since the beginning. This option has proven to have a high level of legitimacy in Romani communities, reflecting Romani parents' preferences.⁷ Research on eight desegregation projects implemented in cities throughout Bulgaria, the country in which REF's support to desegregation projects began, shows that Romani students who were enrolled in or transferred to integrated schools through such projects improved school attendance, dropped out less and improved overall school achievements (Bulgarian Helsinki Committee, 2008). The same research also found that desegregation is more effective when implemented early in a child's school career, preferably with the enrolment in the first grade of school.

Additional research evidence on the effectiveness of desegregation comes from Hungary. Unlike Bulgaria, where the desegregation process was led by NGOs in municipalities which demonstrated openness to the idea, in Hungary desegregation was led by national and local authorities. Evaluating the Hungarian school integration programme as implemented from 2005 to 2007, Gábor Kézdi and Éva Surányi compared 30 schools participating in the programme with 30 non-participating schools virtually identical in composition to the participating schools. Among the findings of the evaluation were not only that the programme increased the level of integration within schools and improved relations between Roma and non-Roma, but also that students in programme schools had superior reading skills as well as higher grades and greater chances of continuing their education in secondary schools offering an exit examination than did their peers in schools not participating in the integration programme (Kézdi & Surányi, 2009, p. 129).

Notwithstanding the potential of desegregation to contribute to closing the gap in educational outcomes between Roma and non-Roma, not all attempts at desegregation succeed. A typical failure encountered in desegregation projects is the transfer without adequate preparation of Romani pupils in lower-secondary education (grades five to eight) from segregated schools to mixed schools. Due to the relatively long school career in a lower-quality educational environment, some Romani pupils reaching lower secondary education cannot read and write properly, with others' academic skills from the segregated schools far below the curricular expectations from the mainstream schools. As a result, observed in the first generation of desegregation projects were several cases of Romani pupils who proved unable to catch up after the transfer. An important lesson learned from this

7 For example, a regional survey by UNDP found that 58.9% of Romani parents in Bulgaria, Czech Republic, Romania and Slovakia think that equal access for their children means attending school with majority children, without extra support. Only 11.7% of Romani parents stated a preference for a separate Romani classroom in a majority school, with 10.6% preferring a special school. See United Nations Development Programme (2003, p. 92).

experience is that the longer the experience in a segregated school, the lower the chances to adapt to a competitive environment in a mainstream school, such that meaningful and successful school integration should happen at an early age.

Another bad practice encountered in some desegregation projects is the insufficient preparation of both non-Romani and Romani communities for the heterogeneity that comes with school integration. In the countries of the Decade of Roma Inclusion, the separation of pupils within the education system is based not only on ethnicity but also on socio-economic status. Where parents and pupils were not adequately prepared for accepting social, cultural, and social diversity, there have been cases of initial rejection of the Romani pupils by their non-Romani peers, as well as cases of the withdrawal of non-Romani pupils from the schools in which Romani pupils were to be integrated (the so-called “white flight”). There have also been cases in which Romani pupils were received with hostility by teachers in their new schools. The lesson learnt in this regard is that community work covering all relevant stakeholders is a prerequisite for desegregation projects, with various forms of joint intercultural extracurricular activities an important factor in preparing the ground for school integration.

A third type of implementation failure encountered in desegregation projects is insufficient material assistance for Romani pupils coming from poor families. The transfer to or enrolment in better schools is usually associated with higher costs for parents to cover expenses for school supplies; educational software, workbooks and additional teaching materials, school uniforms and sport equipment, contributions to “school funds” and “class funds” and/or various extracurricular activities. Where Romani parents are not able to cover such costs, children may feel isolated and excluded from their peer group as a result of not being able to participate in activities which contribute to cohesion among pupils.

6. Challenges ahead and REF priorities

REF is confronted in its work with a series of policy issues amounting to challenges to be overcome. The first of these is the very loose connection between the goals declared in various policy documents at the European and national level on the one hand and the local-level implementation of these measures on the other. In some cases the local authorities are not sufficiently cooperative, lack enthusiasm or even oppose implementing projects and policies targeting Roma.

Closely related to the preceding point, the process of decentralization of the education systems of the Decade countries (which is at different stages in different countries) is sometimes misunderstood, jeopardizing implementation of targeted educational policies on Roma in general and desegregation policies in particular as a result. Thus, in Bulgaria, Hungary, and Romania the process of integrating Roma in mainstream classes and schools is uneven and generally slower than REF would like to see. In the Czech Republic, on the other hand, NGO-led desegregation projects are still in an early stage of development, while Slovakia has not yet

fully acknowledged the issue of overrepresentation of Roma in special schools or undertaken significant measures to change this situation.

With an eye to promoting desegregation with its partners in policy dialogue, including governments, the European Commission, local authorities, Romani and non-Romani NGOs, schools, universities and researchers, REF has compiled a set of principles and rules learned from and by its partners in implementing desegregation projects. These lessons include the following:

- Desegregation is a means to enable Roma to access quality education, better life chances, and increased social cohesion.
- Prerequisites for successful desegregation include:
 - intercultural education in ethnically mixed educational settings;
 - social support of the poorest Romani children;
 - close collaboration with the school maintainers;
 - additional educational support for catching up with the level of the new school; and
 - involving and motivating parents.
- Preventing segregation is essential: The earlier Roma are integrated, the higher the chances of success.

Another challenge at the policy level is general absence from mainstream school curricula of information about Romani history and culture, including but not limited to Roma's contribution to the national heritage. Whereas this absence is a problem in most (if not all) Decade countries, in a smaller number of countries the information included on Roma in mainstream curricula is hostile or derogatory. Closely related to this, the number of Romani pupils studying Romani language is extremely small.⁸

Also problematic is the very small number of Roma employed by public schools in the Decade countries as teaching assistants/mediators, as is the generally low level of awareness of the importance of anti-bias training in pre-service teacher training programs, with concepts such as tolerance, diversity, and multicultural education most often missing from the curricula. Moreover, although the impact of the programs developed for in-service teacher training in various projects on changing classroom pedagogy has not been systematically evaluated, it is safe to assume that the high turnover of school personnel in segregated Romani schools reduces the impact of such programs.

A further challenge is the improvement of donor coordination for integrated approaches within the Decade of Roma Inclusion. Here, strategic partnerships bringing together stakeholders with expertise in all four Decade priority areas (education, employment, health, and housing) are of particular importance.

With an eye to reaching the targets set in the REF strategy for the period 2010-2015, REF's priorities take into account the policy challenges described in the first part of this chapter. One such priority is to build further on the good relations with

⁸ Romania is a notable exception in this regard, as almost 10% of enrolled Romani pupils study Romani, according with Romania Country Assessment of Roma Education Fund, document under print.

institutions of the European Union. This is important both in order to disseminate knowledge accumulated by REF for shaping incipient EU policies on Roma and because the EU has become the major donor in financing Roma-related projects, including those in the education field. Securing funding through competitive applications for grants through various educational programs of the EU is therefore a necessity. Also for the purpose of fundraising as well as for the transfer of good practices across countries, REF's portfolio is significantly growing in the Western Balkans. REF has established solid partnerships with governments, NGOs, and international organizations and is participating in the preparation of several IPA-related activities with an eye to leveraging more pre-accession funds for Roma-related educational projects.

Another priority for the coming years is further work on desegregation. Here, particular emphasis will be placed on dismantling the educational segregation of Roma in special schools in order to achieve systemic changes in the structure of the special education system and legislation of Decade countries.

A third priority will be to bring the Fund closer to Romani parents, especially by establishing new mechanisms to insure that Romani parents have a voice in the design and implementation of REF-supported projects. To this end, REF will support the establishment of parental associations which could become REF grantees or partners with a concrete role in budgetary planning and expenditure.

The fourth priority in achieving the targets set by the REF strategy is to increase the number and the quality of REF scholarship beneficiaries at tertiary level by improving outreach and finding appropriate mechanisms to reduce the dropout rate from the programme and from university studies in general. The improvement in targeting (e.g. towards rural recipients from lower-income families) is another aim, as is periodic review of the profile of the recipients through new data collected with applications for the purpose of continuous evaluation of the programme. Closely related to this is the expansion of secondary school scholarship schemes that proved successful in some countries to other countries of the Decade.

A final (but not the least important) priority is producing quality studies able to exert influence on policy making at national and European level, positioning REF in so doing as a clearing house in relation to Roma education. With this in mind, REF is currently involved in several important research projects to be published in the coming period.

One such project, which marks the increased awareness within REF as well as within the EU about the importance of early childhood education for Roma, is *Roma Early Childhood Inclusion (RECI): An Analytic Review in Select Decade Countries*. RECI is sponsored and managed by the Roma Education Fund, the Open Society Institute, and UNICEF for the purpose of gathering data and information about the inclusion of young Romani children in the early childhood services of six European countries: the Czech Republic, Macedonia, Serbia, Romania, Hungary, and Spain. In each country, a national *Roma Early Childhood Inclusion Report* is researched and written by national experts in the fields of early childhood and Roma inclusion,

identifying the priority early childhood policy issues and concerns in respect of Romani families and children. At the end of the project a synthetic final report will be written and will be validated in a review meeting bringing together the country authors, Roma representatives, and government officials.

In Hungary, research on relations among residential segregation, local policies and school segregation is underway under the leadership of Gábor Kézdi and Gábor Kertesi, playing a key role in data collection. The research will include two surveys: one describing residential segregation along ethnic lines in approximately one hundred Hungarian towns and cities, and a second survey consisting of standardized interviews on educational policies with municipal educational officials from the same localities. The research methodology developed for the purpose of this study is expected to serve also as a basis for other researchers in the region interested in conceptual and methodological requirements for uncovering the extent and sources of segregation.

In Romania, research comparing teacher absenteeism in segregated Romani schools and non-Romani schools is expected to be finalized in the first quarter of 2012. The research is carried out by the Centre of Urban and Regional Sociology and Romani CRISS in partnership with REF. The launch and dissemination of this research among Romanian authorities is expected to give a new impetus to the desegregation process in Romania by prioritizing desegregation in general and particularly by calling for a no-enrolment policy for segregated Romani schools which register high levels of teacher absenteeism.

The work of the Roma Education Fund to date has focused on addressing the problems faced by Roma in the educational systems of South Eastern and Central Europe while at the same time systematically documenting the extent of these problems and assessing the programs that aim to address them. Half way through the Decade of Roma Inclusion, the problems are increasingly clear but, notwithstanding significant progress in some countries, no less salient overall. In this manner, REF's experiences show that closing the gap in educational outcomes between Roma and non-Roma requires not only the continuation of REF's work with its partners, but also the active engagement of local, regional, national, and EU authorities in the second half of the Decade and beyond.

References

- Bulgarian Helsinki Committee (2008). *On the road to maturity. Evaluation of the Non-Governmental Desegregation Process in Bulgaria*. Sofia. Available at: http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/bulgaria_deseg_report.pdf [03.02.2012].
- Fremlova, L. (2011). *From Segregation to Inclusion: Roma Pupils in the United Kingdom. A Pilot Research Project*. Budapest: Equality and Roma Education Fund.
- Friedman, E., Kriglerova, E. G., Herczog, M. & Surdu, L. (2009). *Assessing conditional cash transfers as a tool for reducing the gap in educational outcomes between Roma and non Roma*. Budapest: Roma Education Fund.

- Friedman, E. & Surdu, M. (2009). *School as Ghetto. Systemic overrepresentation of Roma in special education in Slovakia*. Budapest: Roma Education Fund.
- Greenberg, J. (Mai 2010). *Report on Roma education today: from slavery to segregation and beyond*. Columbia Law Review, 110, no.4.
- Kertesi, G. & Kézdi, G. (2006). *Expected Long-Term Budgetary Benefits to Roma Education in Hungary*. Budapest: Roma Education Fund.
- Kézdi, G. & Surányi, É. (2009). *A Successful School Integration Program*. Budapest: Roma Education Fund.
- Open Society Institute, EU Monitoring & Advocacy Program, Education Support Program (2007). *Equal Access to Quality Education for Roma* (vol. 1 and 2). Budapest: Roma Participation Program.
- Raffel, J. A. (1998). *Historical dictionary of school segregation and desegregation: The American experience*. Westport: Greenwood Press.
- Ringold, D., Orenstein M. A. & Wilkens E. (2005). *Roma in an Expanding Europe: Breaking the Poverty Cycle*. Washington D.C.: The World Bank.
- Schvey, A., Flaherty, M. & Higgins, T. (2005). The Children Left Behind: Roma Access to Education in Contemporary Romania. *Fordham International Law Journal*, 29 (6).
- Surdu, M. (2002). *Quality of education in schools with a high percentage of Roma pupils*. Budapest: interim research paper for International Policy Fellowship.
- Surdu, M. & Surdu, L. (2003). A research model based on school trust – problems of rural schools – (Un model de cercetare centrat pe încrederea în școală – probleme ale unor școli din mediul rural). *Quality of Life Review*, 3, 189–205.
- Surdu, M. (2004). Desegregating Roma schools in Romania: A Cost-Benefit Analysis, chapter in Separate and Unequal: Combating discrimination against Roma. In E. Rekosh & M. Sleeper (Eds.), *Education* (pp. 173–221). Columbia University Budapest Law Center: Public Interest Law Initiative.
- Surdu, M. & Szira, J. (2009). *Analysis of the impact of affirmative action for Roma in high schools, vocational schools and universities*. Budapest: Roma Education Fund, Gallup.
- Szira, J. & Németh, Sz. (2007). *Advancing education of Roma in Hungary: Country Assessment and the Roma Education Fund's strategic directions*. Budapest: Roma Education Fund.
- United Nations Development Programme (2003). *Avoiding the dependency trap*. Bratislava: United Nations Development Programme.
- United Nations Development Programme (2005). *Faces of Poverty, Faces of Hope, Vulnerability profiles for Decade of Roma Inclusion countries*. Bratislava: United Nations Development Programme.
- White, J. (2012). *Pitfalls and bias: Entry testing and the overrepresentation of Romani children in special education*. Budapest: Roma Education Fund.
- World Bank (2010). *Roma Inclusion: An Economic Opportunity for Bulgaria, Czech Republic, Romania and Serbia. Policy Note*. Human Development Sector Unit Europe and Central Asia Region.
- Zamfir, E & Zamfir, C. (Eds.). (1993). *Țigani între ignorare și îngrijorare*. București: Editura Alternative.
- Zamfir, C & Preda, M. (Eds.). (2002). *Romii din România*. București: Editura Expert.

Die Sprache der Roma – Grundzüge der Romani Čhib und Perspektiven für den Unterricht

Einleitung

In vielen Ländern Europas ist es Dank der unermüdlichen Arbeit von Aktivisten, Betroffenen und Nichtregierungsorganisationen gelungen, die Jahrhunderte lange Diskriminierung der Roma und Sinti in der Öffentlichkeit bewusst zu machen und die mehrheitsgesellschaftliche Akzeptanz von kultureller Vielfalt zu fördern. Auch die Betroffenen selbst haben begonnen, das Instrumentarium der Mehrheitsgesellschaften – gesetzlich verankerte Rechte, Förderungen, staatliche Verpflichtungen – zu nutzen, um ihre meist geächtete gesellschaftliche Randposition zu verlassen. Die Institutionalisierung eines eigensprachlichen Unterrichts bzw. Unterrichts der eigenen Sprache ist in jenen Ländern, in denen Roma und Sinti als Volksgruppe bzw. nationale Minderheit anerkannt sind, ein aktuelles Thema. Die Sprache der Roma, die Romani Čhib, als Unterrichtsfach anzubieten, stellt jedoch eine besondere Herausforderung dar, da es bisher keine international anerkannte Standardisierung und Verschriftung der verschiedenen von den Roma-Gruppen gesprochenen Varianten gibt. Der folgende Beitrag befasst sich mit der Problematik, die sich aus diesem Tatbestand für einen allfälligen Sprachunterricht ergibt.

1. Die Sprachen der Roma und Sinti: Die Romani Čhib

Bis Ende des 18. Jahrhunderts lag die Herkunft der „Zigeuner“, wie Roma und Sinti in zumeist pejorativer Absicht genannt wurden, im Dunkeln, wenngleich es an Spekulationen nicht mangelte. So stand noch 1781 in der Banater Wochenzeitschrift „Neueste Mannigfaltigkeiten“ (Griselini, 1781 zitiert nach Ruch, 1986, S. 92):

Aus der Vermischung von Äthiopiern, Trogloditen und Ägyptern entstand ein eigenes irrendes Volk, welches von allen drei Nationen etwas hat und von dem man (...) annehmen kann, daß die heutigen Zigeuner seine Abkömmlinge sind.

Erst als sich die Philologie bzw. Sprachwissenschaft mit Sprache und Herkunft der Roma zu beschäftigen begann, verließ die Thematik den Bereich der Spekulation und wurde auf seriöserer Basis behandelt. So erbrachte Johann Christian Rüdiger 1782 den ersten wissenschaftlichen Beweis der Verwandtschaft der sog. „Zigeunersprache“ mit den indischen Sprachen. Sein Werk *Von der Sprache und Herkunft der Zigeuner aus Indien* ist nicht nur ein (teilweise kritischer) Spiegel der zeittypischen, diskriminierenden und romantisierenden Vorurteile gegenüber diesem Volk, sondern auch eine erste sprachwissenschaftliche Studie.

Auf Rüdiger folgte 1787 der Leipziger Gelehrte Heinrich Moritz Grellmann, der die Studien Rüdigers auf breiter Basis fortführte. Grellmann gelang es zudem, seine Erkenntnisse weitaus nachhaltiger in der öffentlichen Meinung zu verankern. Im Gegensatz zu seinem Zeitgenossen Rüdiger übernahm er jedoch vorbehaltlos jene Vorurteile und Stereotypen, die Rüdiger zuvor kritisiert hatte. Mehr als ein halbes Jahrhundert später stellten zwei Indologen aus Halle, Richard Pischel und August Friedrich Pott, die Nähe der Romani Čhib zu den Volksidiomen des nördlichen Vorderindien fest und postulierten ihre Verwandtschaft mit dem Sanskrit (Pott, 1849). Der englische Sprachforscher Ralph L. Turner konnte 1926 diese Einordnung anhand vergleichender phonetischer Studien noch präzisieren. Er detektierte frühe Beziehungen der Romani Čhib zu zentralindischen Sprachgruppen, was den Schluss nahe legte, dass sich die Vorfahren der Roma und Sinti im zentralindischen Raum aufgehalten hatten, bevor sie in den Nordwesten des indischen Subkontinents zogen.

Ebenfalls 1926 veröffentlichte John Sampson, Indologe in Oxford, eine Monographie über den Dialekt der *Gypsies of Wales*, die durch ihre umfassenden linguistischen Untersuchungen und Etymologien weit über die Darstellung eines einzelnen Dialekts hinausreicht. Sampson stellte fest, dass sich die europäischen Dialekte der Romani Čhib von den außereuropäischen Varianten in Palästina (Nawar), Persien und Nordsyrien (Kurbat) durch grundlegend verschiedene phonetische Entwicklungen der indischen Ausgangsformen unterscheiden: Die behauchten stimmhaften Konsonanten des Sanskrit, *bh*, *gh*, *dh*, verloren in den außereuropäischen Dialekten (ausgenommen in jenem der armenischen *Lomavren*) ihre Aspiration und wurden zu *b*, *g*, *d*; in den europäischen Dialekten der Romani Čhib hingegen wurden sie stimmlos, behielten aber die Aspiration, also *ph*, *kh*, *th*. Sampsons Studie stellt ein bis heute gültiges, in seiner Genauigkeit selten übertroffenes Standardwerk zur linguistischen Beziehung der Romani Čhib zu Sanskrit dar.

1.1 Die Romani Čhib – Spiegel der Herkunft und Migration der Roma nach Europa

Roma bezeichnen ihre Sprache als *Romani Čhib* („Roma-Sprache“), sie sprechen *Romanés* („zigeunerisch“). Im englischen Sprachraum wird von den Nicht-Roma („Gadsche“), insbesondere in der Wissenschaft, seit jeher in Anlehnung an die Bezeichnungen der neuindischen Sprachen (Hindi, Panjabi, Rajastani) der Name *Rómani* für die Romani Čhib verwendet, der sich als internationale Bezeichnung unter den Nicht-Roma etabliert hat.

Die Romani Čhib ist ein Paradebeispiel für eine von Struktureinflüssen fremder Sprachen (sog. Interferenzen) geprägte Sprache. Roma hatten nie ein eigenes staatliches Territorium, in welchem die Romani Čhib Staats- oder Mehrheitsprache gewesen wäre. Seit dem Verlassen ihres ursprünglichen Herkunftslandes Indien waren Roma stets eine Bevölkerungsgruppe in verschiedenen Ländern mit ausnahmslos anderssprachiger Mehrheitsbevölkerung. Dieser Status als Minderheit

unter anderssprachigen Mehrheiten hat zu Zwei- und Mehrsprachigkeit geführt, wobei die Sprache der jeweiligen Mehrheitsbevölkerung (die „Modellsprache“) einen mehr oder weniger starken Einfluss auf die Erstsprache der Roma (die „Replikasprache“) ausübt. Dieser Einfluss betraf und betrifft nicht nur den Wortbestand, sondern kann sich auch auf grammatische Strukturen wie Deklination, Tempussystem, Syntax und Idiomatik erstrecken. Hierbei wird davon ausgegangen, dass gravierende grammatische und syntaktische Änderungen einen langen Aufenthalt der Roma in der betreffenden Region der Modellsprache anzeigen, oder zumindest langen und intensiven Sprachkontakt zu deren Sprechern. Diese Grundannahme ist sehr wahrscheinlich, letztlich jedoch nicht beweisbar. Auch ist die für bestimmte Sprachänderungen „erforderliche“ Verweil- oder Kontaktdauer zur Modellsprache nicht definierbar.

Bei jedem Landeswechsel, der die Roma-Gruppen einer neuen Modellsprache aussetzt, werden Lexeme des indischen Wortschatzes und manche, aber bei weitem nicht alle Entlehnungen aus früheren Kontaktsprachen durch Entlehnungen aus der aktuellen Modellsprache ersetzt. Dadurch überlagern sich in der Romani Čhib mehrere Schichten von Sprachentlehnungen aus verschiedenen Ländern, sodass man aus dem Lehnwortbestand der Romani Čhib nicht nur die Stationen ihrer Migration zu erkennen glaubt, sondern anhand der phonetischen Struktur alter Entlehnungen auch in manchen Fällen eine zeitliche Einordnung des Modellsprachenwechsels vornehmen kann. In allen bekannten europäischen Romani-Dialekten finden sich die gleichen Strukturen aus dem Griechischen und ein Grundbestand gemeinsamer griechischer Entlehnungen. Dies deutet darauf hin, dass die Vorfahren der meisten heute in viele Gruppen aufgesplitterten europäischen Roma während ihrer Ansässigkeit in Kleinasien (damals unter griechischer Herrschaft) noch eine regional kaum geteilte, sprachlich recht einheitliche Sprechergemeinschaft bildeten. So wurden die Stationen des langen Weges der Roma bis Europa anhand der Entlehnungen und ihrer Lautstruktur postuliert: Indien → Persien → Armenien → Kleinasien, und im Weiteren, je nach Gruppen, Rumänien (*Vlach-Dialekte*), Balkan (*Südbalkanische* oder *Süd-Balkan-Dialekte*) und nachfolgend Zentral- und Nordeuropa (*Zentrale* und *Nördliche* Dialekte), deutschsprachiger Raum (*Sinti*, *Manuš*). Mangels eindeutiger historischer Belege sind die voreuropäischen Stationen der Migration und die Verweildauer der Roma in diesen Ländern jedoch nicht bewiesen. Zeitliche Einordnungen des Exodus aus Indien schwanken zwischen dem fünften und siebenten nachchristlichen Jahrhundert oder noch später (Abb. 1). Konsens besteht in der Wissenschaft hinsichtlich der unbestreitbaren Herkunft der Sprache aus Indien und eines längeren Aufenthalts der Roma in Kleinasien unter byzantinischer Herrschaft: Die Umstrukturierungen in Morphologie und Syntax des Romani durch Interferenzen mit dem Griechischen sind weitreichend und fundamental, während aus den früheren Kontaktsprachen Persisch und Armenisch vor allem Lexeme (Wörter) entlehnt wurden. Diese könnten auch unabhängig von einem Aufenthalt der Roma in den betreffenden Ländern in die Romani Čhib gelangt sein. Die verschiedenen Migrationstheorien wurden in jüngerer Zeit ausführlich von Tcherenkov & Laederich (2004) diskutiert.

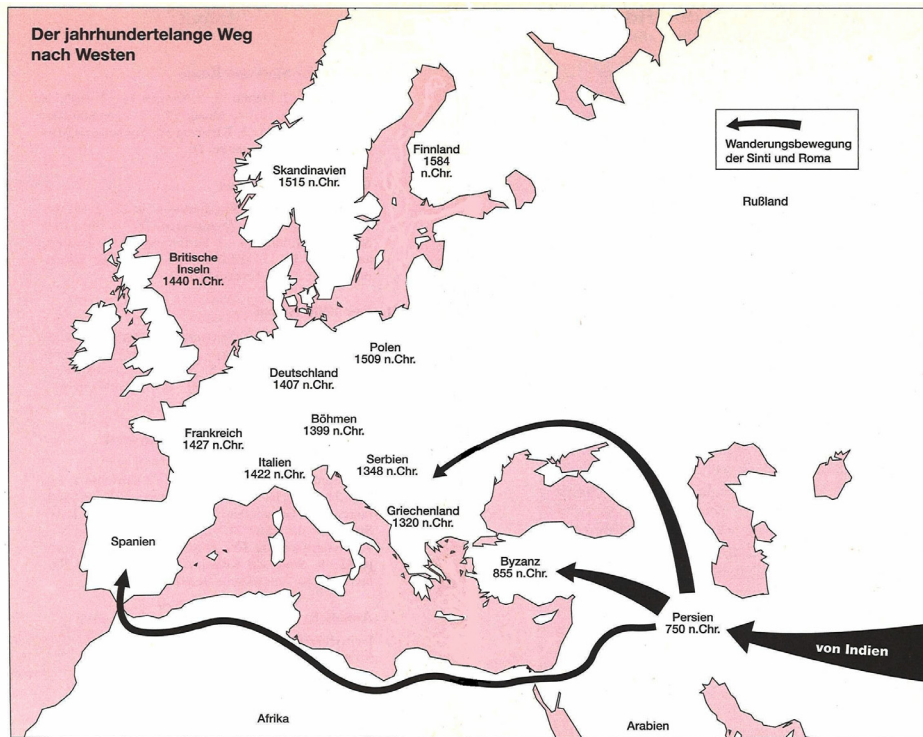


Abb. 1: Der lange Weg nach Westen. Quelle: Köpf (1994, S. 6-7)

1.2 Dialektgruppen, Zuordnung und Nomenklatur

Die Dokumentation und Klassifikation der verschiedenen Romani-Varianten und der („genetischen“ oder sonstigen) Zusammenhänge zwischen den einzelnen Dialekten und Dialektgruppen war seit jeher die Spielwiese der Philologen und Linguisten. Obzwar die Mechanismen und die zeitliche Einordnung der Ausdifferenzierung der Romani-Dialekte in Europa zum Teil kontrovers unter Sprachwissenschaftlern diskutiert werden, besteht ein weitgehender Konsens über die grobe Klassifizierung der Dialektgruppen.

Von „Dialekten“ des Romani zu sprechen ist im Zusammenhang mit der Romani Čhib durchaus sinnvoll: Die Definition einer Variante als „Sprache“ und nicht als „Dialekt“ ist eher eine politische Entscheidung, die eng an das Vorhandensein oder die Schaffung eines kodifizierten, also verschrifteten Standards gebunden ist und zumeist die Funktion hat, Nationen oder Nationalstaaten gegen einander abzugrenzen. So ist zum Beispiel die Definition der slawischen Varianten Kroatisch vs. Serbisch sowie Mazedonisch vs. Bulgarisch in den Balkanländern und ihre Abgrenzung gegeneinander als (National)sprachen ein politisches Instrument und basiert nicht auf etwaigen großen Unterschieden zwischen diesen Varianten. Sie gelten aus nationalpolitischen Gründen als eigene „Sprachen“. Ande-

rerseits sind zum Beispiel die Varianten des Deutschen im südbairischen Raum einerseits (Bayern, Österreich) und im alemannischen andererseits (Vorarlberg, Schweiz) phonetisch unterschiedlich bis zur gegenseitigen Unverständlichkeit, und gelten dennoch allesamt als Varianten bzw. Dialekte des Deutschen, die sich rund um den verschrifteten Standard des Hochdeutschen gruppieren. Nationalstaatlichkeit ist für Roma und Sinti in Europa kein Thema, daher gilt die Romani Čhib als „eine Sprache“, die in eine Vielfalt von „Varianten“ oder „Dialekten“ differenziert ist.

Einen Sonderfall stellen in diesem Zusammenhang Sprachvarianten dar, in denen Roma in Grammatik und Syntax die Mehrheitssprache ihres Landes sprechen, dazu aber ein Inventar an Lexemen und Phrasen verwenden, deren Wurzeln aus der Romani Čhib stammen. Diese Varianten haben oft die Funktion eines internen Gruppencodes. Da außer den lexikalischen Wurzeln eines relikitären Wortschatzes sämtliche anderen sprachlichen Strukturen der Landessprache entstammen, gelten diese Varianten unter vielen Fachleuten nicht als *Romani*, sondern werden als *Para-Romani* bezeichnet. Zur Gruppe Para-Romani gehören z.B. die heute nicht oder kaum mehr gesprochenen Dialekte der Gitanos in Spanien und Portugal sowie die alten Romani-Dialekte Skandinaviens (Schweden, Norwegen).

Über die Dialekte der Iberischen Halbinsel gibt es vereinzelt frühe Wortlisten aus dem Anfang des 17. Jahrhunderts, die den Schluss nahe legen, dass damals bereits der Wechsel zum grammatischen System der Landessprache unter Beibehaltung der Wortstämme aus der Romani Čhib erfolgt war. Dass diese Varianten diachron gesehen höchstwahrscheinlich Reliktsprachen dereinst echter Romani-Varianten darstellen, zeigt das *Angloromani* aus England: In den ältesten Zeugnissen dieser Variante des Para-Romani sind noch Reste der Verbalflexion in Romanes zu erkennen (Boretzky & Igla, 2004, S. XXXIV).

Bei den übrigen, flektierenden Dialekten der Romani Čhib können vom linguistischen Standpunkt aus die Großgruppen *Nördliche* (bzw. *Nordwestliche*) *Dialekte*, *Nordöstliche Dialekte*, *Zentrale Dialekte*, *Vlach-Dialekte* und *Süd-Balkan-Dialekte* unterschieden werden. Im Allgemeinen können sich Sprecher von Dialekten, die zur selben Großgruppe gehören, gut verständigen, obwohl der unterschiedliche Lehnwortschatz der Dialekte aus verschiedenen Ländern (und daher verschiedenen Kontaktsprachen) sehr hinderlich sein kann.

Zu den Nördlichen Dialekten gehört die Gruppe der *Sinti-Dialekte*, die von Manouche- (Frankreich) und Sinti-Gruppen in ganz Europa gesprochen werden. Die Nordöstlichen Dialekte umfassen die Dialekte der russischen Roma, das *Čuxni Romani* bzw. *Lofkio* in Lettland und den Dialekt der *Lešaki Roma*, die entsprechend ihrer Herkunft auch als *Polska* („polnische“) Roma bezeichnet werden. Zu den durch ungarische Spracheinflüsse gekennzeichneten Zentralen Dialekten gehören die *slowakischen Roma-Dialekte*, die in der Slowakei, Tschechien und Polen gesprochen werden, z.B. der weit verbreitete Dialekt der ursprünglich ostslowakischen Servika Roma. Als *Südliche Zentrale Dialekte* gelten *Romungro* in Westungarn, *Ungriko* in der Südwestslowakei, *Vend* in Südostungarn, *Roman* im österreichischen Burgenland und der Dialekt der *Prekmurje Roma* in Nordslowenien.

Als Vlach-Dialekte werden Dialekte bezeichnet, die u.a. bestimmte rumänische Sprachelemente als gemeinsame Charakteristika aufweisen. Obwohl nicht alle gemeinsamen Merkmale dieser Dialekte auf rumänischen Einfluss zurückgehen und der Terminus linguistisch gesehen nicht ganz korrekt ist, wird er aus Gründen der Praktikabilität von den meisten Linguisten verwendet. Er entspricht jedoch nicht den Eigenbezeichnungen der entsprechenden Gruppen. Die Dialekte der *Lovara* (ursprünglich Pferdehändler in Ungarn, vgl. ung. *ló* „Pferd“) und der *Kalderaša* (von rumänisch *căldărar* „Kesselmacher, Kupferschmiede“) werden als *Nord-Vlach*, im Gegensatz zu *Süd-Vlach-Dialekten*, wie jene der Roma-Gruppen *Gurbet* und *Džambazi* in den Balkanländern, bezeichnet. Alle übrigen (ursprünglich) in den Balkanländern gesprochenen Dialekte werden als lose Gruppe der *Süd-Balkan-Dialekte* zusammengefasst (z.B. der Dialekt der türkischen Korbflechter, *Sepečides-Romani*, oder die Dialektvarianten der *Arlje*).

Die einzelnen Gruppen- und Dialektbezeichnungen sind, wie die Verschriftung der Romani Čhib, nicht standardisiert. In vielen Gruppen nennen sich die Angehörigen selbst bloß *Roma*, ihre Sprache *Romanes*. Viele Gruppen-Autonyme beziehen sich auch auf (ehemalige) traditionelle Berufe der eigenen Sippe, Großfamilie oder Kleingruppe. Da jedoch ein bestimmter Beruf nicht in jedem Land von der gleichen Roma-Gruppe ausgeübt wurde bzw. wird, sagen Berufsbezeichnungen als Auto- oder Allonyme wenig über allfällige Zusammenhänge zwischen den betreffenden Gruppen aus. Die Bezeichnungen der Einzeldialekte stammen oft von Außenstehenden, die den jeweiligen Dialekt dokumentier(t)en, denn eine nähere Spezifizierung der Einzeldialekte war lange Zeit vor allem für Ethnologen und Sprachwissenschaftler von Relevanz. Eine standardisierte oder allgemein anerkannte Nomenklatur zur Benennung von Dialekten gibt es nicht. Linguisten bilden die Dialektbezeichnung oft aus dem Gruppennamen und der Endung -i, in Analogie zu den neuindischen Sprachen im englischen Sprachgebrauch (vgl. *Hindi*, *Panjab-i*): also z.B. neben *Dialekt der Lovara* die Dialektbezeichnung *Lovari*, oder statt *Sepečides-Romani* nur *Sepeči* (Boretzky u. Igla, 2004). Oft wird auch die Gruppenbezeichnung unverändert als Dialektbezeichnung herangezogen (*Gurbet*, *Sinti*, *Servika*, *Arlj*).

Zum Vergleich wird der kurze Satz „Ich habe keine Zeit“ in einigen verschiedenen Dialekten der Romani Čhib dargestellt. Die wörtliche Übersetzung lautet für alle Varianten außer im Dialekt der Sinti *, „Ist-nicht mich Zeit“, mit dem Lehnwort für „Zeit“ an letzter Stelle (mit * sind ungrammatische Sätze gekennzeichnet). Die Silbenbetonung ist durch Akzent markiert.

Tabelle 1: „Ich habe keine Zeit“ in verschiedenen Dialekten der Romani Čhib

Sinti, Deutschland:	<i>Man hi kek círu net.</i>	„Mich ist keine Zeit nicht.“
Servika, Slowakei:	<i>Náne man čásos.</i>	„Ist-nicht mich Zeit.“
Román, Österreich:	<i>Náne ma cajt.</i>	
Lovari, Österreich:	<i>Naj ma cájto.</i>	
Kalderaš, Serbien:	<i>Naj ma vrjama.</i>	
Gurbet, Balkan:	<i>Naj ma vréme.</i>	
Arli, Mazedonien:	<i>Nané man vakti.</i>	

„Zeit“ ist in der Romani Čhib ein Lehnwort: Im Dialekt der Sinti ist es ein alter Gräzismus aus der Frühzeit der gemeinsamen Dialektgeschichte, *círu* < griechisch *καίρος*. Im Dialekt der in der Slowakei lebenden Servika Roma wird tschechisch *čas* entlehnt und in Romani mit einer Endung versehen. Im Burgenland-Roman und im Dialekt der österreichischen Lovara finden wir die deutsche Entlehnung *cajt(o)* < dt. *Zeit*. In den beiden anderen Vlach-Dialekten erscheint die Entlehnung *vrjama* bzw. *vréme* < rumänisch *vreme*, *vreamé*. In der Arli-Variante aus Mazedonien ist es ein Turzismus, *vakti* < türk. *vakit*.

Viele Varianten der Romani Čhib in kleinen Roma-Gruppen drohen aufgrund der geringen Sprecherzahlen zu verschwinden. So hat beispielsweise die Mehrheit der ursprünglichen Sprechergemeinschaften des Romungro in Ungarn einen kompletten Sprachwechsel zu Ungarisch vollzogen. Es ist somit ein Sprachverlust der Romani Čhib eingetreten. Die Sprechergemeinschaft der Roma aus dem Burgenland in Österreich ist zahlenmäßig gering. Ihre Variante, das Burgenland-Roman, konnte nur dank energischer Kodifizierungs- und Förderungsprojekte vor dem Verschwinden bewahrt werden, zumal die Vernichtungsmaschinerie der nationalsozialistischen Diktatur zwei Sprechergenerationen auslöschte und eine Tradierung des Dialekts nach dem Zweiten Weltkrieg kaum noch erfolgte. Heute ist Burgenland-Roman einer der wenigen Dialekte, die im Sinne einer Volksgruppenförderung tatsächlich regional in der Schule erlernt werden können.

1.3 Einige Charakteristika der Romani Čhib

Die gemeinsame Basis der Romani-Dialekte ist das grammatische System, die Morphologie. Der Lautbestand, die Phonologie, passt sich in vieler Hinsicht den sprachlichen Strukturen der jeweiligen Modellsprache an, ebenso der lexikalische Bestand und teilweise auch die Syntax, indem syntaktische Strukturen der Kontaktsprachen übernommen werden.

Unsere Notation folgt dem wissenschaftlich üblichen Verschriftungsmodus:

Tabelle 2: Einige Zeichen (Grapheme) des Romani und ihre deutsche Entsprechung

Graphem	deutsche Entsprechung	
č	tsch	wie in „deutsch“
dž	dsch	wie in „Dschungel“
š	sch	wie in „schön“
ž	j	wie in „Journal“
s	s	wie in „bis“
z	s	wie in „Rose“
x	ch	wie in „noch“
î	i	wie unbetontes i in „Freundin“
ê	e	wie unbetontes e in „Muße“

1.3.1 Vokalsystem

Der Lautbestand des Vokalsystems in konservativen Romani-Dialekten weist im Gegensatz zu den neuindischen Sprachen keine quantitative Distinktion von Lang- und Kurzvokalen auf. Langvokale haben sich erst sekundär unter dem Einfluss europäischer Kontaktsprachen entwickelt, d.h., sie sind im Romani nicht bedeutungsunterscheidend.

Neben den allgemeinen Vokalen [a, e, i, o, u] sind in einigen Dialekten der Romani Čhib Zentralvokale vorhanden, die nicht aus dem Indischen stammen, sondern aus Kontaktsprachen übernommen wurden: So haben sich in den Dialekten jener Roma-Gruppen, die Jahrhunderte lang im rumänischsprachigen Raum ansässig waren (Kalderaš-Dialekte), unter dem Einfluss des Rumänischen die Zentralvokale /ê/ und /î/ nicht nur in rumänischen Entlehnungen etabliert, sondern auch in Erbwörtern in analoger lautlicher Umgebung. Da es im Rumänischen Zentralvokale gibt, wurden in den Dialekten rumänischer Roma-Gruppen (Kalderaš-Dialekte) diese Zentralvokale in rumänischen Lehnwörtern übernommen:

Tabelle 3: Rumänische Lexeme und ihre Form als Entlehnungen im Kalderaš-Dialekt

	Rumänisch	Kalderaš-Dialekt
„Maß“	<i>măsură</i>	<i>mêsîra</i>
„noch“	<i>încă</i>	<i>înkê</i>

Im Weiteren werden in diesen Dialekten auch in Lexemen indischer, iranischer und armenischer Herkunft Zentralvokale in analoger phonologischer Umgebung gesetzt, während dieselben Wörter z.B. in Romani-Dialekten am Balkan (z.B. im Dialekt der Bugurđzi) keine Zentralvokale aufweisen:

Tabelle 4: Zentralvokale in Lexemen verschiedener Herkunft

	Bugurđzi-Dialekt	Kalderaš-Dialekt	Herkunft
„Kälte“	<i>šil</i>	<i>šīl</i>	indisch
„machen“	<i>kerel</i>	<i>kérel</i>	indisch
„mir“	<i>mange</i>	<i>mangê</i>	indisch
„Wald“	<i>veš</i>	<i>vêš</i>	iranisch
„Deckel“	<i>hip</i>	<i>xīp</i>	armenisch

In Dialekten mit der Kontaktsprache Türkisch wie z.B. jenem der Sepečides erscheint das türkische zentrale *ı* in Entlehnungen und grammatischen Suffixen, ebenfalls aufgrund von Interferenzen durch die Gesetze der Vokalharmonie im Türkischen:

Tabelle 5: Türkische Lexeme und ihre entlehnten Formen im Sepečides-Dialekt

	Türkisch	tk. Entlehnung
„Kleid“	<i>fistan</i>	<i>fistani</i>
„erklären“	<i>anlat-mak</i>	<i>anlat-în-el</i>

Interferenzen zwischen Modell- und Replikasprache variieren und entwickeln sich im Zuge von Kontaktsprachenwechsel im Laufe der Zeit. Im ebenfalls durch das Rumänische beeinflussten (also Vlach-)Dialekt der Lovara wurden die Zentralvokale in den rumänischen Entlehnungen entweder gar nicht übernommen oder gingen nach Kontaktsprachenwechsel unter dem Einfluss des Ungarischen wieder verloren. Auch in rumänischen Entlehnungen gibt es im Dialekt der Lovara keine Zentralvokale mehr, da die spätere Kontaktsprache Ungarisch keine solchen aufweist:

Tabelle 6: Die rumänische Entlehnung für „noch“ in den Dialekten der Kalderaš und der Lovara

	Rumänisch	Kalderaš-Dialekt	Lovara-Dialekt
„noch“	<i>încă</i>	<i>înkê</i>	<i>inke</i>

Selbst in den konservativen Dialekten, wie es die Kalderaš-Dialekte meist sind, kommt es unter dem Einfluss wechselnder Kontaktsprachen zu phonologischen Veränderungen: Bei den Kalderaša in Schweden gingen innerhalb einer Generation durch Interferenzen mit dem Schwedischen die zentralisierten Vokale des rumäni-

schen Erbes verloren. Des Weiteren kommt es in diesen Dialekten unter dem Einfluss des Schwedischen, in dem geschriebenes *o* meist als *u*, in manchen Wörtern aber sehr wohl als *o* ausgesprochen wird, auch im Romani zu einem Wechsel von *o* zu *u* in manchen Lexemen. Unabhängig von der tatsächlichen phonetischen Realisierung als *o* oder *u* wird von vielen schwedischen Kalderaša und Lovara, z.T. vom selben Autor, alternierend mit *o* oder *u* verschriftet:

Tabelle 7: Interferenzbedingte *o/u*-Alternationen im Dialekt der schwedischen Kalderaš

Kalderaš allgemein	Kalderaš Schweden	Deutsch
<i>vorta</i>	<i>vurta</i>	„gerade“
<i>kodo</i>	<i>kudo, kodo</i>	„dieser“
<i>dumult</i>	<i>dumult, dumolt</i>	„seit langem“
<i>trušul</i>	<i>trušol, trošol</i>	„Kreuz“

1.3.2 Konsonantismus

Das Inventar der Konsonanten im Romani enthält Phoneme, die in europäischen Sprachen zwar phonetisch präsent, aber nicht phonematisch distinktiv, also bedeutungsunterscheidend sind. Dies sind die sogenannten *Tenues aspiratae*, d.h. die behauchten stimmlosen Verschlusslaute *ph*, *th* und *kh*, sowie ursprünglich auch die Affrikata *čh*. Aspirationen (Behauchungen) sind typisch für indische Sprachen und haben sich in der Romani Čhib generell nicht nur erhalten, sondern auch ihre distinktive Funktion bewahrt. Eine Verwechslung der aspirierten mit den nicht aspirierten Formen führt zu unterschiedlichen Lexemen und Bedeutungen. Daher ist es im Unterricht wichtig, der Vermittlung und Aussprache dieser Laute besondere Aufmerksamkeit zu schenken:

<i>pherav</i> - ich fülle	<i>thovel</i> - er/sie wäscht	<i>khak</i> - Achselhöhle	<i>čhorav</i> - ich schütte
<i>perav</i> - ich falle	<i>t'ovel</i> - es möge sein	<i>kak</i> - Onkel	<i>čorav</i> - ich stehle

Die Aspirationen werden in manchen Dialekten der Romani Čhib sehr deutlich artikuliert (Dialekt der Kalderaša), in anderen etwas schwächer (Dialekt der Arlije in den Balkanländern). Es gibt nur einige wenige Varianten, in denen durch starken Einfluss der Modellsprache die Aspirationen generell im Schwinden begriffen sind.

Ein auffallendes, reines Kontaktphänomen ist die Desonorierung auslautender stimmhafter Konsonanten, die sogenannte Auslautverhärtung, in Romani-Dialekten mit entsprechender Modellsprache. Auslautverhärtung, also z.B. die phonetische Realisierung (Aussprache) des Lexems *Tag* (mit stimmhaftem *g* im Auslaut) als {*ta:k*} (also stimmloses *k*), ist nicht nur ein Merkmal des Deutschen, sondern tritt in abgewandelter Form auch im Bulgarischen, Mazedonischen, Türkischen, nicht jedoch Serbischen auf. Demgemäß bleibt die Aussprache finaler stimmhafter Kon-

sonanten in Romani-Dialekten in serbischem Umfeld erhalten, in Romani-Dialekten Nordeuropas (Nördliche Dialekte des Romani) und mancher Balkanländer hingegen erfolgt Desonorierung:

Tabelle 8: Finale Desonorierung (Auslautverhärtung) in verschiedenen Dialekten der Romani Čhib

		Gurbet (Serbien)	Sepečides-Romani (Türkei)	Lovari (Österreich)	Džambaz-Romani (Mazedonien)
<i>dad</i>	„Vater“	<i>dad</i>	<i>dat</i>	<i>dat</i>	<i>dat</i>
<i>čhib</i>	„Sprache“	<i>čhib</i>	<i>čhip</i>	<i>šip</i>	<i>čhip</i>
<i>gav</i>	„Dorf“	<i>gav</i>	<i>gaf</i>	<i>gav</i>	<i>gaf</i>

Im Bereich der Phonologie ist, abgesehen von der Desonorierung, vor allem das Akzentsystem durch Interferenz stark betroffen. Das ursprüngliche Akzentsystem der Romani Čhib war oxyton, es ist auch in konservativen Dialekten so erhalten (Dialekte der Kalderaša, Lovara, Balkandialekte). Manche Dialekte mit vergangenem oder gegenwärtigen Kontakten zu Sprachen mit vorverlagertem Akzent wie dem Deutschen (paroxytoner Akzent) oder dem Tschechischen (Anfangs- oder Initialakzent) weisen jedoch das Betonungssystem ihrer Umgebungssprachen auf (Sinti-Dialekte, Burgenland-Roman, Dialekt der tschechischen Roma, Dolenjska-Romani der slowenischen Gopti).

Die starke Prägung der Romani Čhib durch Interferenzen auf allen sprachlichen Ebenen ist einer der Gründe für das bisherige Scheitern der Versuche, einen allgemein anerkannten schriftlichen Standard des Romani zu etablieren. Selbst bei erfolgreicher Implementierung einer verschrifteten Norm gibt es im Lehrbetrieb mit Sprechern verschiedener Roma-Dialekte immer wieder Probleme bei der direkten phonetischen Realisierung mancher Laute. Kinder in Österreich oder Deutschland, die aus ursprünglich serbischen Roma-Gruppen stammen und auch noch Serbisch sprechen, artikulieren finale stimmhafte Konsonanten mühelos. Kinder aus beispielsweise ursprünglich mazedonischen Roma-Gruppen oder Kinder, die als Zweitsprache nur Deutsch sprechen und die ehemalige (z.B. serbische) Kontaktsprache nicht mehr beherrschen, sprechen Konsonanten am Wortende unbewusst und automatisch stimmlos aus. Dies gilt auch für Lehrpersonen. Sprecher mit final desonorierender Erst- oder Zweitsprache können finale stimmhafte Konsonanten im Unterricht nur schwer vermitteln.

Ein weiteres großes Hindernis für eine allgemein akzeptierte Standardisierung sind die je nach Kontaktsprachen unterschiedlich starken Veränderungen der Konsonanten *t*, *d*, *k*, *g* vor den Vokalen *i* und *e* in den verschiedenen Varianten des Romani. Diese als Palatalisierungen bezeichneten Lautveränderungen erschweren zwar kaum die Verständigung, betreffen den schriftlichen Standard aber sehr grundlegend:

Tabelle 9: Palatalisierung von Velaren und Dentalen vor *e* und *i* in verschiedenen Dialekten der Romani Čhib

	Sepeči	Lovari	Lovari	Gurbet	Arlı	Vlach
	Türkei	Österreich	Tschechien	Serbien	Kosovo	Bulgarien
„kaufen“	<i>kinel</i>	<i>kjinel</i>	<i>k’inel</i>	<i>ćinel</i>	<i>činel</i>	<i>kinel</i>
„Haus“	<i>kher</i>	<i>khjer</i>	<i>kh’er</i>	<i>ćher</i>	<i>č(h)er</i>	<i>khjêr</i>
„Arbeit“	<i>buti</i>	<i>butji</i>	<i>but’i</i>	<i>bući</i>	<i>buči</i>	<i>buki</i>

Der französische Sprachforscher und Roma-Aktivist Marcel Courtiade verwendet für einige dieser variablen Konsonanten abstrakte Zeichen, die die genaue, dialektsspezifische Aussprache des Lautes nicht wiedergeben und dem Leser überlassen. Courtiades System wird in Publikationen in den Balkanländern vielfach angewandt (so z.B. in der Märchensammlung *Devl!a, ker man kir* (Krasnići, 2001)) und wurde in Rumänien auch offiziell übernommen. Sie gilt dort als der offizielle Schriftstandard für Romani, hat sich aber nur in wenigen anderen Ländern durchgesetzt, da sie nicht konsequent für alle phonologischen Variablen anwendbar ist und Zeichen enthält, die nicht auf den üblichen Tastaturen zu finden sind und beim Lesen erhebliche Probleme bereiten (z.B. *θ*).

1.3.3 Morphologie

Auch im grammatischen System der Romani Čhib gibt es Merkmale, die ungewöhnlich für europäische Sprachen sind und daher spezieller Erwähnung bedürfen: Das Kasussystem ist zweistufig ausgebildet, wie auch im Hindi und anderen neuindischen Sprachen. Es weist im Unterschied zu den meisten europäischen Sprachen agglutinierende Züge auf:

- 1) Casus rectus (Nominativ): unflektierte Form des Nomens
 - 2) Casus obliquus (bzw. Akkusativ): flektierte Form des Nomens
- Alle anderen Kasus werden durch Suffixe gebildet, die an den Casus obliquus antreten und historisch gesehen grammatikalisierte Postpositionen darstellen:

Tabelle 10: Kasusendungen im Romani

Casus rectus	Casus obliquus	Ablativ	Lokativ	Instrumental
<i>rom</i> „der Mann“	<i>rom-es</i> „den Mann“	<i>rom-es-tar</i> „von dem Mann“	<i>rom-es-te</i> „beim Mann“	<i>rom-es-(s)a</i> „mit dem Mann“
<i>Rom-a</i> „die Roma“	<i>Rom-en</i> „die Roma“ (Akk.)	<i>Rom-en-dar</i> „von den Roma“	<i>Rom-en-de</i> „bei den Roma“	<i>Rom-en-ca</i> „mit den Roma“

In konservativen Varianten der Romani Čhib hat sich dieses „indische Erbe“ des zweistufigen Kasussystems gut erhalten. Durch den Einfluss europäischer Sprachen mit analytischer Kasusbildung mittels Präpositionen wurden in vielen Dialekten der Romani Čhib auch jene Kasus durch Präpositionen spezifiziert, die ursprünglich ausschließlich durch Suffixe ausgedrückt werden (Lokativ, Ablativ, Instrumental):

konservativ: *Avav gav-es-tar.* (Sepečides-Dialekt)
 innovativ: *Avav katar o gav.* (Dialekt der Lovara)
 „Ich komme aus dem Dorf.“

Bei Nomina wird in der Kasusbildung zwischen „belebt“ (Menschen, Tiere) und „unbelebt“ unterschieden. In der Kategorie „belebt“ (siehe oben, *rom*) wird der Casus obliquus als Akkusativ verwendet, in der Kategorie „unbelebt“ der Casus rectus, d.h., bei „unbelebten“ Nomina sind Akkusativ und Nominativ formal identisch. Dennoch werden auch bei unbelebten Nomina alle sekundären Kasus auf der Basis des Casus obliquus gebildet:

Tabelle 11: Primäre und sekundäre Kasusendungen bei belebten und unbelebten Nomina

	Nominativ	Akkusativ	Lokativ
belebt	<i>kak</i> „der Onkel“	<i>kak-es</i> „den Onkel“	<i>kak-es-te</i> „beim Onkel“
unbelebt	<i>veš</i> „der Wald“	<i>veš</i> „den Wald“	<i>veš-es-te</i> „im Wald“

1.3.4 Flexionsklassen

Ungewohnt und auffällig im grammatischen System ist auch, dass in der Deklination der Nomina und der Konjugation der Verben genau zwischen indischen und früh entlehnten Lexemen einerseits sowie später entlehnten Wörtern andererseits unterschieden wird: Entlehnungen aus dem Iranischen und Armenischen sowie die meisten griechischen Feminina sind endbetont wie Lexeme indischen Ursprungs und flektieren wie diese. Spätere Entlehnungen, also aus den slawischen Sprachen, dem Türkischen, Rumänischen, Ungarischen oder Deutschen, erhalten andere Endungen und Anfangsbetonung selbst dann, wenn das Lexem in der Modellsprache bereits endbetont war, wie z.B. bei bulgarisch *metlá* „Besen“. In konservativen Varianten der Romani Čhib wird diese, den Sprechern kaum oder gar nicht bewusste Trennung streng beibehalten, und indische bzw. früh entlehnte Lexeme lassen sich von Lehnwörtern jüngerer Kontaktsprachen sofort am Akzent unterscheiden:

Tabelle 12: Betonung in indischen bzw. früh entlehnten Lexemen und späteren Entlehnungen

Herkunft	maskulin		Modell	feminin		Modell
indisch	<i>baló</i>	„Schwein“	<i>bāla-</i>	<i>bakrí</i>	„Schaf“	<i>vakkara-</i>
persisch	<i>asjáv</i>	„Mühle“	<i>āsyā</i>	<i>kuštík</i>	„Gürtel“	<i>kuštīg</i>
armenisch	<i>dudúm</i>	„Kürbis“	<i>dudum</i>	<i>džorí</i>	„Maultier“	<i>džori</i>
griechisch	<i>kurkó</i>	„Sonntag“	<i>kirikó(n)</i>	<i>luludí</i>	„Blume“	<i>lulúdi</i>
griechisch	<i>fóro</i>	„Stadt“	<i>fóros</i>	<i>kúkla</i>	„Puppe“	<i>kúkla</i>
rumänisch	<i>trájo</i>	„Leben“	<i>trai</i>	<i>trásta</i>	„Tasche“	<i>traistă</i>
slawisch	<i>práxo</i>	„Staub“	<i>prah</i>	<i>gríva</i>	„Mähne“	<i>gríva</i>
bulgarisch	<i>tóko</i>	„Strom“	<i>tok</i>	<i>métla</i>	„Besen“	<i>metlá (!)</i>
ungarisch	<i>kolópo</i>	„Hut“	<i>káláp</i>	<i>hintóva</i>	„Kutsche“	<i>hinto</i>
deutsch	<i>vélto</i>	„Welt“	<i>Welt</i>	<i>rájza</i>	„Reise“	<i>Reise</i>

Auch im Verbsystem sind entlehnte Verben klar zu erkennen. Die entlehnte Wurzel wird um ein Suffix erweitert, und an diesen Stamm treten zuletzt die Flexionsendungen. Suffixe für entlehnte Verben sind, je nach Dialekt, *-in-*, *-isar-* oder *-iz-*:

Tabelle 13: Markierungssuffixe für entlehnte Verben

Herkunft	Wurzel	Suffix	Stamm	Verb im Romani	Flexion
indisch	<i>av-</i>	---	<i>av-</i>	<i>av-el</i>	„er/sie kommt“
griechisch	<i>koll-</i>	<i>-isar-</i>	<i>kol-isar-</i>	<i>kol-isar-el</i>	„er/sie schweiß“
slawisch	<i>žen-</i>	<i>-in-</i>	<i>žen-in-</i>	<i>žen-in-el</i>	„er/sie heiratet“
slawisch	<i>lov-</i>	<i>-iz-</i>	<i>lov-iz-</i>	<i>lov-iz-el</i>	„er/sie jagt“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich das grammatische System der Romani Čhib im Laufe der Zeit wenig ändert. Die bedeutendsten Umstrukturierungen erfolgten unter dem Einfluss des Griechischen: Die Deklination der meisten entlehnten Lexeme erfolgt nach dem Muster griechischer Nominalklassen, der ursprünglich höchstwahrscheinlich vorhandene Infinitiv ging verloren und das Tempussystem spiegelt, ebenso wie die Form des bestimmten Artikels, das griechische Muster wider (im Detail siehe Matras, 2002).

Demgegenüber unterliegt die Phonologie der Romani Čhib unter dem Einfluss von Kontaktsprachen vergleichsweise raschen Veränderungen, sodass sich zwei ursprünglich ähnliche Dialekte in verschiedenen Ländern phonetisch auseinander entwickeln können, wie am Beispiel der Palatalisierungen dargelegt. Dies kann Konsequenzen für einen allfälligen Unterricht des Romani in den verschiedenen Ländern haben und erschwert die Schaffung eines einheitlichen Standards.

1.3.5 Wortschatz, Idiomatik

Das lexikalische Inventar der Romani Čhib setzt sich, wie erwähnt, aus ererbten indischen und mehreren Schichten entlehnter Lexeme, die als solche durch Marker oder Akzent gekennzeichnet sind, zusammen. Anhand dieser Entlehnungen wurden letztlich die wichtigsten Stationen der Roma im Zuge ihrer Emigration aus Indien nach Europa postuliert.

Es zeigt sich, dass bei Wechsel der Kontaktsprache (durch Migration) jeweils nur ein Teil der entlehnten Lexeme durch solche aus der neuen Modellsprache ersetzt oder verdrängt wird. Die Gesamtzahl der in Romani-Dialekten identifizierten indischen Lexeme („Ursprungswörter“, „Erbwortschatz“, „alte Wörter“) umfasst weniger als 1000 Wörter, wobei zu berücksichtigen ist, dass kein Einzeldialekt alle bekannten Erbwörter bewahrt hat. Dennoch stimmen die meisten europäischen Romani-Dialekte in ihrem Bestand an indischen sowie früh entlehnten Lexemen erstaunlich weit überein, woraus viele Linguisten schließen, dass die Roma bis zu ihrem Aufenthalt in Kleinasien eine relativ einheitliche Gruppe mit gemeinsamer sprachlicher Entwicklung waren. Durch ihre gleichartige Flexion bilden die indischen mit den früh entlehnten iranischen, armenischen und griechischen Lexemen eine einheitliche Gruppe. Das folgende Beispiel im Dialekt der Lovara wurde so entworfen, dass es indische Lexeme und Entlehnungen aus sämtlichen Kontaktsprachen dieses Dialekts in einem einzigen Satz vereinigt:

„Viele Burschen kamen mit kleinen Knöpfen und Nägeln ins Wirtshaus [an] der Brücke.“

Tabelle 14:

<i>But</i>	<i>rakle</i>	<i>avile</i>	<i>xurde</i>	<i>kočakenca</i>	<i>taj</i>	<i>krafinenca</i>	<i>ande</i>	<i>krčma</i>	<i>le podoski</i>
indisch	indisch	indisch	persisch	armenisch	ind.	griechisch	ind.	slawisch	rumänisch
viel	Burschen	kamen	kleine	mit Knöpfen	und Nägeln	ins	Wirtshaus	der Brücke	

Das Lexeminventar der indischen Wörter spiegelt in gewisser Weise bestimmte traditionelle Denkmuster der Roma wider: Die Abgrenzung der eigenen ethnischen Gruppe gegenüber Nicht-Roma manifestiert sich in einem dichotomen Wortschatz für die Personenbezeichnungen der Kernfamilie der eigenen Ethnie gegenüber anderen:

Tabelle 15: Personenbezeichnungen im Romani

	eigene Ethnie	andere Ethnien (Nicht-Roma)
„Mann, Ehemann“	<i>rom</i>	<i>gadžo</i> , <i>das</i> etc.
„Frau, Ehefrau“	<i>romni</i>	<i>gadži</i> , <i>dasni</i> etc.
„Bursch, Sohn“	<i>čhavo</i> , <i>šavo</i>	<i>raklo</i>
„Mädchen, Tochter“	<i>čhaj</i> , <i>šej</i>	<i>rakli</i>

Diese Trennung in eigene und fremde Zugehörigkeit betrifft nur wenige Begriffe und wird im Allgemeinen sprachlich strikt eingehalten. Abweichungen können sich allenfalls bei den Zweitbedeutungen „Ehemann“ und „Ehefrau“ für *rom* und *romni* ergeben: Auch Gadsche können für „mein Ehemann“ und „meine Ehefrau“ *mo rom* und *mi romni* verwenden, selbst wenn die Ehepartner keine Roma sind. Hier signalisiert die Verwendung des gruppeneigenen Begriffs Nähe und Vertrautheit zu den Roma und somit eine Art von „Gruppenzugehörigkeit“ des Sprechers. Für „Sohn“ und „Tochter“ ist eine solche Wortwahl jedoch nicht möglich: Nicht-Roma können für „mein Sohn, meine Tochter“ nur die Bezeichnungen *mo raklo*, *mi rakli* verwenden, nicht jedoch *mo čhavo*, *mi čhaj*. Ein Rom, der den Sohn eines Gadscho mit *čhavo* bezeichnet statt mit *raklo*, signalisiert dem Gadscho gegenüber Höflichkeit und Anerkennung. Die Wortwahl des Gruppenbegriffs reflektiert den hohen Stellenwert der (eigenen) Kinder im Sozial- und Wertsystem traditioneller Roma-Gruppen.

Eine soziale Mehrschichtigkeit, d.h., unterschiedlicher Sprachstil und differenzierte Ausdrucksweise je nach sozialer Position der Sprecher, hat sich bis heute nur in Ansätzen etabliert. Jedoch bestehen deutliche Unterschiede im Sprachgebrauch zwischen den verschiedenen Generationen, die nicht von der sozialen Stellung, sondern von der Sprachkompetenz der Sprecher abhängen. In der Vergangenheit war die Romani Čhib in ihren Funktionen auf Kommunikation innerhalb der überschaubaren eigenen Familie und der eigenen Gruppe beschränkt, bis hin zu einer Art Geheimcode bei manchen Gruppen. Romani war die Sprache der Vertrautheit, enger sozialer Beziehungen, Sprache der mündlich tradierten Märchen, Überlieferungen und Lieder, Sprache der eigenen Traditionen und Gebräuche. Bereiche des öffentlichen Lebens, Amtssprache, Information und Kultur der Kontaktbevölkerung, schriftliche Medien, der gesamte Bereich eines „modernen“ Wortschatzes wurde lange Zeit nicht abgedeckt, da die Roma mehrheitlich marginalisiert und abgeschnitten vom öffentlichen Leben ihres Landes leben mussten.

In den letzten Jahrzehnten hat sich diese Situation in manchen Ländern gewandelt: In einigen Ländern Europas bzw. der EU wurden (zumindest autochthone) Roma offiziell als Volksgruppe bzw. nationale Minderheit anerkannt, so z.B. außerhalb der EU 1992 in Mazedonien, in der EU z.B. in Österreich 1993, in Ungarn 1997, in Deutschland Ende der 1990er Jahre.

Es gelang, das generell schlechte Ansehen der Romani Čhib unter den Gadsche und den Roma selbst zu heben. Mit dem Eintritt der Roma ins öffentliche Leben, in die Bildungsinstitutionen, in den Informations- und Mediensektor mit zweisprachigen Radiosendungen und Printmedien, hat die Romani Čhib ihre ursprüngliche Domäne verlassen bzw. erweitert. Nicht die idiomatisch reiche, wohlformulierte Tradierung von Märchen und Liedern steht im Vordergrund, sondern die sprachliche Bewältigung der Bereiche Bildung, Administration, Information, Kultur und Erwerbsleben abseits der traditionellen Nischenberufe der Roma. Die die Roma betreffenden Erlässe, Rechtsvorschriften und Protokolle des Europarates werden ins Romani übersetzt, in vielen Ländern erscheinen Zeitschriften und Bücher. Bei Bedarf werden z.B. in Österreich Interviews und Verhandlungen mit Asylwerbern auf Romanes geführt und in den Schulen wird ansatzweise versucht, die Sprache

als Unterrichtsfach zu etablieren. Roma der mittleren und jüngeren Generation orientieren sich daher häufig nicht an der Sprach- und Erzähltradition der älteren Generation und deren Wortbildungspotenzial, sondern gehen dazu über, den Wortschatz der Romani Čhib zu erweitern und allenfalls die grammatischen Strukturen der Modellsprache zu imitieren, obwohl die Romani Čhib über den Weg der Wortbildung durchaus eigene Möglichkeiten der lexikalischen Erweiterung anzubieten hätte.

Dies bedingt Veränderungen, die je nach Blickwinkel als Kompetenzverlust oder als natürliche Entwicklung gesehen werden: Die subtile Idiomatik, Redewendungen, Spruchdichtung der traditionellen Erzählkunst und der Reichtum in der Wortbildung (Derivation) treten zunehmend in den Hintergrund. Auch die Erfassung von Dialekten mittels Satzabfragen zwecks Kodifizierung leistet dieser Tendenz Vorschub: Sprecher, die mit einem Einzelsatz der Mehrheitssprache konfrontiert werden, der nicht in erzählerischem Kontext steht, neigen eher dazu, die Satzstruktur der Modellsprache abzubilden, also den Satz zu „übersetzen“, als auf die idiomatischen Ressourcen der Replikasprache direkt zurückzugreifen. Selbst bei ausführlichen und genau recherchierten Lexika für bestimmte Romani-Dialekte fehlt zumeist eine Dokumentation der Idiomatik und Phraseologie als Ergänzung. An die Stelle detaillierter Dokumentationen sind aufgrund schnell wachsenden Bedarfs und aus Zeitmangel eine rasche Sprachplanung und Erweiterung des lexikalischen Inventars getreten. Daher durchlaufen viele Dialekte des Romani derzeit eine Phase rasanter Veränderungen.

Roma und Aktivisten, die sich mit der Notwendigkeit konfrontiert sehen, den Wortbestand der Romani Čhib zu erweitern, reagieren unterschiedlich auf diese Herausforderung. Sprachplanung und Wortschöpfung unterliegen unvermeidlich ideologischen bzw. politischen Einflüssen: Puristen rekrutieren bevorzugt auf das indische oder das vermeintlich indische Erbe im lexikalischen Inventar der Romani Čhib. Manche „entlehnen“ Lexeme des heutigen Hindi ins Romani – ein artifizieller Akt der Sprachplanung abseits des natürlichen Sprachgebrauches, da Hindi keine Modellsprache oder Zweitsprache der gegenwärtigen europäischen Roma ist. Roma sind im Allgemeinen in ihrer gegenwärtigen oder ehemaligen Mehrheitssprache sozialisiert und alphabetisiert, diese stellt auch die nahe liegende Modellsprache für Entlehnungen dar. So gesehen ist die pseudo-historisierende Entlehnung von Vokabeln aus dem Hindi ein bewusster und ideologisch motivierter sprachpolitischer Akt, der den bisherigen, historisch gewachsenen Modus der lexikalischen Erweiterung des Romani (durch Entlehnung aus den jeweiligen Kontaktsprachen) durchbricht.

Gelegentlich werden auch vermeintliche Ursprungswörter favorisiert, z.B. rumänische Entlehnungen, die nicht als solche erkannt werden. Das alte indische Erbe im Wortschatz des Romani ist für manche Sprecher prestigeträchtiger als Lehnwörter aus den Kontaktsprachen. Daher bevorzugen manche Arlije in Mazedonien z.B. das Lexem *ljuma* „Welt“ aus benachbarten Dialekten, da sie ihr eigenes Wort – *sveto* – als slawische Entlehnung erkennen und ihnen *ljuma* als ein „altes“, „ererbtes“ Wort erscheint. Tatsächlich handelt es sich bei *ljuma* jedoch um eine Entlehnung aus dem Rumänischen, die in Vlach-Dialekten verwendet wird.

Sprachplanung erfolgt daher von Sprechern auch unbewusst und treibt in manchen Fällen absonderliche Blüten. Da es jedoch die Sprechergemeinschaft selbst ist, die durch Gebrauch oder Ablehnung letztlich darüber entscheidet, ob sich eine Änderung etabliert oder nicht, können Neuerungen gebräuchlich werden, die primär als „falsch“ zu werten sind: Dazu gehört der Irrtum, *Rom* heiße „Mensch“, eine Bedeutung, die bereits vor vielen Jahrzehnten von Ethnologen behauptet und durch konsequentes Wiederholen so verbreitet wurde, dass sie letztlich von manchen Roma selbst übernommen wird und demnächst allgemeine Gültigkeit für sich beanspruchen darf.

Eine weitere junge Entwicklung im Spannungsfeld Sprachplanung – Sprachveränderung ist die Formulierung „ein(e) Roma“: *Rom-a* ist der Plural von *Rom*. Die Verwendung des Plurals als Einzahl geht auf mangelnde Sprachkenntnis der Mehrheitsbevölkerung zurück. *Roma* als Einzahl ist im deutschsprachigen Raum bereits zu einer Art Standard geworden und wird auch von Roma aufgegriffen, die Sprachwechsel vollzogen haben und daher die Romani Čhib nicht mehr sprechen.

Im Gegensatz dazu zeigt die Sprache traditionsbewusster alter Roma solche Erscheinungen nicht. Sie ist dafür oft reich an magischen Sprüchen, Beschwörungsformeln und Verwünschungen für alle Gelegenheiten und Fährnisse des täglichen Lebens.

Te kořjarel ma ko kotor manřo, te xoxavav!

Wörtlich: „Dieses Stück Brot soll mich erblinden lassen, wenn ich lüge!“

Vgl. etwa: „Tot will ich umfallen, wenn das gelogen ist!“

Dav bule lesko kham, dikh so kērel mange!

Wörtlich: „Ich fickte seine Sonne, schau, was er mir tut!“

Vgl. etwa: „Himmel-Arsch-und-Zwirn, was tut er mir da an!“

Diese Ausdruckweise ist reich an Metaphern, und im Bereich Sexualität, der bei konservativen Gruppen von zahlreichen gesellschaftlichen Tabus geprägt wird, ist im Gegensatz zu den strengen sozialen Regeln die verbale Ausdrucksweise erstaunlich offen und gilt nicht als vulgär. Diese sprachliche Offenheit bei manchen Gruppen verschwindet, wenn die sozialen Regeln sich in Anpassung an die Mehrheitsbevölkerung lockern. Nun treten verbale Tabus an die Stelle der früheren sozialen. Die alten Sprüche, Formeln und Metaphern werden nicht mehr an die nachfolgenden Generationen weitergegeben, da die rein mündlich tradierte Erzählkultur bei den meisten Gruppen nicht mehr lebendig ist. Während sich der Wortschatz der Romani Čhib modernisiert, wird der idiomatische und metaphorische Reichtum der Sprache im alltäglichen Gebrauch teilweise schneller abgebaut, als sich parallel dazu eine schriftliche literarische Tradition etablieren kann. Daher wird von einigen Experten und Aktivisten die massive Förderung einer pluralistischen Verschriftung und Verwendung der Romani Čhib abseits aller Sprachpolitik gefordert (Matras, 2006, S. 10).

2. Perspektiven für den Unterricht

Die offizielle Anerkennung der Roma und Sinti als Minderheit bzw. Volksgruppe in einigen Mitgliedsstaaten der EU und die verstärkten Bemühungen, der Marginalisierung der in Europa ansässigen Roma-Gruppen entgegenzuwirken, eröffnen die Möglichkeit und zum Teil Verpflichtung, die Romani Čhib als Lehrfach anzubieten. Im Unterschied zu vielen anderen Minderheitensprachen wurde jedoch die Sprache der Roma bis vor kurzem innerhalb der Roma-Gruppen rein mündlich von Generation zu Generation tradiert und allenfalls von Außenstehenden oder spontan verschriftet. Bis heute existiert kein allgemein gültiger, internationaler Verschriftungsstandard, vielmehr wurden und werden die einzelnen Varianten der Romani Čhib nach Bedarf und in verschiedenen Notationssystemen kodifiziert. Dieser besondere Status der Romani Čhib stellt die Organisatoren und Lehrenden von Romani-Kursen vor allem im öffentlichen Bildungssektor vor enorme Herausforderungen.

2.1 Verschriftung und Standardisierung

Romanes bzw. Romani war bis in die jüngste Vergangenheit eine rein mündlich tradierte, nur in Einzelfällen oder spontan lokal verschriftete Sprache, wobei bis ins frühe 20. Jahrhundert Notationen nur von Gadsche stammten. Schriftliche Selbstzeugnisse der Roma gab es nicht. Diese begannen erst mit der allmählichen Alphabetisierung breiterer Bevölkerungsschichten, wobei sich Roma bei Spontanverschriftung bis heute oft des Schriftsystems jenes Landes bedienen, in dem sie leben und die Schule besucht haben. Die Jahrhunderte lange Tradierung als nicht verschriftetes Idiom verhinderte weitgehend die Ausprägung einer sozialen Sprachschichtung: Es gab keine als solche definierte Hochsprache, keinen literarischen Stil oder Standard, an dem sich die Sprecher bewusst orientierten. Bis heute konnte sich keine international standardisierte, einheitlich verschriftete Romani Čhib als *lingua franca* aller Gruppen durchsetzen. Die regional stark differenzierten und gruppenspezifischen Dialekte werden in unterschiedlichen Schriftsystemen oder Zeichensätzen geschrieben. Romani ist, abseits aller überregional organisierter Sprachplanung, im Prinzip längst verschriftet, nicht jedoch einheitlich verschriftet, trotz Jahrzehnte langen Bemühens verschiedener Gruppen um einen einheitlichen Standard.

Übersetzungen von Teilen des Neuen Testaments in Romani entstanden bereits Anfang des 20. Jhdt. (Ellingworth, 1975). Bekannt und prominent war in diesem Zusammenhang der Rom Mateo Maximoff, der große Teile der Bibel in den Dialekt der Kalderaša übersetzte. Abseits der Bibelübersetzungen wurde bereits in Russland in den 1930er Jahren der Dialekt der Russka Roma in kyrillischer Schrift kodifiziert (siehe im Detail Matras, 2004), auch in der ehemaligen Tschechoslowakei führte eine rege Publikationstätigkeit bereits vor 1970 zu Kodifizierungen (Hübschmannová, 1995). In den meisten europäischen Ländern setzte der große Schub der Verschriftungen jedoch erst ab den 1980er Jahren ein.

Bezüglich der Verschriftung herrscht heutzutage nur in sprachwissenschaftlichen Publikationen, also Dialektmonographien, Texttranskriptionen etc., eine Art Konsens, nicht jedoch in den für die breite Öffentlichkeit, für den Schulbereich und öffentliche Institutionen vorgesehenen Medien. In der Linguistik hat sich großteils die slawische Lateinschrift (Latinica) mit ihren diakritischen Zeichen *š*, *č*, *ž* für die entsprechenden Laute im Romani etabliert, da sie für fast alle Phoneme der Romani Čhib ein Zeichen anbietet und als Schrift der slawischen Kontaktsprachen ohnehin von den Roma-Gruppen in den Balkanstaaten, Tschechien, Slowakei etc. verwendet wird. Fremd hingegen ist die slawische Latinica z.B. den autochthonen Roma Deutschlands, Italiens oder Griechenlands.

Abseits aller Wissenschaft ist die Sprache aus ihrer rein oralen Tradition herausgetreten und hat den Weg in die Öffentlichkeit eingeschlagen. Das Fehlen eines gemeinsamen Standards hindert weder engagierte Roma noch Aktivisten an der schriftlichen Verwendung der Romani Čhib. Für Verschriftungen wird oft das System der Mehrheitssprache oder der Zweit- bzw. zweiten Muttersprache bevorzugt, auch wenn letztere nicht der aktuellen Kontaktsprache entspricht. Ein einheitliches, standardisiert verschriftetes Romani, das man allgemein unterrichten könnte, wird es in naher Zukunft nicht geben. Daher wird sich mittelfristig das derzeitige pluralistische System mit unterschiedlichen Verschriftungen und Kodifizierungen auf dialektaler Ebene erhalten und generell durchsetzen (Matras, 2004, 2005).

Die Zeichensätze der verschiedenen europäischen Sprachen eignen sich allerdings unterschiedlich gut zur Darstellung der Laute im Romani. Ein extremes Beispiel ist z.B. die Verschriftung der Romani Čhib in Griechenland mittels griechischer Buchstaben: Im Neugriechischen fehlen *š*, *č*, *ž* und der Hauchlaut *h*. Das Neugriechische bietet dafür keine Zeichen an, weshalb auch die entsprechenden Laute im Romani nicht adäquat dargestellt werden können. Die polnische, ungarische und andere Schreibweisen wiederum bemühen mindestens zwei Zeichen bzw. Buchstaben für die Affrikata *č*, das Deutsche sogar vier, nämlich *tsch*. Diese Zeichenkombination verunmöglicht noch dazu, die aspirierte Form *čh* darzustellen.

Im deutschen Schriftsystem gibt es keine Möglichkeit, stimmloses und stimmhaftes *s* zu unterscheiden, im Unterschied zum Englischen und vielen anderen Sprachen, wo *s* für stimmlos und *z* für stimmhaft codiert. Auch im Romani ist dieses Merkmal phonematisch distinktiv: z.B. *sar* „wie“ (stimmlos), aber *zar* „Schamhaar“. Da viele Roma aber nicht nur ihre Sprache als identitäts- und gruppenkonstituierendes Merkmal sehen, sondern sich oft auch mit dem Schriftsystem der Mehrheitssprache jenes Landes identifizieren, in dem sie leben, ist eine Kodifizierung nach einem „fremden“ Schreibsystem in vielen Fällen nicht erwünscht.

Als Beispiel verschiedener Verschriftungen wird der Satz „Der Bursch geht zehnmal ins kleine Dorf“ im Dialekt der verschiedenen Lovara-Gruppen präsentiert. Wortstellung und Anzahl der Wörter entsprechen genau der deutschen Übersetzung. Die Aussprache ist in allen Verschriftungen dieselbe, sie wird nur durch unterschiedliche Zeichen(kombinationen) dargestellt:

Tabelle 16: Verschriftungsmodi in verschiedenen Ländern

Deutsch:	Der Bursch	geht	10-mal ins	kleine	Dorf	
Slaw. Latinica:	<i>O čhavo</i>	<i>žal</i>	<i>dešvar ando</i>	<i>cigno</i>	<i>gav.</i>	
Ungarn:	<i>O csavo</i>	<i>zsal</i>	<i>desvar ando</i>	<i>cigno</i>	<i>gav.</i>	(Eigenverschriftlichung)
	<i>O chavo</i>	<i>zhal</i>	<i>deshvar ando</i>	<i>cigno</i>	<i>gav.</i>	(Unterrichtsmaterialien)
Polen:	<i>O czavo</i>	<i>žal</i>	<i>deszvar ando</i>	<i>cigno</i>	<i>gav.</i>	
Schweden:	<i>O čhavo</i>	<i>žal</i>	<i>dešvar ando</i>	<i>tsigno</i>	<i>gav.</i>	
Österreich:	<i>O tschavo</i>	<i>schal</i>	<i>deschvar ando</i>	<i>zigno</i>	<i>gaf.</i>	(Spontanverschriftlichung)

2.2 Sprachpluralismus statt Standardisierung: Die Romani Čhib im Mediensektor

Die Bemühungen um eine länderübergreifende Standardisierung der unzähligen Varianten der Romani Čhib konnten mit der regen Publikationstätigkeit in Romani während des letzten Jahrzehnts nicht mithalten. Die europäische Medienlandschaft ist daher hinsichtlich der in Gebrauch befindlichen Varianten des Romani pluralistisch. Radio- und TV-Sendungen werden oft in den Dialekten der regional dominanten Roma-Gruppen ausgestrahlt, orientieren sich also an ihrem Zielpublikum. In den Printmedien zeigt sich eine Fülle verschrifteter Dialekte. Welche Variante tatsächlich verwendet wird, hängt von der Größe der anvisierten Zielgruppen, der Qualität ihrer Repräsentation und nicht zuletzt von den Publizisten und deren Gruppenzugehörigkeit oder Sprachkompetenz selbst ab.

Nach der politischen Wende im ehemaligen Ostblock setzte zwar eine verstärkte Diskriminierung der Roma ein, eigensprachliche Publikationstätigkeit wurde jedoch nicht mehr behindert. Gross (2006) verzeichnet allein im postkommunistischen Osteuropa zwischen 1990 und 2004 eine Vielzahl ein- oder mehrsprachiger Medien von oder für Roma, nämlich u.a. 58 Zeitschriften, 54 Radio- und 22 TV-Programme. Obzwar sich viele von ihnen als kurzlebig erwiesen, verdeutlichen diese Zahlen doch die Bemühungen der Roma-Gemeinschaft, ihren politisch und gesellschaftlich marginalisierten Status zu verändern.

Auch in den Nachfolgestaaten Jugoslawiens hat sich eine aktive Publikationstätigkeit in Romani entwickelt. Die Kurzlebigkeit ist auch hier ein Charakteristikum dieser kreativen Gegenwartskultur. Doch es gibt durchaus auch Printmedien, die über viele Jahre hinweg erscheinen, so z.B. in der Vojvodina die Zeitschrift *Them*, die in Novi Sad herausgegeben wird. In der Šutka, der größten Roma-Siedlung Europas am Rande der mazedonischen Hauptstadt Skopje, gibt es zahlreiche, jedoch eher kurzlebige eigensprachliche Zeitschriften sowie eine sehr aktive Rundfunk- und TV-Szene. In den meisten Gemeinschaften sind audiovisuelle Medien

den schriftlichen überlegen, da die älteren Generationen vielfach nicht lesen können. Dementsprechend sind in der Šutka Radio und TV-Sendungen dauerhafter als Printmedien. Der private Sender in Romani, TV Šutel, ist seit Jahren ein stabiler Faktor der Medienlandschaft. Auch der staatliche Rundfunk sendet regelmäßig Programme in Romani. Nach dem in Mazedonien geltenden Minderheitengesetz sind die Sendezeiten für die verschiedenen Volksgruppen genau aufgeschlüsselt.

In Schweden erweist sich ein pragmatisch-pluralistischer Ansatz als erfolgreich. Sveriges Radio Romano sendet wöchentlich in den Dialekten der Lovara und im Arli-Dialekt. Lovara sind eine aus dem osteuropäischen Raum stammende Roma-Gruppe, Arlije sind Roma aus den Nachfolgestaaten Ex-Jugoslawiens. Sie sind aufgrund verstärkter Einwanderung als Arbeitsmigranten und Flüchtlinge seit etwa 30 Jahren in Schweden stark präsent. Die vergleichsweise „kurze“ Dauer ihrer Ansässigkeit im Land hat keinen negativen Einfluss auf ihren Status als Volksgruppe in Schweden.

In Österreich bietet sich ein anderes Bild. Hier wird bei der Anwendung des Volksgruppengesetzes zwischen „autochthonen“ einerseits und später eingewanderten Roma-Gruppen andererseits unterschieden – also solchen, die seit langem in Österreich beheimatet sind, und Zuwanderern aus den letzten Jahrzehnten. Nur autochthone Roma-Gruppen sind als österreichische Volksgruppe anerkannt und genießen die für Minderheiten vorgesehenen Förderungen. Es sind wesentlich kleinere Gruppen als die aus dem Balkan als Arbeitsmigranten eingewanderten Roma. Die Sprache der in Romani erscheinenden Medien korreliert in Österreich also nicht mit der Größe der ansässigen Roma-Gruppen, sondern mit dem gesetzlichen Status der Gruppen und ihrer Präsenz im öffentlichen Bewusstsein. Aus diesen Gründen erscheinen trotz der geringen Sprecherzahl der Burgenland-Roma in Österreich seit vielen Jahren regelmäßig drei Zeitschriften in Deutsch und Roman (Romani Patrin, d/ROM/a und die Kinderzeitschrift Nevi Minimulti). Romano Centro, die Zeitschrift des gleichnamigen Vereins, wird in Deutsch und dem Dialekt der Kalderaša herausgegeben. Romano Kipo, die Zeitschrift des Österreichischen Roma Kulturvereines, erscheint nur einsprachig in Deutsch. In den Dialekten der zahlenmäßig größten Gruppen österreichischer Roma, der Gurbet und Arlije, erscheint kein einziges schriftliches Medium. Sie gelten weder als offiziell anerkannte Volksgruppe, noch sind sie politisch aktiv. Eigensprachliche Radiosendungen werden in Österreich immerhin dreimal wöchentlich ausgestrahlt, ebenfalls vornehmlich in Burgenland-Roman (Radiosendung Ketani; Radio Kaktus Romanes; Radio Burgenland).

Aufgrund ihrer repräsentativen Funktion gegenüber der Mehrheitsgesellschaft erscheinen die meisten Zeitschriften zweisprachig, also in einer der Varianten des Romani und der Mehrheitssprache. Da Roma aber vor allem in der Mehrheitssprache alphabetisiert sind, lesen viele die Texte in zweisprachigen Medien nicht in Romani, sondern in der Mehrheitssprache. Lesen in Romani kann mangels institutionalisierter Alphabetisierung der Sprecher in ihrer Erstsprache ein ungewohnter Prozess sein. Dies lässt sich auch bei Kindern beobachten, die bereits alphabetisiert sind und darauf aufbauend Unterricht in Romani erhalten (Kyuchukov, 2010).

Für den Sprachgebrauch dürften vor allem einsprachige Medien in Romani förderlich sein.

Das Internetportal YouTube scheint bei vielen jungen Roma äußerst beliebt zu sein. Hier finden vor allem Roma-Musik bzw. Musik generell, aber auch Kurzfilme oder Videoclips in Romani schnelle und weite Verbreitung. Noch werden Videoportale wie z.B. You Tube nicht gezielt für die Vermittlung der Romani Čhib genutzt, diese Medien sind bei Jugendlichen aber so beliebt, dass hier ein hohes Potenzial für Sprachförderung besteht.

Allgemein ist zu beobachten, dass die Medienkultur in Romani in den Balkanländern wesentlich lebendiger, aber auch wechselhafter erscheint als in Mittel- und Westeuropa. Dies liegt zum einen daran, dass sich die Balkanländer politisch turbulent entwickeln und das kulturelle und wirtschaftliche Leben daher starken Schwankungen und Veränderungen unterliegt. Dies bedingt einerseits Kurzlebigkeit vieler Initiativen, andererseits Vitalität. Auch ist der Anteil an Roma in den Balkanländern wesentlich höher als z.B. in Deutschland oder Österreich, und die Akzeptanz der Volksgruppe bei der Mehrheitsbevölkerung in Serbien und Mazedonien ist größer als in anderen Ländern mit hohem Anteil an Roma (wie z.B. Slowakei oder Ungarn). Dennoch leben Roma auch in den Balkanländern in vielen Fällen wohnräumlich segregiert. Diese meist durch Verelendung geprägte und daher von Politikern und Aktivisten als Ghetto-Bildung negativ bewertete Siedlungsstruktur der sog. Roma-Mahallas fördert die Sprachvitalität, auch wenn sie der Integration der Volksgruppe in die Mehrheitsgesellschaft entgegenwirkt.

2.3 Romani als Unterrichtsfach

Bis vor kurzem waren Initiativen zum Unterricht der Romani Čhib hauptsächlich auf außerstaatliche Institutionen wie NGOs beschränkt (Matras, 2005, S. 16). Auf staatlicher Ebene beginnt sich erst langsam eine gezielte und effiziente Förderung der Romani Čhib als Unterrichtsfach zu entwickeln. Welche Perspektiven ergeben sich nun angesichts der gegenwärtigen Kodifizierungssituation für den Unterricht?

Außerschulische Sprachkurse wie „Romani als Fremdsprache“ für sprachinteressierte Personen unterliegen, außer in Fällen gezielter Subvention, dem marktwirtschaftlichen Prinzip von Angebot und Nachfrage wie jeder andere Sprachkurs auch. Sprachen anerkannter nationaler Minderheiten eines Staates stellen insofern einen Sonderfall dar, als das Recht von Minderheiten bzw. Volksgruppen auf Verwendung der eigenen Sprache im privaten und öffentlichen Bereich und die damit verbundene Voraussetzung einer Förderung, Erhaltung und Verankerung dieser Sprachen im Bildungssystem der jeweiligen Staaten mehrfach gesetzlich und unmissverständlich festgeschrieben sind. Für Europa sind insbesondere die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen von 1992 und das Rahmenabkommen des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten von 1995 maßgebend. Die Europäische Charta ist in allen Staaten, die sie unterzeichnet und ratifiziert haben, bereits implementiert. Sie wurde jedoch von den baltischen Staaten, Irland, Belgien, Albanien, Bulgarien, Griechenland und Portugal sowie außer-

europäisch von der Türkei bislang nicht unterzeichnet, und von Island, Frankreich, Italien, Mazedonien und Russland zwar unterzeichnet, aber noch nicht ratifiziert. Das Rahmenabkommen von 1995 trat hingegen 1998 allgemein in Kraft. Auf diesen gesetzlichen Grundlagen basieren die Empfehlungen des Europarates, so z.B. die Empfehlung 1203 On Gypsies in Europe mit der Forderung nach einem europäischen Programm für Romani als Unterrichts- bzw. Studienfach (Matras, 2004, S. 6 ff). Die Notwendigkeit, die Romani Čhib als Lehrfach anzubieten und der Volksgruppe die Wahrnehmung ihrer Rechte als ethnische Gruppe zu ermöglichen, steht dank jahrzehntelanger Aktivitäten engagierter Gruppen und Initiativen in Europa gegenwärtig auf soliden gesetzlichen Füßen des internationalen Rechts. Wie diese Regelungen im nationalen Recht der Einzelstaaten jeweils verankert und implementiert werden, kann freilich stark von Staat zu Staat variieren.

Ob privat initiiert oder staatlich organisierter Kurs, die Fragen, welcher Dialekt der Romani Čhib als Unterrichtsfach angeboten werden soll, und in welcher Form der Kodifikation, sind die ersten Entscheidungen, die im Zusammenhang mit Unterricht der Romani Čhib beantwortet werden müssen. Sind Gruppen regional konzentriert und dominant, wie es bei den Burgenland-Roma in Österreich der Fall ist, so sind diese Entscheidungen relativ klar: Das Burgenland-Roman wurde im Rahmen eines Forschungsprojekts der Universität Graz (Romani Project) in Zusammenarbeit mit den Sprechern rekonstruiert und verschriftet. Allein die Tatsache, dass sich eine Universität mit dieser fast verschwundenen Sprache befasste, verlieh ihr in den Augen vieler Burgenland-Roma ein gewisses Prestige. Dadurch wurde eine Kooperation zwischen Wissenschaft und Sprechergemeinschaft bei der Erstkodifizierung möglich. Auf dieser primären Kodifikation basieren Unterrichtsmaterialien und Medien jeder Art, also nicht nur Bücher, sondern auch e-Learning, Computerspiele, Journale etc. Der Erfolg des Projekts und die daraus resultierende Aktivität der örtlichen Romavereine bewirkten, dass *Roman* als Dialekt der Roma im österreichischen Burgenland regional als Unterrichtsfach im Lehrplan der Schulen etabliert werden konnte.

In der Vojvodina in Serbien wird seit vielen Jahren Unterricht der Romani Čhib außerschulisch auf privater Ebene angeboten. Entsprechend den Zielgruppen, also den in der Region anteilmäßig stark vertretenen Roma-Gruppen, werden die regionalen Dialekte unterrichtet. In manchen Jahren nutzten 900 Schüler kontinuierlich oder fakultativ dieses Angebot (Zeitschrift *Them*, 2004, S. 18).

Wird aber in größeren Institutionen und überregional, z.B. auf universitärer Ebene, die Romani Čhib als Unterrichtsfach etabliert, wie z.B. an der Eötvös Loránd Universität Budapest, müssen sprachpolitische Entscheidungen getroffen werden, die unter Umständen Selektion erfordern. Im Foreign Language Training Centre der Universität werden Kurse für Romani angeboten. Hier musste aus der Palette der in Ungarn gesprochenen Dialekte eine Wahl getroffen werden. Diese fiel auf den in weiten Teilen Ungarns gesprochenen Dialekt der Lovara (*Lovari*) auf Kosten anderer Dialekte kleinerer Sprechergruppen. Da Lovari selbst innerhalb Ungarns eine gewisse Variabilität aufweist, musste mangels Standard für die Kurse aus den vielen in Ungarn gesprochenen regionalen Varianten ein „Quasi-Standard“ geschaffen werden. Dieser „Standard“ stellt ein überregionales Konglomerat der

dialektalen Lovari-Varianten Ungarns dar, der sich mit der Zeit zu einer Norm entwickeln wird (Hegyí 2010).

In urbanen Räumen, wo oft mehrere verschiedene Roma-Gruppen zusammenleben, oder in Ländern mit mehreren gleich großen bzw. ähnlich kleinen Sprechergruppen verschiedener Dialekte stellt die Umsetzung der EU-Richtlinien zur Förderung der Minderheitensprachen und des eigensprachlichen Unterrichts eine besondere Herausforderung dar. In Slowenien mussten als Grundvoraussetzung jeder weiteren Aktivität mehrere Dialekte dokumentiert und kodifiziert werden, da es drei regional gebundene Sprechergemeinschaften gibt, deren Dialekte sehr verschieden sind. Dies sind die Dialekte der Dolenjski-Roma (Gopti) in der Region Bela Krajina in Südslowenien (Dialektgruppe Süd-Balkan-Dialekte), der Prekmurje Roma (Dialektgruppe Südzentrale Dialekte) in der Region um Murska Sobota im Osten und der Dialekt der slowenischen Sinti (Sinti-Dialekte) im Nordwesten des Landes. Alle drei Sprechergemeinschaften sind klein und unterscheiden sich im Hinblick auf ihre soziale Situation. Während die Prekmurje Roma im Osten des Landes vielfach im angrenzenden Österreich arbeiten und ökonomisch einigermaßen etabliert sind, lebt ein Teil der Gopti marginalisiert und in großer Armut. Generelle Schulabsenz der Kinder und Analphabetismus sind unter dieser Gruppe weit verbreitet. Hier ist das Land gefordert, erst die sozioökonomischen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass überhaupt irgendein Unterricht abgehalten werden kann. Es besteht die Gefahr, dass den drei Sprechergemeinschaften nicht der gleiche Zugang zu ihren Rechten gewährt ist, da die Frage, welcher Dialekt der Romani Čhib angesichts der drei unterschiedlichen Gruppen gelehrt werden soll, nach Maßgabe der finanziellen staatlichen oder regionalen Ressourcen entschieden wird, und nicht nach den tatsächlichen Bedürfnissen der einzelnen Roma-Gruppen.

Es ist klar, dass die Wahl des Unterrichtsfaches (welcher Dialekt) und eine allfällige Kodifizierung, sofern nicht schon vorhanden, nur in Zusammenarbeit von Initiatoren, Volksgruppen und Experten erfolgen kann. Dies erfordert die derzeitige „pluralistische“ Situation, die für die Romani Čhib keinen allgemein anerkannten Standard oder Automatismus anbietet wie für herkömmliche Unterrichtsfächer. Eines der jüngsten Projekte auf internationaler Ebene, das von der Universität Graz initiierte Projekt QualiRom, zielt darauf ab, in Zusammenarbeit mit dem European Centre for Modern Languages (ECML) den Ländern der Kooperationspartner zumindest die Erstellung von Lehrmaterialien in Romani, die Ausbildung für Lehrer und den Unterrichtsverlauf zu vernetzen und anzugleichen. Maßgebend sind dafür die Richtlinien des European Language Portfolio des Europarates. Bezüglich des Sprachunterrichts selbst fiel die Wahl auf die Dialekte der Kalderaša, Lovara und Arlije. Insbesondere die Arli-Dialekte variieren regional sehr stark, was die Erstellung von Lehrmaterialien erschwert, weil von Fall zu Fall entschieden werden muss, welcher Variante der Vorzug gegeben wird.

2.4 Sprachidentifikation, Prestige und Akzeptanz

Die gesetzlich zugesicherten Rechte auf Pflege und Verwendung der eigenen Sprache für anerkannte Minderheiten bedeuten nicht automatisch, dass sie von den Betroffenen selbst auch als solche empfunden werden, und nicht als eine von den Staaten auferlegte Pflicht, sich mit einem weiteren Sprachunterricht zu belasten. Auch kann es von vielen Roma als Zumutung empfunden werden, sich einem „von oben“ verordneten Unterricht eines Dialekts beugen zu müssen, der nicht jener Variante entspricht, die von den Gruppenangehörigen tatsächlich verwendet wird. Gerade bei jenen Roma, die die Verwendung der eigenen Sprache als identitätsstiftendes, elementares Merkmal der eigenen Kultur betrachten, bezieht sich die Identifikation mit der eigenen Sprache vornehmlich auf den Dialekt der eigenen Gruppe. Wenn daher ein Bedürfnis nach „Sprachpflege“ im weitesten Sinn, also Sprachausübung, Unterricht etc., besteht, so betrifft dies in erster Linie die eigene Variante der Romani Čhib. Dies kann der Akzeptanz von gemeinsamen Kursen für Angehörige verschiedener Gruppen oder eines Unterrichts generell im Wege stehen, auch wenn dieser Modus praktikabel wäre.

Bei den insbesondere in Deutschland, Österreich und Italien lebenden Sinti hat die eigene Sprache eine ausgesprochen klare Funktion als interner Code, sodass von vielen Betroffenen ein offizieller Unterricht nicht gewünscht wird, da die interne Funktion der Sprache als wesentliches Merkmal dieser Kultur gilt und durch einen öffentlichen Unterricht gefährdet wäre.

Zustimmung und Akzeptanz seitens der Betroffenen ist eine Grundvoraussetzung bei der Umsetzung oder Einrichtung eines Sprachunterrichts für Romani, unabhängig von allfälligen gesetzlichen Verpflichtungen, einen solchen anzubieten. Diese Akzeptanz ist kaum zu erwarten, wenn nicht Angehörige der Volksgruppe in den Umsetzungsprozess von Anfang an möglichst vollständig eingebunden werden. Es ist eine der großen Herausforderungen an Aktivisten im Umgang mit Volksgruppen, den politischen oder ideologischen Anspruch, etwas tun zu müssen oder zu wollen, mit einem allfälligen Desinteresse oder abweichenden Eigeninteressen der Volksgruppenangehörigen in Einklang zu bringen.

Welches Spannungsfeld hier entstehen kann, zeigt die Kodifizierung des Dialekts der Burgenland-Roma in Österreich: Im Sinne einer allgemeinen Akzeptanz der Kodifizierung wurde auf ausdrücklichen Wunsch der betroffenen Roma deren Dialekt, das Burgenland-Roman, mit dem deutschen Schreibsystem kodifiziert. Darunter leidet nicht nur die Genauigkeit der schriftlichen Darstellung, sondern auch die Lesbarkeit/Verständlichkeit geschriebener Texte international, denn wer der Schreibweise *tsch*, *sch* im Deutschen für die Laute *č*, *š* nicht mächtig ist, kann Geschriebenes in Roman nur schwer lesen. Schriftliches in Roman ist in seiner Rezeption daher eher auf deutschsprachige Länder beschränkt, obwohl die nächstverwandten Dialekte sich in den angrenzenden Regionen Ungarns und Sloweniens befinden. Trotz regionaler Dialektvielfalt wäre die Wahl des Schriftsystems nach dem Kriterium der transnationalen Lesbarkeit wesentlich praktikabler gewesen.

Das Spannungsfeld Akzeptanz – Pragmatik – Sprachpolitik (die einheitliche Kodifizierung eines Dialekts stellt einen sprachpolitischen Akt dar) betrifft den gesamten Komplex des Sprachunterrichts. Eigensprachlicher Unterricht gegen oder ohne das Interesse der Betroffenen hat nur geringe Chancen auf Erfolg. Eine solche Akzeptanz zu erreichen, erweist sich in vielen Fällen als erstes Hindernis für den Unterricht. Sprache wird zwar als identitätsstiftend betrachtet und von Betroffenen zumeist auch so bezeichnet. Dies bedeutet aber nicht notwendigerweise, dass ein Unterricht in dieser Sprache auch gutgeheißen oder erwünscht ist, indem von manchen Roma-Gruppen angesichts ihrer Diskriminierung und Marginalisierung der Romani-Unterricht und „Beharren“ auf der Sprache der Volksgruppe als hinderlich für den eigenen sozialen Aufstieg empfunden wird. Auch ist immer noch gelegentlich die Ansicht zu hören, dass die eigene Sprache Jahrhunderte lang mündlich erfolgreich tradiert worden sei, dass sie noch immer ausreichend und erfolgreich auf diese Art tradiert werde und daher ein eigensprachlicher Unterricht unnötig sei. Diese Einschätzungen können zu einer ablehnenden Haltung der Betroffenen gegenüber einem Unterricht der Romani Čhib führen.

Innerhalb einer Sprechergemeinschaft entsteht ein hoher Stellenwert der eigenen Sprache, sofern diese als Teil der eigenen Kultur Wertschätzung genießt, was voraussetzt, dass die eigene „Kultur“ selbst bereits Wertschätzung genießt. Darüber hinaus, und insbesondere außerhalb der Sprechergemeinschaft, ist Sprachprestige oft an einen tatsächlichen oder potentiellen wirtschaftlichen Nutzen gebunden. Zum Unterschied von anderen Sprachen, wie z.B. Englisch, wo wirtschaftlicher Nutzen (als Weltsprache, im Wirtschaftsleben, daher auch am Arbeitsmarkt) generell außer Zweifel steht, besitzt die Romani Čhib kein positives Prestige bei Roma und Nicht-Roma in Bezug auf wirtschaftlichen Vorteil. Dass es sich um eine Sprache handelt, mit der man sich in fast jedem europäischen Land, also quasi international, zumindest mit einem Teil der Bevölkerung verständigen kann, wird nicht wahrgenommen bzw. ist aus ökonomischer Perspektive nicht relevant, solange die Sprechergruppe wirtschaftlich marginalisiert ist. Vorteilhaft ist die Kenntnis der Romani Čhib allenfalls in der Linguistik und bei einschlägigen NGOs, Vereinen, manchen Behörden wie Asylämtern/Fremdenpolizei, oder für Übersetzungen.

Der Zusammenhang zwischen Sprachgebrauch und Diskriminierung ist im Falle der Romani Čhib diffizil und keineswegs eindeutig. Einerseits verhindern die Verheimlichung der eigenen Gruppenzugehörigkeit, das „Verstecken“ der eigenen Identität und die Marginalisierung die Verwendung der eigenen Sprache in den öffentlichen Domänen des Lebens. Die Restriktion auf den häuslichen Bereich in der heutigen Zeit lässt eine Sprache lexikalisch verarmen. Andererseits tritt bei starker Diskriminierung von Gemeinschaften oft auch ein verstärktes Zurückgreifen auf die eigenen Traditionen, Werte und Idiome ein. Dies ist möglicherweise einer der Gründe, warum die Romani Čhib trotz Jahrhunderte langer Verfolgung der Roma nicht verschwunden ist. Aufgrund der früheren, auf Familienzusammenhalt und -zusammenarbeit basierenden Lebensweise der Roma-Gruppen deckte die „häusliche“ Domäne sämtliche Sprachdomänen ab. Sowohl die Herstellung von Waren als auch die Freizeitgestaltung erfolgte bei den meisten Gruppen im Familienverband.

Die bloße Beschränkung auf die innerfamiliäre, häusliche Domäne in rein mündlicher Tradierung funktionierte in vergangenen Jahrhunderten, befähigt aber eine Sprache nicht, in einer modernen, schriftlichen und medial vernetzten Gesellschaft zu bestehen und zu funktionieren. Um die Zustimmung ablehnend eingestellter Betroffener für den Unterricht der Romani Čhib zu fördern, genügt es nicht, das Bewusstsein für die Sprache, ihre Funktionen und ihr (z.B. literarisches) Potenzial zu schärfen. Es muss ein entsprechendes Umfeld geschaffen werden, in dem die eigene Sprache auch außerfamiliär tatsächlich eingesetzt werden kann und von Nutzen ist. Kinder und Jugendliche, die Romani-Unterricht besuchen, müssen durch ihr Umfeld mit positiven Anreizen auch dazu animiert werden, die Sprache zu verwenden. Gelerntes muss sofort praktisch anwendbar sein. Medien in Romani, Anreize zu literarischer Tätigkeit oder außerfamiliäre Kommunikationszentren aller Art fördern den allgemeinen Sprachgebrauch und vermitteln den Lernenden und Absolventen von Romani-Kursen ein Anwendungsfeld des Erlernen abseits eines rein familiären, internen Codes. Die größere Beliebtheit nicht-schriftlicher Medien (regionale Rundfunksendungen, interaktive Musiksendungen, Film-Workshops) wurde bereits erwähnt. Nun können Schulen und Organisationen, die Unterricht der Romani Čhib anbieten, zwar nicht alleine für entsprechende Rundfunkaktivitäten, ein eigensprachliches Umfeld oder für die Gründung von Klubs sorgen. Dennoch ist zu fordern, dass Romani-Unterricht immer und von Anfang an von begleitenden Projekten zur Förderung der Sprachanwendung flankiert wird. Dabei bedarf es der engen Zusammenarbeit mit Roma-Organisationen, um begleitende Projekte zu initiieren, zu planen und umzusetzen. Wichtig ist vor allem, Unterricht und Umfeld bzw. begleitende Projekte nicht getrennt zu betrachten, sondern von Beginn an gemeinsam zu planen. Dies gilt auch für die Finanzierung. Wird der Unterricht durch die öffentliche Hand finanziert, so sollte dies auch für die Begleitprojekte gelten. Der Charakter dieser flankierenden Projekte muss auf die Kultur und Tradition der jeweiligen Roma-Gruppe, die das Zielpublikum des Sprachunterrichts darstellt, eingehen, denn diese Traditionen und Vorlieben variieren beträchtlich von Gruppe zu Gruppe.

Der Erfolg eines Romani-Unterrichts hängt also wesentlich von einem Umfeld ab, das die Verwendung der Sprache und ihre generelle Anwendbarkeit in vielen Domänen anregt oder sogar erfordert. Dies gilt auch für Kinder, in deren Elternhaus Romani gesprochen wird, und besonders für solche, die diese Voraussetzung nicht mitbringen und die Romani Čhib aus Interesse an ihrer Kultur und der Sprache der eigenen Ethnie lernen möchten.

2.5 Unterrichtspraxis

Ein wesentlicher Faktor hinsichtlich der Akzeptanz und Inanspruchnahme von Kursen jeglicher Art seitens vieler Roma ist die Verträglichkeit des Angebots mit den soziokulturellen Traditionen der jeweiligen Gruppe. Es gibt Roma-Gruppen mit sehr traditionsbewusstem Sozialsystem. Die Aufgaben und Positionen von Mädchen und Frauen sind in solchen traditionsbewussten Gemeinschaften klar

umrissen und entsprechen oft nicht dem Muster der mitteleuropäischen Mehrheitsgesellschaften mit ihren frauenrechtlichen Ansätzen und Bemühungen. Dies kann zu Problemen bei der Gestaltung von Sprachkursen führen, auch zu deren Ablehnung aus nicht sofort durchschaubaren Gründen. So z.B. entspricht der koedukative Unterrichtsmodus in den mitteleuropäischen Staaten oft nicht den Vorstellungen solcher Gemeinschaften, in denen noch eine strikte Trennung der Geschlechter nach Aufgaben besteht. Daher ist bei traditionellen Gemeinschaften nur eine geringe Zustimmung zu koedukativen Kursen für Jugendliche zu erwarten, oder es werden z.B. die jungen Mädchen, um deren Ehre gebangt wird, mangels Aufsicht nicht in die Kurse geschickt. Dies mag demonstrieren, dass ohne eine Vertrautheit der Durchführenden mit den spezifischen Bedürfnissen der jeweiligen Gruppe Förder- oder Unterrichtsprojekte von Schwierigkeiten gekennzeichnet sind.

Die Unterschiede in den Sozialstrukturen der verschiedenen Roma-Gruppen und sogar der verschiedenen Sprechergemeinschaften der gleichen Gruppe sind z.T. vielfältig und subtil. So können z.B. Gruppen mit verbaler Freizügigkeit im sexuellen Bereich und Gruppen mit stark tabuisiertem Sprachgebrauch konfliktreich auf einander treffen. Daraus folgt, dass das Angebot von Unterricht, Kursen und sonstigen Projekten nicht nur hinsichtlich der Lerninhalte (Dialekte und Verschriftung), sondern auch in soziokultureller Struktur und Organisation jeweils sehr spezifisch mit der Zielgruppe abgestimmt werden sollte.

Zu den generellen Unterrichtsmethoden ist zu sagen, dass viele Roma-Kinder und Jugendliche mit einem abstrakten Frontalunterricht noch schlechter zu motivieren sind als Kinder der Mehrheitsgesellschaft. Hier wäre einem Konzept nach dem Prinzip *learning by doing* auf jeden Fall gegenüber herkömmlichen Unterrichtsmethoden der Vorzug zu geben. Auch wäre es gerade im Hinblick auf die Sprache als identitätsstiftendes Kulturgut der Roma und im Sinne einer Akzeptanz des Sprachunterrichts wünschenswert, Pädagogen aus den eigenen Reihen für die Lehrtätigkeit zu animieren. Lehrkräfte sollten zumindest mit den Traditionen der Roma gut vertraut, in der jeweiligen Gruppe verankert und bekannt sein und von den Betroffenen geschätzt und akzeptiert werden. Dies würde den Eindruck der „Zwangsbeglückung“ von außen bzw. „von oben“, wie Schule und Unterricht oft von Kindern und Eltern empfunden werden, abschwächen, und die Motivation der Lernenden erhöhen. Da die Teilnahme an Romani-Kursen auf freiwilliger Basis erfolgt, richten Fehlentscheidungen in diesem Bereich insofern nachhaltigen Schaden an, als eine „schlechte“ Lehrkraft die Akzeptanz des gesamten Unterrichts für Jahre in Frage stellen oder sogar blockieren kann. Es ist wesentlich schwerer, unter den Betroffenen wieder eine ausreichende Motivation und Zustimmung für Romani-Unterricht aufzubauen, als bei Unterrichtsfächern, die ohnehin verpflichtend sind und absolviert werden müssen.

2.5.1 Unterricht in Roman (Burgenland-Roma, Österreich)

Traditionell lebende Roma sind sehr familienorientiert. Das Alltagsleben basiert in hohem Maße auf sozialer Interaktion innerhalb der eigenen Gruppe. Hierin weichen ihre Traditionen von denen der Mehrheitsbevölkerung insofern ab, als solitäre Tätigkeiten innerhalb der Familien auf Unverständnis stoßen können. Nun ist das Lernen bzw. Aneignen von Lerninhalten durch Lesen, Memorieren oder Schreiben von Aufgaben, zumindest in unserem Schul- und Bildungssystem, eine solitäre Tätigkeit. Sie isoliert den Lernenden von seiner Umgebung. Dies entspricht in vielen Fällen nicht dem kulturellen Usus traditioneller Roma-Gemeinschaften; weder sollen sich die Kinder absentieren, noch wollen sie sich selbst absondern, und sei es auch nur zeitlich begrenzt. Daher ist ein Sprachunterricht auf der Basis unseres Schulsystems mit seinen Anforderungen in Form außerhalb des Hauses gelegener, weiter entfernter Unterrichtsstandorte bei Betroffenen oft unbeliebt und hat geringe Chancen auf Erfolg. In solchen Fällen sollte ein Sprachunterricht wenn möglich vor Ort, also in den Siedlungen und Wohnsitzen der Bevölkerung stattfinden und grundsätzlich auf sozialer Interaktion beruhen. Da ein Unterricht der Romani Čhib ein Angebot darstellt, das angenommen werden kann oder auch nicht, sind Faktoren wie Erhaltung der Akzeptanz und der Motivation der Betroffenen dem eigentlichen Lernziel „Sprachbeherrschung“ in ihrer Bedeutung zumindest gleichzustellen. Dies hat starke Implikationen für die Gestaltung des gesamten Unterrichts, die verwendeten Materialien und letztlich auch für die Wahl des Unterrichtsortes.

Aus diesem Grund verfolgt z.B. der Verein Roma Service der österreichischen Burgenland-Roma eine Strategie mit ganzheitlichem Ansatz. Die in Österreich offiziell als Volksgruppe anerkannten Burgenland-Roma sind bislang die einzige Roma-Gruppe Österreichs, deren Dialekt als Freifach auf regionaler Ebene in den Grundschulen unterrichtet wird. Die Projekte zur Sprachförderung werden als integraler Bestandteil der allgemeinen Aktivitäten zur Förderung der Volksgruppe betrachtet und setzen daher auf mehreren Ebenen an. Zudem besteht eine enge Zusammenarbeit mit Institutionen wie dem Landesschulrat und der Pädagogischen Hochschule Burgenland.

Roman-Unterricht als Freifach für die Kinder der Roma und Gadsche in den Pflichtschulen ist nur eine Ebene der Sprachförderung, die es auch Kindern der Mehrheitsbevölkerung ermöglichen soll, in die Kultur und Sprache der Volksgruppe „hineinzuschnuppern“. Parallel dazu organisiert der Verein als zweites Angebot Kurse für Roman bevorzugt vor Ort, also in den Siedlungen oder Wohnhäusern der Roma. Nach Möglichkeit wird ein Kurs also im Haus eines der Teilnehmer abgehalten, was nicht nur eine familiäre Atmosphäre schafft, sondern vor allem die Hemmschwelle zur Teilnahme deutlich verringert. Die Kurse umfassen zwei Wochenstunden, finden einmal wöchentlich statt und sind kostenlos. Sie stehen Roma und Gadsche sowie allen Altersklassen zur Verfügung und sind demgemäß auch sehr gemischt.

Sprachförderung ist zugleich Förderung des Umfeldes, in dem die Sprache verwendet wird. Daher wurde – als dritte Ebene der Aktivitäten – 2005 die Ein-

richtung „RomBus“ geschaffen (Roma Service). Dieser Bus ist ein mobiles Kommunikations- und Informationszentrum mitsamt Mediathek (Bücher, DVDs, CDs etc.), das einerseits nach einem fixen Routenplan an drei Tagen in der Woche mehr als 20 Gemeinden anfährt und direkt an den Wohnorten der Roma verweilt, andererseits bei Bedarf auch außerhalb dieses Routenplans angefordert werden kann. Obwohl auf die räumliche Ausdehnung eines Kleinbusses beschränkt, umfasst das Angebot rechtliche und soziale Beratung, Lernhilfe-Intensivbetreuung für Kinder und Jugendliche, Beratung in Lernangelegenheiten sowie Mediathekbetrieb. Das Projekt wird vom Verein Roma Service in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern und Betroffenen (Familien, Eltern) gestaltet. Der Bus bietet auf Anfrage Workshops und Vorträge an und hat sich zu einem lebendigen Kommunikationszentrum entwickelt. Das mobile System hat auch die Akzeptanz von Sprachkursen erhöht und ist aufgrund seines integrativen Ansatzes (Kombination von Service, Treffpunkt und Kursort) und der Zugänglichkeit direkt in den Siedlungen unter den Roma sehr beliebt.

2.5.2 Das Seminar „Eichgraben“ als Kursbeispiel für einen Kurs „Romani als Fremdsprache“

Eine Alternative zu regelmäßigem Sprachunterricht im Zuge des allgemeinen Schulwesens sind konzentrierte Sprachkurse als außerschulisches Angebot. Hier muss allerdings eine so profane Frage wie der Kostenfaktor berücksichtigt werden. Viele Roma-Gruppen könnten sich Sprachkurse oder Ferienlager für ihre Kinder nicht leisten. „Sommerschulen“ mit Sprachkursen sind in Roma-Gemeinschaften z.B. Ungarns oder in Finnland bekannt. Sie werden von Vereinen organisiert und durchgeführt.

In Österreich wurde Mitte der 1990er Jahre ein Kurs für Romani in Form eines Intensivseminars entworfen. Der Sprachkurs war als Angebot für interessierte Roma und Nicht-Roma ohne Altersbeschränkung gedacht und wurde vom Verein Romano Centro Wien organisiert. Er erfolgte als ein- bzw. zweiwöchige, kostenpflichtige, aber subventionierte Veranstaltung in Eichgraben nahe Wien. Das Angebot wurde erwartungsgemäß ausschließlich von Erwachsenen und vor allem von Gadsche angenommen, die aus beruflichen Gründen die Romani Čhib lernen wollten, einige mit Vorkenntnissen, die meisten gänzlich ohne. Zwei Teilnehmer waren Roma, der eine ohne Vorkenntnisse, der zweite ein Sprecher des Dialekts der Gurbet. Unterrichtet wurde der Dialekt der serbischen Kalderaša. Die Lehrenden waren, abgesehen von Mozes F. Heinschink, Dragan Jevremović samt Familie als Vetreter der serbischen Kalderaša und Obmann des genannten Vereines, sowie Prof. Lev Tcherenkov, Aktivist, Sprachwissenschaftler, Publizist und Sprecher dieses Dialekts.

Die Struktur der geschlossenen Veranstaltung mit gemeinsamer Unterkunft für die gesamte Kursdauer wurde gewählt, um den Unterricht nicht nur auf die bloße stundenweise Sprachvermittlung zu beschränken. Dem theoretischen Sprachunterricht stand das praktische Leben gegenüber. Die Instruktoren sprachen fast aus-

schließlich Romanes. Die zwei Wochen des gemeinsamen Aufenthalts und Alltags wurden als permanente Lernsituation betrachtet, umfassten also auch die Bereiche Kochen, Haushaltsführung, Einkaufen, Festkultur und Freizeitaktivitäten. Die Gruppe simulierte sozusagen eine Art Großfamilienverband, der gemeinsam einen häuslichen Alltag zu bewältigen hatte und Feste feierte.

Die serbischen Kalderaša übten bis vor wenigen Jahrzehnten ihren traditionellen Beruf als Kesselschmiede im ehemaligen Jugoslawien aus, in saisonaler Mobilität. Daher umfasste der praktische Teil des Unterrichts auch folkloristisch anmutende Aktivitäten wie Aufstellen der Zelte, Braten am offenen Feuer, traditionelle Arbeiten wie Schmieden und Verzinnen etc. Dies nicht (nur) aus folkloristischen Gründen, sondern aufgrund der Überlegung, dass ohne die Kenntnis der historischen Lebensweise verschiedene gegenwärtige Traditionen und Denkmuster der Roma einem Außenstehenden nicht verständlich sind. Auch war es ein Anliegen der unterrichtenden Familie, die im Schwinden begriffenen Kenntnisse der alten Fertigkeiten, die mit dem Wechsel der Lebensweise im Laufe der Zeit verloren gehen, in Praxis und Wortschatz zu vermitteln.

Es wurde in der Gruppe weder die traditionelle, zum Teil stark hierarchische Familienstruktur einer Kalderaš-Familie abgebildet, noch jene einer herkömmlichen Schule. Stattdessen wurde darauf geachtet, eine kollegiale Gemeinschaft und heitere Grundstimmung aufrecht zu erhalten. Spielerisches Lernen und eine positive Einstellung unter Aktivierung der emotionalen Ebene waren die Grundpfeiler des Modells. Innerhalb der Gemeinschaft wurden kleine Lerngruppen gebildet, die häufig geändert wurden, um eine starre Gruppenbildung und damit verbundene negative Dynamik zu vermeiden. Dadurch konnte es zu keiner Ausgrenzung von Einzelpersonen oder Kleinstgruppen kommen.

Die eigentlichen Sprachlehrstunden fanden am Vormittag statt. Die Lerninhalte berücksichtigten u.a. das vorgesehene weitere Tagesprogramm, z.B. den Speiseplan und die Aktivitäten des Nachmittags. Gekocht wurde gemeinsam unter verbaler und praktischer Anleitung der Kalderaš-Romni, die als Hausfrau zugleich den praktischen Unterricht der Haushaltsführung vermittelte. Am Nachmittag wurde in einer weiteren kurzen Sprachlehrsequenz das am Vormittag Gelernte spielerisch wiederholt. In der anschließenden „Freizeit“ erfolgte das „Praktikum“ in Form von Handwerk, Festaktivitäten, Musik und Literatur, sei es als Oraltradition (Lieder, Märchen, Erzählungen), sei es in schriftlicher Form. Eine Festaktivität umfasste z.B. den gemeinsamen Kauf eines Lammes auf einem Bauernhof, das Zerteilen, Häuten und Aufbereiten des geschlachteten Lammes, das Braten am Spieß über offenem Feuer, die Zubereitung der Festspeisen etc.

Der Dialekt der Kalderaša wurde in Wort und Schrift vermittelt, eingebettet in interaktive Sprachspiele in Kleingruppen, wo das Erlernte sofort angewandt wurde. Das Memorieren und Üben der Lerninhalte erfolgte hauptsächlich durch Lernspiele. Diese waren durchaus auf Wettbewerb ausgelegt. Gewinnen und Verlieren konnte allerdings jeweils nur die Gruppe als ganzes, nicht eine Einzelperson. Durch das Ändern der Gruppenzusammensetzung konnte sich keine permanente Identifikation der Einzelpersonen mit einem bestimmten Team entwickeln und das Wettbewerbsprinzip nie der beherrschende Faktor der Aktivitäten werden.

Das Lernen in wechselnden Kleingruppen erforderte jene permanente soziale Interaktion, die die Familienstrukturen vieler Roma-Gruppen bis heute kennzeichnet. Der integrale und auf sofortige Umsetzung in der Praxis orientierte Lernansatz führte zu einer raschen Grundkompetenz der Lernenden in Perzeption sowie Produktion ohne Ausbildung der üblichen Sprechbarrieren und Hemmungen.

Die Sprachkurse fanden insgesamt dreimal statt. Die Gruppengröße überschritt nie 10–13 Personen. Die Kurse erwiesen sich als sehr beliebt und sind noch nach mehr als einem Jahrzehnt allen Beteiligten als effizient und positiv in Erinnerung. Auch wenn diese Form des Kurses aus verschiedenen Gründen nicht für einen „regulären“ Unterricht der Romani Čhib innerhalb unserer öffentlichen Bildungsinstitutionen möglich erscheint, so lassen sich verschiedene Prinzipien des Unterrichtskonzept unseres Erachtens gut auf Ausbildungskurse für Lehrer und auch auf Kurse für Kinder übertragen. Dazu gehören die Instruktion, Begleitung und Beteiligung muttersprachiger Angehöriger aus der eigenen Volksgruppe, die Kleingruppenstruktur, der vornehmlich sprachspielerische Umgang mit dem Erlernten und die sofortige Anwendung in tätiger (auch manueller) konkreter Praxis und sozialer Interaktion.

3. Ausblick

Die Sprache der Roma, die Romani Čhib, hat ihre Domäne als interner Gruppencode einer marginalisierten Parallelgesellschaft verlassen und ihren Weg in die Öffentlichkeit gefunden. In vielen Ländern sind Roma inzwischen eine gesetzlich anerkannte nationale Minderheit. Ein Unterricht in Romani ist weder nutzlos noch eine Absurdität oder folkloristisches Beiwerk, sondern die Manifestation des Grundrechtes der Roma auf Gebrauch und Pflege der eigenen Sprache im privaten und öffentlichen Bereich. Zugleich kann aus historischen und gegenwärtigen soziokulturellen Gründen ein solcher Unterricht nicht in derselben automatisierten und standardisierten Form umgesetzt werden wie ein beliebiger anderer Pflichtunterricht in den Schulen. Allfällige Probleme mit Kodifizierung, Motivation und Akzeptanz sind in diesem Zusammenhang allerdings nicht neu und keineswegs unüberwindbar. Eine effiziente Umsetzung von Romani-Unterricht erfordert Flexibilität und Engagement der ausführenden Institutionen, die grundsätzliche Einbindung der Angehörigen der Volksgruppe in Planung und Logistik der Kurse, eine gewisse Rücksichtnahme auf gruppenspezifische Kulturtraditionen sowie flankierende Maßnahmen wie sprachfördernde Projekte außerhalb des Unterrichts – und vor allem eine langfristige finanzielle Absicherung.

Literatur

- Boretzky, N. (2003). *Vlach-Dialekte des Romani. Strukturen – Sprachgeschichte – Verwandtschaftsverhältnisse – Dialektkarten*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Boretzky, N. & Iglá, B. (1994). *Wörterbuch Romani-Deutsch-Englisch für den südost-europäischen Raum. Mit einer Grammatik der Dialektvarianten*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Boretzky, N. & Iglá, B. (2004). *Kommentierter Dialektatlas des Romani* (2 Bde.). Wiesbaden: Harrassowitz.
- Boretzky, N., Cech, P. & Iglá, B. (2008). Die Südbalkanischen Dialekte des Romani (SB1) und ihre innere Gliederung. *Grazer Linguistische Monographien (GLM)* 26. Graz.
- Cech, P. & Heinschink, M. F. (1999). Verschriftungsprobleme bei der Kodifizierung der österreichischen Lovara-Dialekte. In D. W. Halwachs & F. Menz (Hrsg.), *Die Sprache der Roma* (S. 147–171). Klagenfurt: Drava.
- Ellingworth, P. (1975). *United Bible Societies Memorandum Appendix IV ERTC April 1975*. London.
- Gilliat-Smith, B. (1915). Report on the Gypsy Tribes of North-East Bulgaria. *Journal of the Gypsy Lore Society, New Series* 9 (1), 1–51; 9 (2), 8–65.
- Grellmann, H. M. (1783). *Die Zigeuner. Ein historischer Versuch über die Lebensart und die Verfassung, Sitten und Schicksale dieses Volkes in Europa, nebst ihrem Ursprunge*. Dessau & Leipzig: Verlagskasse.
- Griselini, F. (1781). Etwas von den Zigeunern überhaupt und insbesondere von den Zigeunern im Temeswarer Banat. *Neueste Mannigfaltigkeiten*, 157/158.
- Gross, P. (2006). Eastern Europe's Romani Media. *East European Studies (EES) Meeting Report* 322. Verfügbar unter: <http://www.wilsoncenter.org/publication/322-eastern-europes-romani-media-introduction> [09.07.2012].
- Hegyí, I. K. (2010). Romani Language Exam – Linguistic Standards – Instruction in the Mother-tongue. Research Institute for the Languages of Finland (Hrsg.), *Abstracts of the 9th International Conference on Romani Linguistics* (S. 19). Helsinki.
- Hegyí, I. K. (2010). *The Role of Romani Dialects in Hungary in the Development of a Linguistic Norm*. Thesis of the Doctoral Dissertation Summary. Loránt Eötvös University, Doctoral School of Education Budapest.
- Heinschink, M. F. (1994). E Romani Čhib – Die Sprache der Roma. In: M. F. Heinschink & U. Hemetek (Hrsg.), *Roma – das unbekannte Volk* (S. 110–128). Wien: Böhlau.
- Hübschmannová, M. (1995). *Trial and Error in written Romani on the pages of Romani periodicals*. In: Y. Matras (Hrsg.), *Romani in Contact*, (S. 189–205). Amsterdam: Benjamins.
- Köpf, P. (1994). *Stichwort Sinti und Roma*. Heyne Sachbuch 19/4040. München: Heyne Verlag.
- Kyuchukov, H. (2010). *Essays on the Language, Culture and Education of Roma*. Endangered Language and Cultures (ELC) 6. Uppsala: The Hugo Valentin Centre.
- Matras, Y. (2002). *Romani. A Linguistic Introduction*. Cambridge: University Press.
- Matras, Y. (2004). *The future of Romani: Toward a policy of linguistic pluralism*. Verfügbar unter: http://romani.humanities.manchester.ac.uk/downloads/2/Matras_Pluralism.pdf. [30.10.2010].

- Matras, Y. (2005). *The Status of Romani in Europe*. Report submitted to the Council of Europe's Language Policy Division, October 2005. Verfügbar unter: <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/downloads/1/statusofromani.pdf> [09.07.2012].
- Pott, A. F. (1844–45). *Die Zigeuner in Europa und Asien. Ethnographisch-linguistische Untersuchung vornehmlich ihrer Herkunft und Sprache* (2 Bde.). Halle: E. Heynemann. Reprint Leipzig 1964.
- Romani-Projekt. Verfügbar unter: <http://romaniprojekt.uni-graz.at/>.
- Roma Service. Verfügbar unter: www.roma-service.at.
- Ruch, M. (1986). *Zur Wissenschaftsgeschichte der deutschsprachigen „Zigeunerforschung“ von den Anfängen bis 1900*. Dissertation an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau (Ms). Freiburg: Inaugural-Dissertation.
- Rüdinger, J. C. (1782). *Von der Sprache und Herkunft der Zigeuner aus Indien*. Hamburg: Buske Helmut Verlag.
- Sampson, J. (1926). *The Dialect of the Gypsies of Wales*. Oxford: Oxford University Press.
- Tauber, E. (Hrsg.). (2005). *Sinti und Roma Eine Spurensuche*. Innsbruck: Löwenzahn Verlag.
- Tcherenkov, L. & Laederich, S. (2004). *The Rroma* (2 Bde.). Basel: Schwabe.
- Turner, R. L. (1926). The Position of Romani in Indo-Aryan. *Journal of the Gypsy Lore Society*, 5 (4), 145–189.

Die Bildungssituation von Roma
in ausgewählten europäischen Staaten

Heterogenität und Benachteiligung – die Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland

Einleitung

Am 25. Oktober 2012 wurde in Berlin das Mahnmal für die im Nationalsozialismus als „Zigeuner“ verfolgten und ermordeten europäischen Sinti und Roma eingeweiht. Es mahnt zur Erinnerung und Befassung mit einem totalitären Regime, das von einer Rassenideologie geprägt war, die zwischen wertem und unwertem Leben unterschied. Das Mahnmal hat, zumindest für den Moment, dazu beigetragen, dass Sinti und Roma und ihre Geschichte in der deutschen und auch internationalen Öffentlichkeit eine gewisse Aufmerksamkeit finden. In Teilen der deutschen Presse hat dies insofern einen Widerhall gefunden, da Beiträge erscheinen, die die historischen Entwicklungen und aktuellen Lebensbedingungen dieser Minderheit in differenzierter Weise beleuchten, individuelle Lebensgeschichten und Lebensleistungen thematisieren und gängige Stereotype und Vorurteile der Mehrheitsgesellschaften kritisch hinterfragen oder widerlegen. Dies ist schon für sich genommen ein positiver Effekt des Mahnmals, denn keine Gruppe ist in Europa so negativ konnotiert wie Sinti und Roma. Das zeigt ein von der Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (2009) vorgelegter Bericht, der auf einer „Erhebung der Europäischen Union zu Minderheiten und Diskriminierung“ basiert und zu dem Ergebnis kommt, dass Roma in der Europäischen Union (EU) den höchsten Grad an Diskriminierung erfahren.

Dies ist jedoch nur eine Seite ihrer vielfältigen Lebenssituationen; auf der anderen sind viele Sinti und Roma gut in die europäischen Gesellschaften integriert. Es ist wichtig, dies an dieser Stelle hervorzuheben, denn: „Es ist schwierig, über Roma zu schreiben. Meist wird das Klischee des singenden, tanzenden Armen kolportiert. Oder es geht um Missstände“, konstatiert Paul Hockenos (2012, S. 11) und fährt fort: „Dass Roma in einem Teufelskreis aus Arbeitslosigkeit und Verelendung gefangen seien, ist das erste und wirkungsvollste Klischee. Ausländische Journalisten tapen leicht in diese Falle, weil sie explizit nur die notleidenden Roma aufsuchen – sei es in den Plattenbauten in Kosice, in der Gemeinde Shutka in Skopje oder in den Tausenden anderen Armutsvierteln, die es in Mitteleuropa gibt. Wer allerdings über die Not hinausschaut, findet viele integrierte Roma aus der Unter- und Mittelschicht, die es aus dem Getto herausgeschafft haben. Wer schreibt über sie? Niemand“ (ebd.). Auch in diesem Beitrag geht es mit Blick auf die Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland überwiegend um Missstände, wenngleich auch ermutigende, weiterführende Ansätze zur Bildungsarbeit mit Sinti und Roma vorgestellt werden. Die Beschäftigung mit Missständen ist jedoch notwendig, denn nur indem sie als solche identifiziert werden, können auch Ansätze zu ihrer Bearbeitung entwickelt werden.

Unsere folgenden Ausführungen sind in diesem Sinne zu verstehen. Der vorliegende Beitrag ist wie folgt aufgebaut:

Eingangs werden zunächst knapp historische Erläuterungen zu Sinti und Roma auf dem Gebiet der heutigen Bundesrepublik Deutschland gegeben, um ihre gegenwärtigen Lebens- und Bildungslagen in den Kontext des historisch gewachsenen Umgangs der Mehrheitsgesellschaft mit diesen Minderheitengruppen zu beleuchten. Auf diese überblicksartigen Ausführungen folgen in Kapitel 2 grundlegende Informationen zu Sinti und Roma in Deutschland heute; sie bilden den Hintergrund für die Darstellung und Befassung mit Aspekten, die mit Blick auf die Bildungsbeteiligung und Bildungschancen von Sinti und Roma im deutschen Bildungssystem bedeutsam sind und die wir unter den Stichworten: rechtlicher Status, soziale Herkunft, wohnräumliche Mobilität, sprachliche Sozialisation, Diskriminierung und Stigmatisierung behandeln. Kapitel 3 und 4 widmen sich vertiefend der jüngeren und aktuellen Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland. Dazu werden in Kapitel 3 Studien und Daten zu ihrer Bildungsbeteiligung vorgestellt, in Kapitel 4 geht es um die institutionelle Einbettung der Geschichte(n), Sprache(n) und Kultur(en) von Sinti und Roma in der für die Bildungschancen von Heranwachsenden zentralen Institution: der Schule. Innovative Ansätze für die Bildungsarbeit mit Sinti und Roma wurden in jüngerer Zeit insbesondere im Bereich der außerschulischen Jugendarbeit entwickelt und vorangetrieben. Aus diesem Grunde widmen wir diesem Aspekt ein eigenes Kapitel (Kap. 5), in dem wir exemplarisch einen solchen Ansatz vorstellen. Unser Beitrag schließt mit einem kritischen Resümee und Anregungen für die künftige Bildungsarbeit für und mit Sinti und Roma in Deutschland.¹

1. Historischer Abriss

Sinti und Roma leben seit mehr als 600 Jahren auf dem heutigen Gebiet der Bundesrepublik Deutschland. Ihre Geschichte auf dem europäischen Kontinent ist geprägt von Wanderung, Vertreibung und erzwungener Assimilation an die sie jeweils umgebenden Mehrheitsgesellschaften. Historische Dokumente, die diese Minderheiten thematisieren, sind überwiegend gesetzliche Edikte, Traktate und Verordnungen, die mehrheitlich die historisch gebräuchliche Bezeichnung "Zigeuner" verwenden, worunter in vielen Fällen nicht nur Sinti und Roma, sondern generell marginalisierte oder nichtsesshafte Bevölkerungsgruppen gefasst wurden (Lucassen, 1996, S. 5, 14).

1.1 Frühe Zuwanderung und Ausgrenzung

Urkundliche Erwähnungen deuten darauf hin, dass Sinti seit dem späten 14. Jahrhundert auf dem heutigen Territorium der Bundesrepublik Deutschland leben

1 Für weiterführende Hinweise und kritische Kommentare zu diesem Beitrag danken wir Bettina Heilmann.

(Reemtsma, 1996, S. 7; Vossen, 1983, S. 22); sie wurden ab 1417 als „Tataren“, „Egiptenleut“, „Czygenier“ oder „Heiden“ urkundlich erfasst (Fraser, 1995, S. 62, 87). Sinti zählen somit zu den am längsten in Deutschland ansässigen Minderheiten (Hansen, 1991, S. 51). Die Reaktionen lokaler Machthaber auf Neuankömmlinge, deren Führer in der Regel Schutzbriefe weltlicher oder kirchlicher Herrscher auswiesen, variierten. In Bensberg, Hamburg und Hildesheim wurde den „Czygeniern“ freies Geleit gewährt. In Frankfurt am Main hingegen wurden „Zigeuner“ ab 1449 mit Gewalt vertrieben; andere Städte wie Bamberg (1463) nutzten Abschlagszahlungen, um sie zu vertreiben (Fraser, 1995, S. 88). Eine ablehnende Haltung gegenüber den „Zigeunern“ auf Seiten der Reichspolitik etablierte sich ab dem Ende des 15. Jahrhunderts. Königliche Edikte von 1497, 1498 und 1500 bezichtigten die „Zigeuner“ der Spionage für die Osmanen und fordern ihre Ausweisung. Diese Reichspolitik konnte sich jedoch nicht durchsetzen, da das Heilige Römische Reich Deutscher Nation aus über 300 relativ autonomen Territorien bestand (ebd., S. 89). Während des Dreißigjährigen Krieges (1618–1648) waren viele Sinti als Musiker, Soldaten und Offiziere beim Militär tätig und gelangten so in einigen Fällen zu Ansehen und Reichtum (Fricke, 2003, S. 108). Nach dem Krieg häuften sich jedoch gegen „Zigeuner“ gerichtete Edikte und Verordnungen, wobei unter dem Pejorativum „Zigeuner“ auch verarmte und umherziehende Bevölkerungsschichten wie Vertriebene, entlassene Soldaten und Söldner und andere Gruppen, die die Kriege begleitet hatten, subsumiert wurden (Fraser, 1995, S. 153–154; Lucassen, 1996, S. 5, 14). Insgesamt unterschied sich die Politik gegenüber „Zigeunern“ in den Regionen: Gesetze und Edikte erlaubten es staatlichen Autoritäten in Preußen (1725) „Zigeuner“ ohne richterliches Verfahren zu töten (Fraser, 1995, S. 152); in Sachsen und Hessen fanden im 18. Jahrhundert regelrechte Zigeunerjagden statt (ebd.). Einige Fürstentümer verfolgten dagegen eine Siedlungspolitik: so entstanden beispielsweise 1771 sog. „Zigeunersiedlungen“ in Saßmannshausen und Berleburg bei Wittgenstein (Margalit, 2002, S. 28).

1.2 Erziehung und Erfassung

Beeinflusst durch das aufklärerische Denken wurden im Laufe des 18. Jahrhunderts Erziehungskonzepte für „Zigeunerkinder und -jugendliche“ entwickelt, die in den meisten Fällen die Erziehung der Kinder in Waisenhäusern und die Ausbildung von Jugendlichen in Zucht- und Arbeitshäusern vorsahen (Fricke, 1996, S. 550). In Württemberg nahm man Eltern ihre Kinder weg, um sie in Spitälern und in Familien der Mehrheitsgesellschaft unterzubringen (ebd., S. 545). Württembergische Regierungsräte proklamierten 1781, es gäbe kein anderes Mittel „diese an sich unglückliche Gattung von Menschen auszurotten, als ihre Kinder wegzunehmen, um für ihre bessere Erziehung zu sorgen“ (ebd.). In dem zu Preußen gehörenden Friedrichslohra prüfte eine von der Regierung Erfurt beauftragte Kommission 1828 die Lese-, Schreib- und Religionskenntnisse von Sinti-Kindern und stellte armutsbedingte Mängel fest (Danckwortt, 2005, S. 120). Der daraufhin beauftragte Naumberger Missions-Hilfs-Verein richtete 1831 ein Erziehungs-

und Schulhaus ein, das er mit elf zwangseingewiesenen Sinti-Kindern bezog (ebd., S. 125). Weitere Zwangseinweisungen folgten und führten zu starken Konflikten mit den Familien der Kinder oder scheiterten an der Flucht der Kinder und an Interventionen ihrer Eltern, die selber vorübergehend in Arbeitshäuser eingewiesen wurden (Krause, 1989, S. 69). 1837 wurde die Erziehungsanstalt schließlich wieder aufgelöst (ebd., S. 132).

Im 19. Jahrhundert, teilweise als Folge der Aufhebung der Sklaverei in der Walachei und Moldau (1855), migrierten Vlach-Roma, unter ihnen insbesondere Lovara, aus Rumänien nach Zentral- und Westeuropa (Margalit & Matras, 2007, S. 106). Mit Gründung des deutschen Kaiserreichs (1871) erfuhr der Begriff „Zigeuner“ als polizeilicher Ordnungsbegriff eine gewisse Hochkonjunktur. Bedingt durch die sukzessive Etablierung eines modernen Verwaltungsstaates mit einheitlichem Strafrecht, Reichsgewerbeordnung, Passgesetzen, Meldepflicht, Wehr- und Schulpflicht nahm das Ausmaß staatlichen Zugriffs auf „Zigeuner“ zu. „Ausländische Zigeuner“, d.h. solche, die keine Reichsangehörigkeit vorweisen konnten, sollten ausgewiesen werden. Versuche, „fahrende Zigeuner“ sesshaft zu machen, standen im Widerspruch zur lokalen Vertreibungspolitik; ihre Beschulung erfolgte dort, wo sie angesiedelt wurden, nur sporadisch (Zimmermann, 2003, S. 118).

1899 wurde mit der Münchner „Zigeunernachrichtenstelle“ eine von allen Ländern konsultierte Polizeizentrale eingerichtet; bereits bestehende „Zigeunerbestimmungen“ wurden vereinheitlicht. Die Erfassung von „Zigeunern“ erreichte einen vorläufigen Höhepunkt durch die Anlage von „Zigeunerkarteien“, die auch Fingerabdrücke umfassten und in der Weimarer Republik ab 1927 bestanden. Bereits 1930 lagen der Zigeunernachrichtenstelle Karteien über ca. 19.000 Personen vor (Margalit, 2002, S. 32); sie sollten auch von den Nationalsozialisten genutzt werden.

1.3 Nationalsozialismus

Ab 1933 ergriffen die Nationalsozialisten Maßnahmen gegen „Zigeuner“, die zur Deportation und Tötung von hunderttausenden Sinti und Roma in ganz Europa führten. „Zigeuner“ wurden gezwungen, an ihrem Aufenthaltsort zu bleiben und unterlagen Berufsverboten (Zimmermann, 2003, S. 81-85, 112-117). In Düsseldorf, Köln, Frankfurt am Main und Berlin entstanden sog. „Zigeunerlager“ (ebd., S. 93-100). In Köln hatte man bereits 1928 eine „Zigeunerklasse“ in einer Schule für jüdische Kinder eingerichtet (Fings & Sparing, 2005, 168-169). Auch in Braunschweig (1936) und in Hamburg (1939) wurden „Zigeunerkinder“ in einer separaten Klasse zusammengefasst (Reiter, 2002, S. 85; Wünsche, 2006, S. 88). 1939 wurde vom Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung in einem Erlass an das Ministerium für innere und kulturelle Angelegenheiten in Wien angeordnet, „ausländische Zigeunerkinder“ nicht zu beschulen und „Zigeunerkinder mit deutscher Staatsbürgerschaft“ von der Schule zu verweisen, wenn sie „in sittlicher und sonstiger Beziehung für ihre deutschblütigen Mitschü-

ler eine Gefahr bilden“ (Hansen, 1994, S. 207). 1936 wurde die Zigeunernachrichtsstelle dem Reichskriminalpolizeiamt als „Reichszentrale zur Bekämpfung des Zigeunerwesens“ angegliedert (Margalit, 2002, S. 33). Im selben Jahr begann die Rassenhygienische Forschungsstelle am Reichsgesundheitsamt mit ‚wissenschaftlichen‘ Untersuchungen über „Zigeuner“ und unterstützte in den Folgejahren Sterilisierungen und Deportationen von „Zigeunern“ und sog. „Zigeunermischlingen“. Eva Justin, Mitarbeiterin der Rassenhygienischen Forschungsstelle, untersuchte in ihrer Dissertation „Lebensschicksale artfremd erzogener Zigeunkinder und ihrer Nachkommen“² unter anderem Sinti-Kinder in der St. Josefspflege in Mulfingen und konstatierte in der Zusammenfassung ihrer Arbeit:

Erziehen wir einen Zigeuner, und läßt er sich in deutschen Verhältnissen überhaupt halten, so bleibt er infolge seiner mangelhaften Anpassungsfähigkeit in der Regel doch mehr oder weniger asozial. Wir können nicht verhindern, daß bei diesen „Entarteten“ auch die nächsten mitmenschlichen Beziehungen in Unordnung geraten, die innerhalb der Zigeunergemeinschaft durchaus geregelt sind. Wir erreichen nur, daß durch solche Einschmelzungsversuche immer neues minderwertiges Erbgut in den deutschen Volkskörper einsickert. Alle Erziehungsmaßnahmen für Zigeuner und Zigeunermischlinge, einschließlich jeder Form der Fürsorgeerziehung oder Erziehungsfürsorge sollten daher aufhören (Justin, 1943, S. 119).

Justin empfahl in ihrem Fazit, alle „deutscherzogenen Zigeuner und Zigeunermischlinge I. Grades“ sowie „asoziale und auch von deutscher Seite belasteten Mischlinge II. Grades“ zu sterilisieren (ebd., S. 221). Die 39 von Justin untersuchten Sinti-Kinder aus der St. Josefspflege in Mulfingen wurden im Mai 1944 nach Auschwitz deportiert, nur vier von ihnen überlebten das Konzentrationslager (Meister 1984, S. 214, 217). Die Gesamtzahl der im Nationalsozialismus ermordeten deutschen Sinti und Roma lässt sich nicht präzise bestimmen (siehe auch Zimmermann, 2003). Der Zentralrat Deutscher Sinti und Roma schätzt, dass etwa eine halbe Millionen Sinti und Roma Opfer der nationalsozialistischen Vernichtungsmaschinerie wurden (Rose, 1987, S. 30).

1.4 Nachkriegsgeschichte

Sinti und Roma, die nach 1945 in ihre westdeutschen Heimatstädte zurückkehrten, trafen in Behörden nicht selten auf diejenigen, die während des Nationalsozialismus ihre Verfolgung unterstützt hatten (Sparing, 2011, S. 14). Insbesondere ehemalige Angehörige der Kriminalpolizei und der Rassenhygienischen Forschungsstelle vertraten nach wie vor die These, Sinti und Roma seien asozial und minderwertig (Fings & Sparing, 2005; Rose, 1987, S. 46).

In den ersten Nachkriegsjahren versuchten viele Städte und Gemeinden, den Zuzug von Sinti und Roma durch Abschreckungspolitik zu verhindern. Gelang

2 Für eine bildungshistorische Untersuchung der Dissertation von Eva Justin, siehe Schuch, 2012.

dies nicht, versuchte man, sie zunächst an möglichst weit abgelegenen Wohnwagenplätzen anzusiedeln, später wurden sie auch in Obdachlosenwohnheimen, segregierten Siedlungen oder Sozialwohnungen untergebracht (Widmann, 2003, S. 175-182). Auf die Beschulung von heranwachsenden Sinti und Roma wurde zunächst kein Wert gelegt; so erklärte der Referent für Schulfragen der Stadt Freiburg 1960: „Nach Sachlage kann es der Stadtverwaltung Freiburg im Interesse all der übrigen Schulkinder nur recht sein, wenn die Zigeuner die Schulpflicht ihrer Kinder nicht beachten“ (zitiert nach Widmann, 2003, S. 176). In Staubig und Freiburg wurde der Beschulung von Sinti-Kindern erst ab den 1960er Jahren zunehmende Aufmerksamkeit entgegengebracht, die Kinder jedoch in der Regel ohne Prüfung des Einzelfalls auf Sonderschulen für Lernbehinderte überwiesen (ebd., S. 179). Erst ab Mitte der 1970er Jahre wurde in diesen Städten aufgrund der Initiative von verschiedenen Wohlfahrtsverbänden und Minderheiten-Selbstorganisationen im Rahmen einer „Sozialpädagogisierung der lokalen Minderheitenpolitik“ der Schulbesuch für Sinti- und Roma-Kinder zum Regelfall (ebd., S. 185). Für Sinti und Roma, die während des Nationalsozialismus im schulpflichtigen Alter waren, bestand die Möglichkeit, einen ‚Ausbildungsschaden‘ geltend zu machen; entsprechende Anträge von Angehörigen der Sinti und Roma wurden jedoch abgelehnt (Ortmeyer, 2000, S. 132).

Als Reaktion auf die Nichtanerkennung von Sinti und Roma als Opfer des Nationalsozialismus entstanden in den 1960er Jahren Bürgerrechtsverbände deutscher Sinti und Roma. Sie lehnten die anhaltende Erfassung von „Zigeunern“ und die an die Arbeiten von Ritter und Justin anknüpfende „Zigeunerforschung“ ab und erreichten mit Unterstützung der Gesellschaft für bedrohte Völker 1982 die Anerkennung des Völkermords an Sinti und Roma durch den damaligen Bundeskanzler Helmut Schmidt sowie die Einrichtung des ‚Zentralrats Deutscher Sinti und Roma‘ (Matras, 2001, S. 74). Seit 1998 sind Sinti und Roma in Deutschland als nationale Minderheit anerkannt.

1.5 Zuwanderung nach 1945

Die Bundesrepublik Deutschland stand in den 1950er bis ’70er Jahren im Zeichen des Wiederaufbaus. In den späten 1950er Jahren kamen vorrangig zunächst insbesondere Roma der Lovara-Gruppen aus Polen in die Bundesrepublik Deutschland (Margalit & Matras, 2007, S. 106), in den 1960er und 1970er Jahren im Zuge der von der Bundesrepublik Deutschland betriebenen Anwerbung von sogenannten Gastarbeitern ferner Roma aus Jugoslawien (Jonuz, 2009, S. 10-11). Armut, Arbeitslosigkeit, Diskriminierung und rassistisch motivierte Gewalt veranlassten zu Beginn der 1990er Jahre zehntausende rumänische Roma ihre Heimat zu verlassen und in Deutschland um Asyl nachzusuchen. Als Reaktion auf diese Fluchtbewegungen schloss die Bundesregierung 1992 ein Rücknahmeübereinkommen mit Rumänien ab, in dessen Folge zwischen 1992 und 1995 in Deutschland lebende rumänische Asylsuchende, unter ihnen viele Roma, zurückgeführt wurden. Zwischen 1991 und 1993 flüchteten vor sich anbahnenden gewaltsamen poli-

tischen Konflikten tausende kosovarische Roma nach Deutschland (Knaus & Widmann, 2010, S. 79). Der Zerfall Jugoslawiens, die Kriege in Bosnien (1992–1995) und im Kosovo (1998–1999) waren weitere Auslöser für die Flucht von Roma nach Deutschland. Es mangelt an präzisen Angaben über die Zahl dieser Flüchtlinge; gesichert ist jedoch, dass zwischen 2000 und 2010 jährlich tausende Flüchtlinge rückgeführt wurden. Die etwa 10.000 seit den 1990er Jahren in Deutschland lebenden ausreisepflichtigen kosovarischen Roma, unter ihnen viele in Deutschland geborene Kinder und Jugendliche, werden insbesondere seit Unterzeichnung eines Rücknahmeübereinkommens im Jahr 2010 in ihr Herkunftsland oder das ihrer Eltern rückgeführt (Bundesministerium der Justiz (BMJ), 2010, S. 259-264). Sie fanden in Deutschland insbesondere Zuflucht in Berlin, Bochum, Dortmund, Duisburg, Hamm, Herne, Hagen und Köln (BMI, 2011, Anlage 2). Seit der EU-Osterweiterung (2004 und 2007) migrieren zunehmend Unionsbürger aus Ost- und Südosteuropa, unter ihnen Roma aus Rumänien und Bulgarien, nach Deutschland.

Die Zuwanderung von Roma aus Ost- und Südosteuropa seit dem zweiten Weltkrieg hat stark zur Heterogenität der Gruppen in der Bundesrepublik Deutschland beigetragen, die als Sinti und Roma bezeichnet werden. Vor diesem Hintergrund werden in dem hier vorliegenden Beitrag für die Bildungssituation von Sinti und Roma relevante Binnendifferenzierungen berücksichtigt und es wird zwischen Sinti und Roma nicht deutscher und deutscher Staatsangehörigkeit unterschieden. Sinti und Roma mit deutscher Staatsangehörigkeit werden im Folgenden als ‚deutsche Sinti und Roma‘ gefasst. Sind alle in Deutschland lebenden Sinti und Roma gemeint, sprechen wir von ‚in Deutschland lebenden Sinti und Roma‘.

2. Sinti und Roma in Deutschland heute

Es mangelt hierzulande an verlässlichen statistischen Angaben zu den in der Bundesrepublik Deutschland lebenden Sinti und Roma, da die ethnische Zugehörigkeit in Deutschland für amtliche Statistiken in der Regel nicht erhoben wird.³ Dies hat seine Ursachen nicht zuletzt in der menschenverachtenden und in der Konsequenz mörderischen Praxis des nationalsozialistischen Regimes, aber auch in Diskriminierungserfahrungen vieler Sinti und Roma. Nach Schätzungen des Bundesministerium des Inneren (BMI) belief sich ihre Zahl 2009 auf bis zu ca. 60.000 deutsche Sinti und bis zu ca. 10.000 deutsche Roma (BMI, 2009, S. 9-40). Die Mehrzahl der deutschen Sinti und Roma lebt laut Bundesministerium des Inneren in den Ballungsgebieten Rhein-Ruhr, Rhein-Main und Rhein-Neckar, den Landeshauptstädten der alten Länder, Berlin, Hamburg, Kiel und den jeweiligen Einzugsgebieten (ebd.). Die Zahl der seit dem Zweiten Weltkrieg zugewanderten Roma ist hingegen nicht bekannt. Das Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2010) geht von etwa 70.000 Roma mit deutscher Staatsangehörigkeit und 50.000 in Deutschland lebenden Roma-Flüchtlingen, darunter ca. 20.000 Kindern aus.

Sinti und Roma in Deutschland stellen keine homogene Gruppe dar, sondern unterscheiden sich in vielfältiger Hinsicht. Sie haben keine oder divergierende

3 Eine Ausnahme bildet die Asylstatistik.

Migrationserfahrungen, unterscheiden sich im Hinblick auf ihren rechtlichen Status, ihre Religion, soziale Herkunft, Sprache und wohnräumliche Mobilität. Sie können nicht oder höchst unterschiedlich von Diskriminierung und Stigmatisierung betroffen sein. Diese divergierenden Lebenslagen sind im Sinne einer Verschränkung verschiedener Benachteiligungsfaktoren für die Bildungsbeteiligung von Sinti und Roma bedeutsam. Wirksam werdende Benachteiligungsfaktoren sind in der Regel miteinander verwoben, sodass die Auswirkungen einzelner Faktoren nur schwer zu ermitteln sind. Für die Analyse der Lebenslagen und Bildungsbeteiligung von Sinti und Roma zentrale Aspekte sind in Abbildung 1 dargestellt und werden im Folgenden näher erläutert.

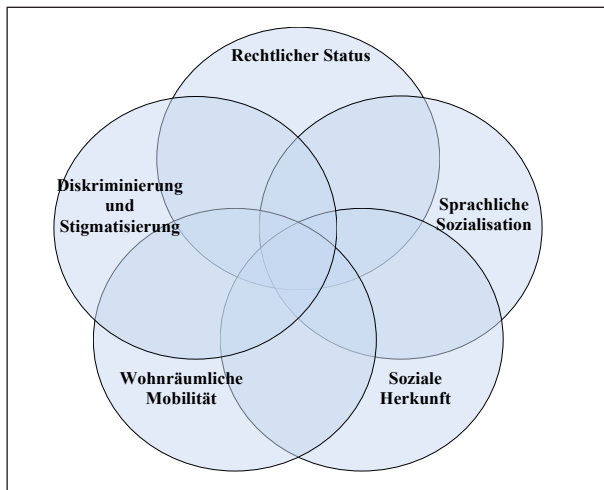


Abbildung 1: Heterogene Lebenslagen von Sinti und Roma in Deutschland

2.1 Rechtlicher Status

Vor dem Hintergrund, dass einige Gruppen von Sinti und Roma seit Jahrhunderten auf dem Gebiet der heutigen Bundesrepublik Deutschland leben, andere als sogenannte Gastarbeiter in den 1950er bis 1970er Jahren zugewandert sind und weitere in den 1990er Jahren als Bürgerkriegsflüchtlinge und Asylbewerber sowie seit 2004 im Zuge der EU-Osterweiterung nach Deutschland kamen und kommen, unterscheiden sich in Deutschland lebende Sinti und Roma im Hinblick auf ihren rechtlichen Status. Den Status „nationale Minderheit“ und die damit verbundenen Rechte weisen nur Sinti und Roma auf, die die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen und als nationale Minderheit behandelt werden möchten.⁴ In ihrer gesellschaftlichen Teilhabe stark eingeschränkt sind Personen ohne Aufenthaltserlaubnis,

4 „Jede Person, die einer nationalen Minderheit angehört, hat das Recht, frei zu entscheiden, ob sie als solche behandelt werden möchte oder nicht; aus dieser Entscheidung oder der Ausübung der mit dieser Entscheidung verbundenen Rechte dürfen ihr keine Nachteile erwachsen“ (§ 3, Abs. 1 Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten).

deren Abschiebung vorübergehend ausgesetzt ist (Duldung), sowie Personen, die in aufenthaltsrechtlicher Illegalität leben. Von diesen aufenthaltsrechtlichen Bedingungen sind größtenteils Roma aus dem ehemaligen Jugoslawien, insbesondere dem Kosovo, betroffen. In vielen Bundesländern wurde die Schulpflicht für Kinder und Jugendlichen aus Familien ohne Aufenthaltserlaubnis (Duldung) erst vor einigen Jahren eingeführt, sodass eine schwer zu beziffernde Anzahl von Heranwachsenden aus Familien ohne Aufenthaltserlaubnis bis dahin nur unregelmäßig oder gar nicht beschult wurde. Die mit diesem Rechtsstatus einhergehenden Aufenthaltsbedingungen beeinflussen die Bildungschancen direkt und indirekt (Söhn, 2011, S. 36). Ein direkter Einfluss besteht bspw., wenn ausreisepflichtige Personen ein bestimmtes Gebiet nicht oder nur mit staatlicher Genehmigung verlassen dürfen, da sie aufgrund dieser räumlichen Begrenzung bei der Wahl von Bildungseinrichtungen oder -angeboten eingeschränkt sind (vgl. z.B. Rom e.V., 2013, S. 3-8). Eine indirekte Beeinflussung von Bildungschancen liegt demgegenüber bspw. vor, wenn eingeschränkte Erwerbsmöglichkeiten den Zugang zu Bildung begrenzen oder Investitionen in Bildung vor dem Hintergrund drohender Abschiebung nicht rational erscheinen. Kinder und Jugendliche, deren Familien in aufenthaltsrechtlicher Illegalität leben, sind in Berlin und Hessen nicht schulpflichtig, sondern verfügen lediglich über ein Schulzugangsrecht. In Baden-Württemberg, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen dürfen in Illegalität lebende Kinder und Jugendliche die Schule nicht besuchen (Kößler et al., 2010, S. 15).

Im Hinblick auf ihre Bildungschancen und –möglichkeiten strukturell benachteiligt sind auch Kinder und Jugendliche von Neuzuwanderern aus Mitgliedsstaaten der Europäischen Union, die in Deutschland leben, ohne kommunal gemeldet zu sein⁵ und deshalb nicht als schulpflichtig erfasst werden. Dies betrifft insbesondere neu zugewanderte Roma aus Bulgarien und Rumänien, sofern Eltern ihre Kinder nicht an einer Schule anmelden oder wenn nicht gemeldete Kinder und Jugendliche von Schulen abgelehnt werden. Strukturelle Bildungsbenachteiligung von Neuzuwanderern aus Mitgliedsstaaten der Europäischen Union entsteht insbesondere auch, wenn lokale Kapazitäten nicht ausreichen, um alle gemeldeten und nicht gemeldeten Kinder und Jugendlichen in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen aufzunehmen (vgl. Jonuz et al., 2013, S. 82-83).

2.2 Sprachliche Sozialisation

In Deutschland lebende Sinti und Roma sind in der Regel mehrsprachig. Deutsche Sinti sprechen Deutsch und einen Sinti-Dialekt der Romani Čhib (Roma-Sprache). Demgegenüber sprechen viele Nachkommen der im 19. und 20. Jahrhundert zugewanderten deutschen Roma neben Deutsch einen für die Roma-Gruppen in Siebenbürgen typischen Vlach-Dialekt der Romani Čhib (Margalit & Matras, 2007, S. 106). Roma mit Migrationshintergrund gebrauchen oft drei Sprachen:

5 Unionsbürger können sich bis zu drei Monate ohne Voraussetzungen frei in einem Mitgliedsstaat der Europäischen Union bewegen (§ 2, Abs. 5 FreizügG/EU).

neben Deutsch und verschiedenen Dialekten der Romani Čhib zusätzlich die in ihrer Herkunftsregion dominante Sprache. Für die meisten in Deutschland lebenden Sinti und Roma ist davon auszugehen, dass sie im familiären Kontext mindestens zwei Sprachen verwenden und dass Deutsch oft nicht ihre Erstsprache ist. Dies kann Auswirkungen auf ihre Bildungschancen haben und in systematische schulische Benachteiligung münden (vgl. Baumert & Schümer, 2002, S. 199). Bildungsbenachteiligung kann aber auch am Schnittpunkt von sprachlicher Sozialisation und sozialer Herkunft entstehen. So hat bereits in den 1970er Jahren Basil Bernstein (1971) mit Rekurs auf die Verwendung von „restringierten“ und „elaborierten“ Sprachcodes umfangreiche Arbeiten zum Zusammenhang von sprachlicher Sozialisation, Bildungschancen und Bildungserfolg vorgelegt. In jüngerer Zeit haben Gogolin und Lange (2011, S. 110) darauf hingewiesen, dass die für den Schulerfolg relevanten sprachlichen Register in Familien höchst unterschiedlich vermittelt werden. Diese divergierenden Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler können ein Faktor für die Bildungsbenachteiligung derjenigen sein, die den sprachlichen Anforderungen nicht hinreichend nachkommen können.

2.3 Soziale Herkunft

Es liegt keine empirische Studie zur sozialen Situation in Deutschland lebender Sinti und Roma jüngerer Datums vor und es gibt nur wenige solche Studien älteren Datums. Vor diesem Hintergrund ist es schwierig, empirisch fundierte Informationen zur sozialen Herkunft und Lage von in Deutschland lebenden Sinti und Roma zu gewinnen. In der von Hundsatz (1982, S. 17, 151) zu Beginn der 1980er Jahre durchgeführten Studie, in deren Rahmen er mit 132 Sinti in Westdeutschland unstrukturierte Interviews zu ihrer Bildungssituation durchführte und ausgewählte Sozialämter schriftlich befragte, waren die an der Untersuchung beteiligten erwerbstätigen Sinti größtenteils im selbstständigen Handel tätig und etwa ein Viertel der befragten Sinti von Arbeitslosigkeit betroffen (ebd., S. 21). Auch wenn empirische Forschungen fehlen, ist davon auszugehen, dass deutsche Sinti und Roma stärker von Arbeitslosigkeit betroffen oder prekär beschäftigt sind, als die Mehrheitsbevölkerung (Bachmann, 2007, S. 185). Die Lebenslagen von Roma, die als Gastarbeiter und Gastarbeiterinnen oder Asylsuchende nach dem Zweiten Weltkrieg nach Deutschland kamen, sind bisher nicht untersucht worden. Laut Scheele (2008, S. 7) gehören in Deutschland lebende, aus dem ehemaligen Jugoslawien Zugewanderte zu den Migrantengruppen mit besonders niedrigem Durchschnittseinkommen. Zu den ärmsten und in der Regel auf soziale Unterstützung angewiesenen Migranten und Migrantinnen zählen ferner Personen ohne Aufenthaltserlaubnis. Die soziale Herkunft, dies wurde im Rahmen von internationalen Schulleistungsstudien empirisch ermittelt und seither in vielfachen Analysen gezeigt, hat großen Einfluss auf die Bildungschancen von Heranwachsenden (vgl. Prenzel et al., 2003, S. 22; Bos et al., 2007, S. 225-247).

2.4 Wohnräumliche Mobilität

Die Mehrheit der deutschen Sinti und Roma lebt dauerhaft und über Generationen an einem Ort. Im 19. Jahrhundert war für viele deutsche Sinti ein mobiler Lebensstil – das Reisegewerbe – noch ein Teil ihres Berufslebens. Seit Jahrzehnten hat das „Reisen“, sofern es überhaupt noch eine Rolle spielt, bei den meisten Sinti-Familien jedoch eher einen familiären oder religiösen als einen ökonomischen Stellenwert (Hundsatz, 1982, S. 19; Klein, 2011, S. 41). Für einige wenige Familien ist das „Auf-Reisen-Gehen“ noch mit mehrmonatiger Abwesenheit vom Wohnort verbunden, bspw. wenn sie längere Zeit einer mobilen Handelstätigkeit nachgehen, zu familiären Zusammenkünften reisen oder Treffen von Religionsgemeinschaften besuchen (Klein, 2011, S. 41). Bei einer Befragung deutscher Sinti und Roma (Strauß et al., 2011, S. 40) gaben 46,2 % der 14- bis 25-jährigen Sinti an, schon einmal während der Schulzeit „auf Reisen“ gegangen zu sein. Daten zur Dauer und Häufigkeit der Reisen wurden jedoch nicht erhoben, weshalb die Autoren davon ausgehen, dass in vielen Fällen auch „Reisen“ zu Familienbesuchen oder Urlaubsreisen, mithin kurze Abwesenheiten vom Wohnort darunter gefasst wurden. Für Sinti und Roma, für die das Reisen jedoch mit langen Abwesenheiten vom Wohnort verbunden ist, ist anzunehmen, dass ihnen erhebliche Bildungsbenachteiligungen entstehen, die vergleichbar sind mit den Bildungsbenachteiligungen anderer beruflich mobiler Gruppen wie Schausteller und Zirkusangehörige. Schulversäumnisse, häufige Schulwechsel, Diskontinuitäten in der Lehrer-Schüler-Beziehung, Einschränkungen in der Nutzung außerschulischer Bildungsangebote sowie Brüche und Dopplungen im Schulcurriculum können zu Bildungsbenachteiligung führen.

Eine weitere Form von Mobilität, die für die Bildungssituation ausländischer Roma bedeutend sein könnte, ist die zirkuläre Migration. Im Gegensatz zu Migrant*innen, die nicht planen, in ihr Herkunftsland zurückzukehren, und Migrant*innen, die eine Rückkehr in ihr Herkunftsland vorsehen, verlegen zirkuläre Migrant*innen und Migrantinnen ihren Lebensmittelpunkt mehrmals und pendeln dabei zwischen mindestens zwei Ländern (Rakhkockine, 2010, S. 231). Durch einen solchen mehrfachen Wechsel des Aufenthaltsortes über nationale Grenzen hinweg können transnationale Sozialräume mit dauerhaften sozialen Verflechtungsbeziehungen entstehen, die quer zu der Ankunfts- und Herkunftsgesellschaft liegen (Gogolin & Pries, 2004, S. 11; Hornberg, 2010, S. 63-70). Inwiefern Roma-Familien zirkuläre Migration praktizieren und welche Bildungsbenachteiligungen oder -chancen damit einhergehen können, ist bisher empirisch nicht untersucht worden.

2.5 Diskriminierung und Stigmatisierung

Sinti und Roma haben im Laufe ihrer Geschichte vielfache Diskriminierung und Stigmatisierung erfahren und sind auch heute noch davon betroffen. Als Bezugsbegriff für diskriminierende Praktiken dient oft die Bezeichnung „Zigeuner“, die inzwischen von fast allen Interessenvertretungen der in Deutschland lebenden

Sinti und Roma als diskriminierend abgelehnt wird. Verschiedene Umfragen, wie zum Beispiel des EMNID Instituts haben wiederholt festgestellt, dass die Abneigung der deutschen Mehrheitsbevölkerung gegenüber „Zigeunern“ im Vergleich mit anderen Gruppen (z.B. „Arabern“ oder „Afrikanern“) besonders ausgeprägt ist (von Mengersen, 2012, S. 3). Darüber hinaus lassen sich aber auch andere stigmatisierende Zuschreibungsmuster erkennen. Laut Delfeld werden Sinti und Roma generell und unabhängig von ihrer tatsächlichen Staatsbürgerschaft als Nicht-Deutsche wahrgenommen (Open Society Institute, 2002, 152). Qualitative Studien zeigen, dass Roma, die im Rahmen der Gastarbeiterzuwanderung nach Deutschland immigrierten, einer Stigmatisierung als „Zigeuner“ teilweise entgehen konnten, indem sie ihre Zugehörigkeit zur Gruppe der Roma verschwiegen (Jonuz, 2009, S. 290). Durch das Verheimlichen des „Stigmata Ethnizität“ wurde – zumindest aus Sicht der Betroffenen – der soziale Aufstieg der nachfolgenden Generationen wesentlich erleichtert (ebd., S. 292).

Studien zur institutionellen Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten im deutschen Bildungssystem haben diskriminierende Praxen an Übergängen im Bildungssystem aufgedeckt. Im Rahmen einer empirischen Studie mit Bielefelder Schulen fanden Gomolla und Radtke (2000, S. 169), dass Überweisungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf Sonderschulen, Rückstellungen in Schulkindergärten und Vorbereitungsklassen systematisch mit kulturbezogenen Attribuierungen legitimiert wurden. Die überproportionale Beschulung von deutschen Sinti- und Roma-Kindern und -Jugendlichen in Haupt- und Förderschulen wurde wiederholt seit den 1980er Jahren festgestellt (Hundsatz, 1982, S. 62; Klein, 2011, S. 32; Preller, 2008, S. 70; Schuch 1999, S. 78; Wurr & Träbing-Butzmann, 1998, S. 13). Auch für ausländische Roma mit unsicherem Aufenthaltsstatus werden überdurchschnittliche Förderschulraten vermutet (Knaus & Widmann, 2010, S. 42). Inwiefern auch bei in Deutschland lebenden Sinti und Roma kulturbezogene Attribuierungen als Legitimationsgrundlage für Sonderschulüberweisungen benutzt werden, wurde bisher empirisch nicht untersucht. Neben institutioneller Diskriminierung sind in Deutschland lebende Sinti und Roma auch von alltäglicher Diskriminierung in Bildungsinstitutionen betroffen. Für Deutsche Sinti und Roma konnten Rüchel und Schuch (2011, S. 67) verschiedene offene und verdeckte Formen individueller Diskriminierung aufdecken.

Es dürften kaum Zweifel daran bestehen, dass in Deutschland lebende Sinti und Roma zu den Gruppen gehören, die stark von Bildungsbenachteiligung betroffen sind. Die engmaschige Verknüpfung verschiedener Benachteiligungsfaktoren macht es jedoch schwer, die Wirkungen einzelner Faktoren isoliert zu betrachten.

3. Studien zur Bildungssituation

3.1 Bildungsaufbruch? Die Bildungssituation westdeutscher Sinti und Roma

Empirische Forschungen zur Bildungssituation in Deutschland lebender Sinti und Roma wurden von Andreas Hundsalsz (1982) und Daniel Strauß u.a. (2011) vorgelegt. Hundsalsz führte mit insgesamt 132 Sinti „unstrukturierte“ Interviews durch und befragte zusätzlich „ausgewählte Sozialämter“ schriftlich (Hundsalsz, 1982, S. 17, 151). Erste Gesprächspartner wurden über den Kontakte zu Sinti-Musikern vermittelt, weitere Gesprächsmöglichkeiten ergaben sich aus den Interviews (ebd., S. 12, 151). Die Auswahlgruppe wird als „annähernd repräsentativ“ beschrieben (ebd., S. 150), jedoch finden sich keine spezifischen Hinweise darauf, wie die in der Studie zitierten Fallzahlen berechnet wurden. Die Angaben basieren vermutlich insbesondere auf Schätzungen der Ämter; über die dafür zugrunde gelegten Kriterien liegen keine Informationen vor. Die im Folgenden zitierten Daten sind mithin unter diesen Vorbehalten zu verstehen. Die von Daniel Strauß (2011) koordinierte Studie ist euroapaweit die erste Bildungsstudie über Sinti und Roma, die von Mitgliedern dieser Minderheiten koordiniert und durchgeführt wurde. Zwischen 2007 und 2010 wurden insgesamt 275 von einem Fragebogen begleitete Interviews durchgeführt und aufgezeichnet. Die Daten wurden sowohl quantitativ (Klein, 2011) wie auch qualitativ ausgewertet (Rüchel & Schuch, 2011). Die Befragten wurden mehrheitlich aus dem Umfeld der Interviewer und Interviewerinnen rekrutiert (von Plato, 2011, S. 15). Zudem mussten trotz einer vorbereiteten Schulung der Interviewerinnen und Interviewer, die nicht über Vorkenntnisse oder Vorerfahrungen in sozialwissenschaftlicher Forschung verfügten, Probleme wie kurze Gesprächszeiten, negative Fragestellungen und Suggestivfragen in Kauf genommen werden (ebd., S. 25). Gleichwohl bilden die von Strauß u.a. erhobenen Daten den wohl umfangreichsten Datensatz über die Bildungs- und Lebenssituation westdeutscher Sinti.

Beide o.g. Studien beziehen sich insbesondere auf in Westdeutschland lebende Sinti mit deutscher Staatsangehörigkeit und sind nur bedingt vergleichbar; ihnen liegen unterschiedliche Zugänge zum Feld, divergierende methodische Ansätze und verschiedene Altersgruppen zugrunde; die erhobenen Daten sind nicht repräsentativ. In diesen Studien dokumentierte Daten, die u.E. einen vorsichtigen Vergleich erlauben, sind in den folgenden Tabellen 1-3 dargestellt.⁶

Tabelle 1 zeigt die in den jeweiligen Studien festgestellten Schulbesuchsdaten von über 14-jährigen bzw. über 16-jährigen westdeutschen Sinti und Roma. In der Studie von Hundsalsz betrug der Anteil der Personen, die keine Schule besucht haben, 34 Prozent; in der Studie von Strauß gaben 13 Prozent der Befragten an, keine Schule besucht zu haben. 47 Prozent der von Strauß u.a. Befragten gaben an, über

6 Hundsalsz (1982, S. 62) unterscheidet in seiner Studie zwischen Personen, die Hilfen zum Lebensunterhalt erhielten, und solchen, die keine Hilfen zum Lebensunterhalt erhielten. Die Werte für beide Gruppen sind in den folgenden Tabellen zusammengefasst.

einen Sekundarschulabschluss zu verfügen; in der Studie von Hundsalsz belief sich dieser Anteil auf 20 Prozent. Im Vergleich dazu: 2010 hatten insgesamt „nur“ 3,6 Prozent der in Deutschland lebenden Menschen keinen Schulabschluss (Statistisches Bundesamt, 2011, S. 149). Diese Daten lassen mithin vermuten, dass sich die Bildungssituation westdeutscher Sinti und Roma, gemessen an ihren Schulbesuchsraten und Bildungsabschlüssen, verbessert hat, im Vergleich zum bundesweiten Durchschnitt jedoch nach wie vor von massiver Benachteiligung geprägt ist.

Tabelle 1: Daten zur Bildungsbeteiligung von Sinti und Roma

	Daten von Hundsalsz (Erhebungszeitraum 1981-1982, Personen im Alter ab 16 Jahren, N=1461)	Daten von Strauß (Erhebungszeitraum 2007-2010, Personen im Alter ab 14 Jahren, N=261)
Keine Schule besucht	34 %	13 %
Kein Schulabschluss ¹	46 %	44 %
Sekundarschulabschluss	20 %	47 %

Quelle: Hundsalsz (1982, S. 70); Klein (2011, S. 32)

Tabelle 2 zeigt den in den jeweiligen Studien festgestellten Anteil der über 14-jährigen bzw. über 16-jährigen westdeutschen Sinti und Roma mit einer Berufsausbildung. Wie dort erkennbar wird, lag dieser Anteil in der Studie von Hundsalsz bei 6 Prozent, in der Studie von Strauß bei 18,8 Prozent und ist damit seit den 1980er Jahren vermutlich angestiegen, liegt jedoch nach wie vor deutlich unter den Durchschnittswerten der deutschen Bevölkerung: Laut Mikrozensus verfügten 2010 insgesamt 62 Prozent der Bevölkerung in Deutschland über einen berufsqualifizierenden Abschluss (Statistisches Bundesamt, 2011, S. 40).

Tabelle 2: Daten zur Berufsausbildung von Sinti und Roma

	Daten von Hundsalsz (Erhebungszeitraum 1981-1982, Sinti im Alter ab 16 Jahren, N=1521)	Daten von Strauß (Erhebungszeitraum 2007-2010, Sinti und Roma im Alter ab 14 Jahren, N=261)
Ja	6 %	18,8 %
Nein	94 %	69 %
Keine Angabe	-	12,8 %

Quelle: Hundsalsz (1982, S.70); Klein (2011, S. 32)

Tabelle 3 zeigt die Anteile an den jeweils jüngsten befragten Alterskohorten, die eine Sonder- bzw. Förderschule oder eine Regelschule besucht haben. Dort zeigt sich: Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die eine Sonder- bzw. Förderschule besucht haben, ist mit 9,4 Prozent in der Studie von Strauß deutlich geringer als in der Studie von Hundsalsz mit 31 Prozent. Im Vergleich dazu: Im Schuljahr 2009/10 besuchten bundesweit insgesamt 5 Prozent aller Schülerinnen und

Schüler Förderschulen (Dietze, 2011, S. 2). Deutsche Sinti und Roma sind mithin auch heute noch an Förderschulen deutlich überrepräsentiert.

Tabelle 3: Besuchter Schultyp der jeweils jüngsten befragten Alterskohorte

	Daten von Hundsalz (Erhebungszeitraum 1981-1982, Sinti im Alter von 6-15, N = 855)	Daten von Strauß (Erhebungszeitraum 2007-2010, Personen im Alter von 14-25, N=106)
Besuch der Regelschule	69 %	90,6 %
Besuch der Sonder- bzw. Förderschule	31 %	9,4 %

Quelle: Hundsalz (1982, S. 62); Klein (2011, S. 32)

Beide hier genannten Studien stellen fest, dass jüngere Sinti und Roma häufiger über einen Schulabschluss verfügen als ältere (Hundsalz, 1982, S.73; Klein, 2011, S. 30). Dieser Befund und die hier zitierten Daten lassen vermuten, dass sich die Bildungssituation in Westdeutschland lebender deutscher Sinti und Roma in den letzten Jahrzehnten verbessert hat, sie im Vergleich zu Gleichaltrigen jedoch nach wie vor deutlich benachteiligt sind.

In seiner Studie zeigt Hundsalz im Rahmen einer Kontrastierung der Bildungssituation von Sinti- und Roma-Familien, die Hilfen zum Lebensunterhalt (HZL) erhielten, und Familien, die keine solche Unterstützungen erfuhren, dass die Schulsituation der Kinder unter anderem von der sozialen Stellung der Eltern abhängt. Insbesondere der unter der Elterngeneration ausgeprägte Analphabetismus wird als maßgeblicher Einflussfaktor für die Bildungsbenachteiligung der jüngeren Generation herausgestellt (Hundsalz, 1982, S. 64). Des Weiteren führt Hundsalz ein nicht genauer spezifiziertes „ethnisch bedingtes Verhalten“ (Sprache, Kultur, Werte) als Ursache für Bildungsungleichheit an (ebd.). Viele der von Hundsalz befragten Sinti gaben zudem an, dass ihre Kinder in der Schule diskriminiert würden. Einige berichteten, sie fühlten sich Lehrkräften gegenüber aufgrund mangelnder Schulbildung unterlegen oder berichteten von ihrer distanzierten Haltung gegenüber staatlichen Institutionen, die sie mit den Erfahrungen von Sinti und Roma im Nationalsozialismus begründeten (ebd., S. 66-67).

Ein ähnliches, aber differenzierteres Bild zeichnen Rüchel und Schuch (2011, S. 51-95) auf der Basis ihrer qualitativen Inhaltsanalysen von 30 Interviews aus der von Strauß u.a. (2011) durchgeführten Studie. In den Interviews führen einige der Befragten für eine erschwerte Bildungsbeteiligung an, sie hätten nur eine geringe familiäre Unterstützung erfahren oder die Schule aufgrund von längeren Reisen nur unregelmäßig besucht oder sie abgebrochen, um zum Einkommenserwerb der Familie beizutragen. Junge Frauen nennen ferner die für sie von ihrer Familie vorgesehene Rolle als Hausfrau, die keine höhere Bildung impliziere, als Grund für ihren Schulabbruch. Ältere Befragte berichten von direkten Diskriminierungserfahrungen in der Schule, insbesondere in Form von verbalen Herabsetzungen und Stigmatisierung: „als ich später in der 8. Klasse war, hat dann mein, damals mein Lehrer gesagt, „Du bist ein Zigeuner, aus dir wird nichts, aus euch

wird sowieso nie etwas“ (ebd., S. 68). Jüngere Befragte berichten hingegen über spürbare, aber nicht immer offensichtliche oder ausgesprochene Diskriminierungserfahrungen: „Also paar Lehrer sind eigentlich gut damit umgegangen. Die wussten viel Bescheid über die Sinti. Aber wiederum manche, die waren, die hatten eine Abneigung, eine richtige Abneigung“ (ebd., S. 69). Rüchel und Schuch berichten ferner von einigen Fällen, wonach auch junge Sinti und Roma von tradierten Erfahrungen mit der Verfolgung im Nationalsozialismus geprägt sind, und vermuten in diesem Zusammenhang das Vorhandensein eines „kollektiven Traumas“ (ebd., S. 87). Bisher wurden lediglich 30 von mehr als 200 Interviews aus der Erhebung von Strauß u.a. (2011) ausgewertet, sodass noch umfangreiches Material für weitere Sekundäranalysen vorliegt.

3.2 Bildung trotz Duldung? – Studien zur Bildungssituation südosteuropäischer Roma mit unsicherem Aufenthaltsstatus

Neben deutschen Sinti und Roma, die als nationale Minderheit in Deutschland anerkannt sind, und ausländischen Roma mit gesichertem Aufenthaltsstatus, leben hierzulande auch Roma mit unsicherem Aufenthaltsstatus. Dies sind insbesondere Roma, die aus dem ehemaligen Jugoslawien und seinen Nachfolgestaaten nach Deutschland immigriert sind. In einer von UNICEF in Auftrag gegebenen Studie zur Lebens- und Bildungssituation von Roma-Kindern (Schlagintweit & Rupprecht, 2007), steht diese Gruppe im Zentrum des Interesses. Schlagintweit und Rupprecht haben im Rahmen dieser Studie 49 Leitfadeninterviews mit zentralen lokalpolitischen Akteuren in Hamburg, Berlin, Köln, Münster und Frankfurt am Main durchgeführt. Die von ihnen gewonnenen Befunde zeigen (ebd., S. 12-19): Die Bildungsbeteiligung von Roma-Kindern wird insbesondere durch permanente Unsicherheit und Abschiebedruck, eine räumliche Beschränkung des Aufenthalts, den Ausschluss von Sozialleistungen sowie die schwierige Wohnsituation von Flüchtlingen negativ beeinflusst. Dies hat beispielsweise zur Folge, dass die Bildungsbiographien vieler Flüchtlingskinder aufgrund von längerfristigen Aufenthalten in Flüchtlingscamps lückenhaft sind, da die Kinder von Umstrukturierungen oder Verlegungen von Flüchtlingsunterkünften und damit zusammenhängenden häufigen Schulwechseln betroffen sind. Weitere Benachteiligungen sind schwierige sozioökonomische Lagen der Familien und mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache auf Seiten der Eltern, die ihre Kinder in schulischen Angelegenheiten kaum unterstützen können (ebd., S. 19-22). Die Autoren zeigen darüber hinaus, dass sich die Bildungsbeteiligung lokal stark unterscheiden kann: So gab es innerhalb von Nordrhein-Westfalen Flüchtlingswohnheime, in welchen bis 2005 kein einziges Kind die Schule besuchte (zum Beispiel in Mühlheim), während in anderen Wohnheimen alle Kinder regelmäßig zur Schule gingen (zum Beispiel in Münster). Schlagintweit und Rupprecht führen diese Unterschiede auf das divergierende Engagement verschiedener Akteure wie Eltern, Schulen, Ämter, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sowie den Grad der Zusammenarbeit der Akteure zurück (ebd., S. 25).

Im Rahmen einer weiteren von UNICEF autorisierten Studie wurde die Situation von aus dem Kosovo stammenden Roma-Kindern zunächst in Deutschland und nach ihrer Rückführung in den Kosovo untersucht (Knaus & Widmann, 2010). Die Studie basiert auf 63 Leitfadeninterviews mit Lehrkräften, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Wohlfahrtsverbänden, psychologischen Beratungsstellen und kommunalen Sozialdiensten in Deutschland, 60 Experteninterviews sowie 40 semi-strukturierten Tiefeninterviews mit 40 rückgeführten Roma-Familien im Kosovo (ebd., S. 16). Im Rahmen dieser Studien identifizieren die Autoren für in Deutschland lebende Roma unter anderem mangelnde Kenntnisse der Ziel- und Unterrichtssprache Deutsch bei Schulbeginn, Angst vor Abschiebung und die wohnräumliche Segregation in Flüchtlingsunterkünften als Ursachen für Bildungsbenachteiligung (ebd., S. 42-44). In einigen Familien sei es ferner für Eltern mit posttraumatischen Belastungsstörungen schwierig, ihre Erziehungs- und Vorbildrolle wahrzunehmen. Die Chancen eine Berufsausbildung zu beginnen, erschwere der unsichere Aufenthaltsstatus der Familien. Hier von Interesse, wenn auch für den deutschen Kontext nur indirekt relevant, sind Erkenntnisse über die Reintegrationsleistungen des kosovarischen Bildungssystems. Unter den 40 im Kosovo befragten Familien, die aus Deutschland rückgeführt worden waren, waren 69 Kinder, die in Deutschland geboren sind. Nur 17 der 66 in den befragten Familien lebenden Kinder im schulpflichtigen Alter gaben an, im Kosovo eine Schule zu besuchen; dies entspricht einer Schulabbruchrate nach der Rückführung von 74% (ebd., S. 79-86).

4. Sprache(n), Geschichte(n), und Kultur(en) von Sinti und Roma in der deutschen Schule

Die Sprachen und Kulturen autochthoner Minderheiten wurden mit der Ratifizierung von internationalen Abkommen seit 1998 unter besonderen Schutz gestellt. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang insbesondere das am 01. Februar 1998 in Kraft getretene Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten des Europarates sowie die 1992 von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnete, 1998 ratifizierte und am 01.01.1999 in Deutschland in Kraft getretene Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen des Europarates. Die Bundesrepublik Deutschland gehört mithin zu den Staaten, die sich verpflichtet haben, die Sprachen und Kulturen der deutschen Minderheiten, darunter auch die der deutschen Sinti und Roma, zu bewahren und zu fördern. Dem trägt sie mit Verweis auf Art. 3., Abs. 1 des Rahmenübereinkommens Rechnung, wonach „ein besonderer Schutz und die Förderung einzig als Angebot in Betracht kommt. Es ist Angelegenheit jedes einzelnen Betroffenen, das Angebot für sich in Anspruch zu nehmen oder auf seine Anwendung zu verzichten“ (BMI, 1999, S. 10). Da Vertreterinnen und Vertreter von Sinti und Roma unterschiedliche Vorstellungen über die Anwendung bzw. Nicht-Anwendung der internationalen Abkommen haben, erweist sich ihre Umsetzung in der Praxis oft als schwierig und wird von Sinti- und Roma-Verbänden kontrovers diskutiert (vgl. Stellungnahmen der Organisatio-

nen der nationalen Minderheiten in BMI, 2004, 2009). Die Anerkennung von Sinti und Roma als nationale Minderheit und damit der Schutz und die Förderung der Minderheit und ihrer Sprache wurde auf Landesebene bisher lediglich von Schleswig-Holstein in die Landesverfassung aufgenommen.

Die Frage nach der Berücksichtigung der Sprache(n), Geschichte(n), und Kultur(en) von Sinti und Roma in der Schule wird in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1980er Jahren diskutiert. Begründet wird dies bspw. damit, dass sich über eine solche Berücksichtigung die Identifikation der Minderheit mit schulischen Inhalten steigern lässt und der Entfremdung vom Elternhaus entgegen gewirkt werden kann sowie Vorurteile der Mehrheitsbevölkerung gegenüber der Minderheitsbevölkerung so abgebaut werden können (Hundsatz, 1982, S. 175, 215). In jüngerer Zeit wird die Thematisierung der Sprache(n), Geschichte(n), und Kulture(n) von Sinti und Roma in der Schule insbesondere mit Verweis auf eine Pädagogik der Anerkennung gefordert (vgl. Hornberg, 2000; Krause, 1989, S. 177; Thomas, 2000, S. 156). Demgegenüber monieren, wenngleich nicht mit Bezug auf Sinti und Roma, Kritikerinnen und Kritiker einer Pädagogik der Anerkennung, selbige trage zur Produktion und Reproduktion von Differenz bei (Mecheril, 2003, S. 139).

4.1 Romanes-Unterricht

Über die Sprachpraxis in Deutschland lebender Sinti und Roma gibt es nur wenige Informationen. Folgt man Angaben des Bundesministerium des Inneren so wird Romanes von ca. 60.000 deutschen Sinti und 10.000 deutschen Roma gesprochen (BMI, 2009, S. 39), allerdings ist ungewiss auf welchem Niveau. Bundesweite Schätzungen bezüglich der Anteile von in Deutschland lebenden nicht-deutschen Roma, die Romanes sprechen, liegen nicht vor. Vergleichsweise ausführliche Daten gibt es für Hamburg; dort wurden zu Beginn des neuen Jahrtausends im Rahmen einer umfangreichen Befragung repräsentative Daten zur Sprachpluralität an Grundschulen erhoben (Fürstenau, Gogolin & Yağmur, 2003). Nach ihrem häuslichen Sprachgebrauch befragt, gaben 239 (0,5%) der insgesamt befragten 46.190 Kinder an, Romanes in der Familie zu sprechen (ebd., S. 105). Mehr als zwei Drittel der romanese-sprachigen Kinder, aber weniger als ein Drittel ihrer Eltern, sind der Studie zufolge in Deutschland geboren. Obwohl 40 Prozent der Kinder Eltern haben, die im ehemaligen Jugoslawien geboren wurden, gaben nur 8 Prozent der Kinder an, neben Romanes und Deutsch in der Familie Serbisch, Kroatisch oder Bosnisch zu sprechen (ebd., S. 107). Von Interesse hier sind die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihr Sprachverstehen und die Sprachdominanz. So gaben romanese-sprachige Schülerinnen und Schüler besonders häufig an, Romanes zu verstehen, es „meistens“ mit der Mutter zu sprechen, es „am besten“ und „am liebsten“ zu sprechen. Die Autoreninnen der Studie schließen daraus, dass Romanes die vitalste Herkunftssprache in Hamburg ist (ebd., S. 124-136). Offen bleibt, wie viele Roma-Kinder ihre ethnische Identität verheimlicht und Angaben zur Sprachpraxis bezüglich Romanes deshalb vermie-

den haben. Zu fragen wäre ferner, ob der Umstand, dass zum Zeitpunkt der Erhebung an verschiedenen Schulen im Rahmen des sog. „Hamburger Modells“ Romanes-Unterricht angeboten wurde (Krause, 2005, S. 2), zur Vitalität der Sprache, wie sie sich in den Schülerantworten widerspiegelt, beigetragen hat.

In dem Rahmenübereinkommen des Europarats zum Schutz nationaler Minderheiten, verpflichtet sich die Bundesrepublik Deutschland: „In Gebieten, die von Angehörigen nationaler Minderheiten traditionell oder in beträchtlicher Zahl bewohnt werden, bemühen sich die Vertragsparteien, wenn ausreichende Nachfrage besteht, soweit wie möglich und im Rahmen ihres Bildungssystems sicherzustellen, daß Angehörige dieser Minderheiten angemessene Möglichkeiten haben, die Minderheitensprache zu erlernen oder in dieser Sprache unterrichtet zu werden.“ (Europarat, 1995, Art. 14, 2) Interessenvertretungen deutscher Sinti und Roma stehen Romanes-Sprachunterricht allerdings tendenziell eher skeptisch gegenüber. So verlangt die Sinti Allianz Deutschland e.V., dass Romanes nur „im privaten Umfeld gepflegt“ werden soll (BMI, 2008, S. 42). Der Zentralrat Deutscher Sinti und Roma hingegen schließt Romanes-Unterricht nicht grundsätzlich aus, fordert ihn jedoch nur als Ergänzungsunterricht von Roma für Roma (BMI, 2009, S. 245). Roma-Vereine und Jugendgruppen, die von Roma mit Migrationshintergrund gegründet wurden, stehen Romanes-Unterricht tendenziell weit weniger skeptisch gegenüber.

Es gibt in Deutschland insgesamt nur wenige Schulen, die Romanes-Unterricht als Ergänzungsunterricht anbieten. In den uns bekannten Schulen in Köln, Frankfurt am Main, Münster und Hamburg wird Romanes insbesondere für Roma-Kinder mit Migrationshintergrund angeboten (Stand: 2010). Zu den Wirkungen von Romanes-Unterricht liegen keine empirisch gesicherten Befunde vor, allerdings konstatieren Fürstenau und Redeker (2010, S. 160-170) basierend auf der Auswertung einer Fallstudie, dass die Anstellung eines Roma-Lehrers und der Unterricht in Romanes zu einer Verringerung der Fehlzeiten und einer Erhöhung der Lernfreude unter Roma-Schülerinnen und Schülern beitragen kann. Dieser Studie zufolge werden Anerkennungsverhältnisse zwischen der Schule und Roma-Familien maßgeblich durch die Mediatorenfunktion der Lehrkraft und den herkunftssprachlichen Unterricht geprägt (ebd., S. 167).

4.2 Geschichte(n) und Kultur(en) von Sinti und Roma in Schulbüchern und im Unterricht

Nur in wenigen Fällen wird die Geschichte von Sinti und Roma in Geschichtsbüchern behandelt, die in deutschen Schulen verwendet werden. So stellte Böhrner (1981, S. 436) zu Beginn der 1980er Jahre fest, dass Sinti und Roma in den wenigen Fällen, in denen sie überhaupt in deutschen Geschichtsbüchern erwähnt werden, ohne weitere Erläuterungen zu ihren Verfolgungsgeschichten als weitere Opfer des Nationalsozialismus genannt werden. In jüngerer Zeit gelangte Stachwitz (2006, S. 163) in einer Analyse von 32 in Schulen in Deutschland verwendeten Geschichtsbüchern zu dem Ergebnis, dass Sinti und Roma in den meisten

Schulbüchern lediglich als Opfer des Holocaust genannt werden. Nur sieben der 32 Schulbücher sprechen von einem Völkermord an Sinti und Roma und nur drei erwähnen die Geschichte von Sinti und Roma vor der NS-Zeit (ebd., S. 166).

Seit den 1990er Jahren wurden eine Reihe von unterrichtsbegleitenden Materialien veröffentlicht, unter anderem Handreichungen und -bücher zu dem Thema Antiziganismus (Ortmeyer, Peters & Strauß, 1997; Alte Feuerwache e.V., 2012), zur Thematisierung von Sinti und Roma im Unterricht (Rosenberg & Nowak, 2010) und zur schulischen und außerschulischen Arbeit mit Sinti und Roma in Nordrhein-Westfalen (Schäfer & Heilmann, 2011). Inwieweit diese Handreichungen in der schulischen Praxis tatsächlich Berücksichtigung finden, ist nicht bekannt. Allerdings gab laut einer unlängst vom Zentralrat Deutscher Sinti und Roma durchgeführten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern fast ein Drittel der 397 befragten Lehrkräfte an, das Thema ‚Sinti und Roma‘ im Unterricht behandelt zu haben (von Mengersen, 2012, S. 7). Demgegenüber steht jedoch die Rückmeldung der Lehrkräfte, die ihr Wissen über die Gegenwart und Geschichte von Sinti und Roma als gering einschätzen (ebd., S. 11). Knapp über 50 Prozent der Lehrkräfte, die angaben, das Thema ‚Sinti und Roma‘ unterrichtet zu haben, taten dies im Kontext des Themas: Nationalsozialismus bzw. Völkermord, 16 Prozent im Kontext der Thematik: ‚Vorurteils-/Sterotypenbildung‘, 12,9 Prozent im Zusammenhang mit ‚Literatur‘ und ‚Lesestücken‘, 12,3 Prozent mit Bezug auf ‚Minderheiten‘ (ebd., S. 13).

4.3 Zielgruppenspezifische Förderangebote für Sinti und Roma

Von wenigen Ausnahmen abgesehen, sind zielgruppenspezifische Förderangebote für Sinti und Roma Modellprojekte, von denen nur wenige über die ursprüngliche Projektlaufzeit hinaus Bestand haben. Beispiele für solche Förderangebote finden sich in verschiedenen Berichten der Bundesrepublik Deutschland, die diese mit Bezug zu der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen und dem Rahmenübereinkommen des Europarats zum Schutz nationaler Minderheiten vorgelegt hat (BMI, 1999, 2004, 2009). Der Bericht der Bundesrepublik Deutschland an die Europäische Kommission zum EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020 enthält zudem eine Liste exemplarischer Schulprojekte (BMI, 2011, Anlage 2). Eine der häufigsten dort genannten Fördermaßnahmen ist der Einsatz von Mediatoren. Sinti und Roma-Mediatoren sind unter anderem in Bad Hersfeld, Berlin, Bremen, Frankfurt am Main, Hamburg, Mannheim, Straubing, Kiel und Köln tätig (BMI, 2011, Anlage 2; Schäfer & Heilmann, 2011, S. 60). Das übergeordnete Ziel der Mediatorenarbeit ist in der Regel die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Sinti- und Roma-Eltern. Als Teilziele werden unter anderem die Informationsarbeit, der Abbau von Vorurteilen auf beiden Seiten und die Verringerung von Fehlzeiten und Sonderschulquoten unter Sinti- und Roma-Schülerinnen und -Schülern genannt. Die Wirkung der Mediatorenarbeit wird lokal unterschiedlich bewertet, Berichte über systematische Evaluationen dieser Arbeit liegen bisher nicht vor. Zudem gibt

es in Hamburg und Mannheim Ansätze Bildungsberater oder -manager auszubilden, um von dem problembehafteten Begriff „Mediation“ Abstand zu nehmen.

Zwei bisher einmalige Förderangebote in Deutschland sind die Bildungsinstitutionen Schaworalle und Amaro Kher. Schaworalle ist eine seit 1999 bestehende Kindertagesstätte, die etwa 100, insbesondere rumänische Roma-Kinder und -Jugendliche im Alter von drei bis 15 Jahren beschult (Ernst, 2011). Amaro Kher besteht seit 2004 und umfasst einen Kindergarten und eine Schule für Roma-Kinder mit Flüchtlingshintergrund im Alter von drei bis 14 Jahren. Beide Einrichtungen sind als Reaktionen auf lokalspezifische Problemlagen entstanden, werden von Vereinen getragen und unterscheiden sich in ihrer pädagogischen Ausrichtung stark von Regelschulen. Sie beschulen Kinder, die als nicht schulfähig gelten und beanspruchen für sich, für diese Kinder einen ‚Vertrauensraum‘ zu schaffen. In beiden Einrichtungen stehen ein starkes Engagement, Kulturorientierung, Elternarbeit und die Einbindung der lokalen Roma-Gemeinschaft in schulische Aktivitäten und Entscheidungsprozesse im Zentrum der Arbeit.

5. Jugendselbstorganisation als innovativer Ansatz außerschulischer Bildung

Die Selbstorganisation von Sinti und Roma hat ihren Ursprung in der Sinti und Roma Bürgerrechtsbewegung, die in der Bundesrepublik Deutschland in den 1950er und 1960er Jahren entstand. Sie reagierte auf die Weigerung des deutschen Staates, im Nationalsozialismus rassistisch verfolgten Sinti und Roma Entschädigungen zuzusprechen, sowie auf die tägliche Diskriminierung und Armut von Sinti und Roma, die die nationalsozialistische Verfolgung überlebt hatten; ihre Situation wurde als ein strukturelles Problem erkannt und benannt. Zentrale Ergebnisse des Engagements der Bürgerrechtsbewegung waren die Gründung des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma nach dem Vorbild des Zentralrats der Juden in Deutschland und die Anerkennung des Völkermords an Sinti und Roma durch die Bundesregierung. Die Haltung des Zentralrats Deutscher Sinti und Roma gegenüber Roma-Flüchtlingsen aus Jugoslawien und Polen führte zu Ideologiedebatten über die Ausrichtung der Bürgerrechtsarbeit und zur Pluralisierung in Deutschland tätiger Sinti und Roma Selbstorganisationen und mündete in der Gründung unabhängiger Vereine durch Roma mit Migrationshintergrund (Matras, 2001, S. 75-77). In den 1990er Jahren wurde die Arbeit der Selbstorganisationen um eine internationale Dimension erweitert, da internationale Organisationen zunehmend Interesse an der Situation von Roma in Europa entwickelten (ebd., S. 78-82). Parallel zu den Aktivitäten etablierter Sinti und Roma Vereine der ersten Generation haben sich in jüngerer Zeit Selbstorganisationsstrukturen von und für junge Sinti und Roma entwickelt und zu einer weiteren Pluralisierung der Selbstorganisation von Sinti und Roma beigetragen.

Erste uns bekannte Ansätze der Partizipation und Selbstorganisation von Roma-Jugendlichen gehen auf lokale Aktivitäten und Projekte junger Roma mit Migrationshintergrund unter anderem in Freiburg, Göttingen, Düsseldorf, Münster und

Berlin zurück. In Göttingen entstand 2006 der Verein Roma Center e.V., in dem sich junge Roma und junge Nicht-Roma für das Bleiberecht von Roma-Flüchtlingen engagieren und die seit 2009 betriebene Kampagne „alle bleiben“ mitinitiierten. Jugendliche aus Freiburg und Berlin gründeten ferner 2006 den von Roma und Nicht-Roma getragenen Jugendverein Amaro Drom e.V. und engagieren sich seither in Theaterprojekten und internationalen Jugendbegegnungen.

Die Jugendselbstorganisation junger Roma wird von uns als eine innovative Praxis verstanden, da Forschungsergebnisse darauf hinweisen, dass von der Jugendselbstorganisation positive Integrationswirkungen ausgehen, die sich unter anderem auf das freiwillige Engagement der Jugendlichen (Düx et al., 2008) und die organisatorische Verankerung ihrer Tätigkeiten in Form von Jugendvereins- und -verbandsarbeit zurückführen lassen (Offe & Fuchs, 2001). Selbstorganisationen werden hier als „solidarische Formen der gesellschaftlichen Bearbeitung sozialer Probleme“ verstanden (Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MASSK), 1999, S. 19). Beispielhaft für die sich etablierende Sinti und Roma Jugendselbstorganisation in Deutschland sind Sinti und Roma Bundesjugendtreffen, die in den Jahren 2009 und 2010 stattfanden, die Gründung einer Verbandsstruktur begünstigten und im Folgenden kurz vorgestellt werden.⁷

Im April 2009 trafen sich junge Roma und Nicht-Roma aus verschiedenen Bundesländern in Worms. Im Rahmen dieses Austausches stellten sie fest, dass junge Roma bundesweit ähnliche Probleme und Bedürfnisse haben, es aber an einer „Vernetzung von Information und Erfahrungswerten“ mangelt (Amaro Drom e.V. & Sinti und Roma Forum, 2009, S. 2). Zentrale Barrieren für die gesellschaftliche Teilhabe und Integration sind aus Sicht der Aktivistinnen Stigmatisierung und Selbststigmatisierung, die dazu führen, dass viele junge Sinti und Roma, die erfolgreiche Bildungslaufbahnen und Karrieren beschreiten, ihre Identität nicht nach außen tragen und so ihre Biographien weder als Vorbilder für andere Sinti und Roma, noch als sichtbare Gegenentwürfe gegenüber tradierender diskriminierenden oder romantisierenden Vorurteilen wirksam werden können. Von dieser Problemsituation ausgehend, entwickelten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Veranstaltung die Idee einer gemeinsamen Bundesjugendvernetzung. Entstehen sollte ein Raum „wo Jugendliche frei über ihre Kultur & Identität, über Bleiberecht und Geschlechterrollen, über Vorbilder und Bildung diskutieren [...], ihre eigenen Erfahrungen austauschen und neue Ideen entwickeln“ (Amaro Drom e.V., 2009a, S. 1). Damit verknüpfte sich die Absicht, die Selbstorganisation junger Sinti und Roma zu fördern und so zur „Stärkung der Eigeninitiative“ beizutragen (Amaro Drom e.V., 2009).

Die Idee, eine deutschlandweite Sinti und Roma Bundesjugendvernetzung zu installieren, wurde 2009 unter Federführung des Vereins Amaro Drom e.V. in Berlin und 2010 in Kooperation mit dem Roma Center Göttingen in Duderstadt umge-

7 Die Charakterisierung der Bundesjugendvernetzung basiert auf einer Analyse von uns vorliegenden, zum Teil unveröffentlichten Dokumenten (insbes. Projektanträgen und -evaluationen) von Amaro Drom e.V. sowie auf Gesprächen mit Jonathan Mack, Emran Emrazi und Merfin Demir, denen wir an dieser Stelle für Ihre Kooperation danken.

setzt. Den Kern dieser Vernetzungstreffen bildeten Seminare zu Themen, die von den Jugendlichen selbst bestimmt wurden. 2009 wurden die Themen Bleiberecht, Musik, Frauen-Empowerment, Bildung, Sinti und Roma Dialog sowie Antiziganismus behandelt (Amaro Drom e.V., 2009b, S. 1). 2010 wurden, zusätzlich zu den zuvor genannten Aktivitäten, Workshops zu Stockkampf, Wirtschaft und Selbstständigkeit, Geschichte und kreativem Schreiben angeboten (Amaro Drom e.V., 2011).

Im Rahmen der Vernetzungstreffen werden neben Workshops, die von Vereinsmitgliedern oder professionellen Trainern geleitet werden und sich an Prinzipien der inklusiven, nicht-formalen Bildungsarbeit orientieren, auch Jugendkonferenzen und Jugendfestivals angeboten. Die etwa dreistündigen Jugendkonferenzen bieten den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit, Vertreter und Vertreterinnen anderer Jugend- und Migrantenorganisationen kennen zu lernen und sich über Möglichkeiten, Methoden und Probleme der Jugendarbeit in verschiedenen Kontexten auszutauschen. Die darüber hinaus stattfindenden Jugendfestivals sind für die lokale Öffentlichkeit geöffnet und bieten Jugendgruppen die Möglichkeit, Kultur- und Musikprojekte vorzustellen. Zentrale Bestandteile der Gesamtstrategie der Bundesjugendtreffen sind: die Vernetzung, die Beteiligung und die Übernahme von Verantwortung durch die Jugendlichen. Die beteiligten Roma und Nicht-Roma begreifen sich nicht nur als Teil einer Roma-Bewegung, sondern insbesondere auch als Teil einer Jugendbewegung (Demir, Mack & Orsós, 2010, S. 198) und leisten damit einen innovativen Beitrag zur Inklusion, da die binäre Unterscheidung zwischen Roma und Nicht-Roma durch die Orientierung an den Bedürfnissen der Jugendlichen zum Teil in den Hintergrund tritt. Der chancenorientierte Ansatz der Bundesjugendvernetzung geht davon aus, dass junge Menschen über vielfältige Ressourcen verfügen, um sich aktiv in die Gesellschaft einzubringen, und dass die Förderung von Potenzialen ein sinnvoller Weg ist, um Stigmatisierung und Selbststigmatisierung zu überwinden.

Es ist davon auszugehen, dass insbesondere auch die Bundesjugendvernetzung zur Etablierung des ersten Roma und Nicht-Roma Jugendverbandes beigetragen hat: Aus dem Roma und Nicht-Roma Jugendverein Amaro Drom e.V. wurde 2010 ein Dachverband mit den Landesverbänden Amaro Foro e.V. (Berlin), Terno Drom e.V. (Nordrhein-Westfalen) und Ushten Chavalen (Baden Württemberg). Der Verband hat das Ziel, „jungen Menschen durch Empowerment, Mobilisierung, Selbstorganisation und Partizipation Raum zu schaffen, um aktive Bürger(inn)en zu werden“ (Amaro Drom e.V., ohne Jahr) und beteiligt sich federführend am internationalen Roma Jugendnetzwerk ternYpe, das mit derselben Zielsetzung Roma Jugendselbstorganisationen aus zehn Staaten international vernetzt.

Betrachtet man Projektanträge, die seit Beginn der Jugendselbstorganisation verfasst wurden, lässt sich eine zunehmende Professionalisierung und Strukturierung des Engagements erkennen: So leitet z.B. der Landesverband Terno Drom e.V. das seit 2011 bestehende und vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge finanzierte Projekt „be young & roma“, das die Ausbildung und Vernetzung von Multiplikatoren für Jugendarbeit von und für junge Roma fördert und mit lokalen Bildungseinrichtungen zusammenarbeitet (Demir, 2012, S. 12). Darüber hin-

aus konnte durch die seit 2011 bestehende Kooperation mit der Deutschen Jugend in Europa (djo), dem Dach- und Fachverband für Vertriebenen- und Migrantenjugendorganisationen, das durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend seit 2012 finanzierte Modellprojekt „Jugend 2014 – Migrantenjugendorganisationen (MJSO) als Akteure der Zuwanderungsgesellschaft“ entwickelt werden (djo et al., 2011). In beiden Projekten sollen durch die Finanzierung von Projektstellen Strukturen geschaffen werden, die es ermöglichen, gemeinsames ehrenamtliches Engagement junger Roma und Nicht-Roma besser zu koordinieren und zu festigen.

Welche Wirkungen, die die Jugendselbstorganisation und Bundesjugendvernetzung bspw. auf Bildungsverläufe und subjektiv empfundene Verwirklichungschancen junger Roma haben, wäre zu untersuchen. Wir sehen in ihnen eine innovative Praxis, die durch ihre Ausrichtung an zentralen und rechtlich verankerten Prinzipien der Jugendarbeit, wie Vielfalt, Mitbestimmung und Freiwilligkeit, Offenheit und Förderung, Rechnung trägt.

6. Abschließende Bemerkungen und Ausblick

Wie aus dem Vorangegangenen deutlich wurde, liegen nur wenige gesicherte Erkenntnisse zur Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland vor. Es mangelt diesbezüglich sowohl an repräsentativen Daten zu ihrer Bildungsbeteiligung wie auch an empirisch abgesicherten Befunden über gute Praxis zur Verbesserung der Bildungschancen. Wünschenswert wären beispielsweise Studien zu erfolgreichen Bildungsverläufen von Sinti und Roma, um mehr über die dafür notwendigen Gelingensbedingungen zu erfahren. Aber auch Studien über lokale Ansätze mit in jüngerer Zeit Zugewanderten sind unabdingbar, um einen Transfer guter Praxis befördern und Fehler vermeiden zu können. Solche Studien stellen aufgrund der Komplexität der Ausgangslagen und Faktoren, die zu der Bildungsbenachteiligung von Sinti und Roma beitragen bzw. diese erklären können, hohe Anforderungen an das jeweilige Studiendesign; denn die Bildungsbenachteiligung von Sinti und Roma ist oftmals eine Folge vorangegangener und vielfältig miteinander verwobener Benachteiligungen.

Für die Bildungspraxis mit Sinti und Roma sind empirisch gewonnene Befunde aber auch deshalb notwendig, um mehr darüber zu erfahren, inwieweit die ethnische Zugehörigkeit und damit verbundene Prozesse der Stigmatisierung und Selbststigmatisierung in diesem Zusammenhang relevant sind. Darüber hinaus wäre zu fragen, in welchen Kontexten und in welcher Weise ethnische Zugehörigkeit, mit dem Ziel eines Abbaus von Bildungsbenachteiligung, berücksichtigt werden könnte oder sollte. So kann bei der Erörterung und Betrachtung von Handlungsmöglichkeiten für Sinti und Roma eine einseitige Fixierung auf die ethnische Herkunft fehlleitend sein und sogar stärkere Ausgrenzung zur Folge haben. Faktoren, wie das den Familien und Individuen zur Verfügung stehende ökonomische, soziale und kulturelle Kapital, das Geschlecht usw., wie sie heute bei Analysen von Bildungsverläufen in der Regel berücksichtigt werden, aber auch Formen

der historisch gewachsenen, kollektiv und individuell erfahrenen und gegenwärtig wirksam werdenden individuellen und institutionellen Diskriminierung, gilt es in solche Studien einzubeziehen. Insbesondere das umfangreiche und erst in Ansätzen ausgewertete Interviewmaterial aus der Erhebung von Strauß u.a. (2011) könnte hier herangezogen werden, beispielsweise um der Frage nach einem möglichen Zusammenhang von tradierten Erfahrungen mit dem Völkermord an Sinti und Roma und einer in diesem Zusammenhang möglichen Distanz gegenüber Bildungseinrichtungen nachzugehen. Solche und weitere Studien sind unabdingbar, um vertiefende Einblicke in die Heterogenität der Lebens- und Bildungssituationen von Sinti und Roma zu gewinnen und um Ansätze für eine ihnen gerecht werdende Bildungspolitik und –praxis entwickeln zu können.

Literatur

- Alte Feuerwache e.V. – Jugendbildungsstätte Kaubstraße. (2012). *Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus: für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit*. Münster: Unrast.
- Amaro Drom e.V. & Sinti und Roma Forum. (2009). *Wormser Memorandum*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Amaro Drom e.V. (2009a). *Jugendkonferenz und Roma Kulturfest*. Unveröffentlichte Programmbeschreibung, Berlin.
- Amaro Drom e.V. (2009b). *Ein Seminar und Vernetzungstreffen von jungen Sinti und Roma AktivistInnen und StudentInnen. Terne Roma & Sinti in Deutschland*. Unveröffentlichter Projektbericht, Berlin.
- Amaro Drom e.V. (2011). *Bundesjugendvernetzung Terne Sinti und Roma, 10. bis 13. September 2010*. Unveröffentlichter Projektbericht, Berlin.
- Bachmann, L. (2007). *Roma und der Arbeitsmarkt: Berufs- und Bildungsförderung für Sinti und Roma in Deutschland*. Berlin: Ed. Parabolis.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159–202). Opladen: Leske & Budrich.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Böhmer, T. (1981). Information über Geschichte und Lebensbedingungen der Sinti und Roma in heutigen Schulbüchern. *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 31 (4), 434–450.
- Bos, W., Schwippert, K. & Stubbe, T. (2007). Die Kopplung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 225–247). Münster: Waxmann.
- BMI – Bundesministerium des Innern. (1999). *Erster Bericht der Bundesrepublik Deutschland gemäß Artikel 25 Absatz 1 des Rahmenübereinkommens des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten*. Berlin.

- BMI – Bundesministerium des Innern. (2004). *Zweiter Bericht der BRD gemäß Artikel 25 Absatz 1 des Rahmenübereinkommens des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten*. Berlin.
- BMI – Bundesministerium des Innern. (2008). *Regional- und Minderheitensprachen in Deutschland*. Berlin.
- BMI – Bundesministerium des Innern. (2009). *Dritter Bericht der BRD gemäß Artikel 25 Absatz 1 des Rahmenübereinkommens des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten*. Berlin.
- BMI – Bundesministerium des Innern. (2011). *Bericht der Bundesrepublik Deutschland an die Europäische Kommission EU-Rahmen für nationale Strategien zur Integration der Roma bis 2020. Integrierte Maßnahmenpakete zur Integration und Teilhabe der Sinti und Roma in Deutschland*. Berlin.
- BMJ – Bundesministerium der Justiz. (2010). Bekanntmachung des Abkommens zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Republik Kosovo über die Übernahme und Durchbeförderung von Personen (Rücknahmeabkommen) vom 21. April 2010. *Bundesgesetzblatt*, 10 (9), 259–264.
- Danckwortt, B. (2005). Friedrich II. von Preußen und die Sinti von Friedrichslohra. In U. Engbring-Romang & W. Solms (Hrsg.), „Diebstahl im Blick“? *Zur Kriminalisierung der „Zigeuner“* (S. 116–140). Seeheim: I-Verb.de.
- Demir, M. (2012). Empowerment als Zukunftsperspektive: Jugendverbandsarbeit mit jungen Roma am Beispiel von Terno Drom. *Überblick Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen*, 18 (1), 10–12.
- Demir, M., Mack, J. & Orsós, J. (2010). Romani Youth Empowerment durch internationale Jugendvernetzung. In Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), *Forum Jugendarbeit International 2008-2010*. Berlin.
- Dietze, T. (2011). Sonderpädagogische Förderung in Zahlen – Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. *Zeitschrift für Inklusion*, 2, 1–26.
- djo – Deutsche Jugend in Europa et al. (2011). *Jugend 2014 – Migrantenjugendorganisationen als Akteure der Zuwanderungsgesellschaft*. Unveröffentlichter Projektantrag, Berlin.
- Düx, W., Prein, G., Sass, E. & Tully, C. J. (2008). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fings, K. & Sparing, F. (2005). *Rassismus-Lager-Völkermord: Die nationalsozialistische Zigeunerverfolgung in Köln*. Köln: Emons.
- Fraser, A. (1995). *The Gypsies*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Fricke, T. (1996). *Zigeuner im Zeitalter des Absolutismus. Bilanz einer einseitigen Überlieferung: eine sozialgeschichtliche Untersuchung anhand südwestdeutscher Quellen*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Fricke, T. (2003). Zur Sozialgeschichte der Zigeuner im Zeitalter des Absolutismus (Beiträge zur Antiziganismusforschung). In U. Engbring-Romang & D. Strauß (Hrsg.), *Aufklärung und Antiziganismus* (S. 101–117). Seeheim: I-Verb.de.
- Fürstenau, S., Gogolin, I. & Yağmur, K. (Hrsg.). (2003). *Mehrsprachigkeit in Hamburg: Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster: Waxmann.

- Fürstenau, S. & Redecker, M. von (2010). „Hier sind die Leute schon gewöhnt an Roma.“ Verhältnisse der Anerkennung zwischen Schule und Roma-Familien. In P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 153–172). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. & Pries, L. (2004). Stichwort: Transmigration und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), 5–19.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2000). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hansen, G. (1991). *Andere Ethnien in Schulen in Deutschland – historische Traditionslinien und aktuelle Rechtssituation*. Hagen: Fernuniversität – Gesamthochschule.
- Hansen, G. (Hrsg.). (1994). *Schulpolitik als Volkstumspolitik. Quellen zur Schulpolitik der Besatzer in Polen 1939-1945*. Münster: Waxmann.
- Hockenos, P. (2012). Roma, aber glücklich. *Taz.die tageszeitung*, 11.06.2012, 11. Berlin.
- Hornberg, S. (2000). Entwicklungslinien, Problemstellungen und Perspektiven der Schulsituation von Sinti und Roma. In S. Hornberg (Hrsg.), *Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa* (S. 9–32). Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.
- Hundsatz, A. (1982). *Sinti in der Bundesrepublik Deutschland* (Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, Bd. 129). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jonuz, E. (2009). *Stigma Ethnizität: Wie zugewanderte Romafamilien der Ethnisierungsfalle entgehen*. Opladen: Budrich UniPress.
- Jonuz, E., Bukow, W.-D., Cudak, K. & Güler Saied, A. (2013). *Wissenschaftliche Begleitung für eine interkommunale Kooperation zur Entwicklung eines Handlungsrahmens „Zuwanderung aus Südosteuropa*. Unveröffentlichter Abschlussbericht, FoKoS Forschungskolleg Siegen.
- Justin, E. (1943). *Lebensschicksale artfremd erzogener Zigeunerkinder und ihrer Nachkommen: Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades*. Berlin: Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin.
- Klein, M. (2011). Auswertung von quantitativen Daten zur Erhebung. In D. Strauß (Hrsg.), *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma* (S. 17–50). Marburg: I-Verb.de.
- Knaus, V. & Widmann, P. (2010). *Integration unter Vorbehalt – Zur Situation von Kindern kosovarischer Roma, Ashkali und Ägypter in Deutschland und nach ihrer Rückführung in den Kosovo*. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF.
- Köbler, M., Mohr, T., Fodor, R. & Peter, E. (2010). *Aufenthaltsrechtliche Illegalität: Beratungshandbuch 2010*. Freiburg im Breisgau: DCV.
- Krause, M. (1989). *Verfolgung durch Erziehung: eine Untersuchung über die jahrhundertelange Kontinuität staatlicher Erziehungsmaßnahmen im Dienste der Ver-*

- nichtung kultureller Identität von Rom und Sinti*. Ammersbek bei Hamburg: Verlag an der Lottbek.
- Krause, M. (2005). *Hamburger Modell „Regionale Unterstützung des Schulbesuchs von Roma- und Sinti- Kindern“*. Vortrag auf der Internationalen Antiziganismuskonferenz, 8./9. Oktober an der Universität Hamburg.
- Lucassen, L. (1996). *Zigeuner: Die Geschichte eines polizeilichen Ordnungsbegriffes in Deutschland, 1700-1945*. Weimar: Böhlau.
- Margalit, G. (2002). *Germany and its gypsies: A post-Auschwitz ordeal*. Madison, Wisc: University of Wisconsin Press.
- Margalit, G. & Matras, Y. (2007). Gypsies in Germany – German Gypsies? Identity and politics of Sinti and Roma in Germany. In R. Stauber & R. Vago (Hrsg.), *The Roma. A minority in Europe: historical, political and social perspectives* (S. 103–116). Budapest: Central European University Press.
- MASSKS – Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1999). *Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten in NRW. Wissenschaftliche Bestandsaufnahme*. Düsseldorf: MASSKS.
- Matras, Y. (2001). Die Entstehungsgeschichte der Bürgerrechtsbewegung der Roma in Deutschland 1945-1996. In S. Tebbutt (Hrsg.), *Sinti und Roma in der deutschsprachigen Gesellschaft und Literatur* (S. 67–82). Frankfurt a. M.: P. Lang.
- Mecheril, P. (2003). Jenseits von Affirmation und Transformation. Überlegungen zu einer Pädagogik des Anderen. In I. Gogolin, J. Helmchen & H. Lutz (Hrsg.), *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen vergleichender und interkultureller Pädagogik* (S. 129–143). Münster: Waxmann.
- Meister, J. (1984). *Schicksale der ‚Zigeunerkinder‘ aus der St. Josefspflege in Mulfingen*, (Bd. 68). Sigmaringen: Jan Thorbecke Verlag.
- Mengersen, O. von (2012). *Sinti und Roma in der Schule – die Meinung von Lehrerinnen und Lehrern* (Schriftenreihe Gleichberechtigte Teilhabe für Sinti und Roma in Deutschland. Rahmenstrategie der Europäischen Union für die Verbesserung der Lage von Roma in Europa, Bd. 7). Heidelberg: Zentralrat Deutscher Sinti und Roma.
- Offe, C. & Fuchs, S. (2001). Schwund des Sozialkapitals? Der Fall Deutschland. In R. D. Putnam (Hrsg.), *Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich* (S. 417–514). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Ortmeyer, C., Peters, E. & Strauß, D. (1997). *Antiziganismus: Geschichte und Gegenwart deutscher Sinti und Roma*. Wiesbaden: HeLP, Zentralstelle Publikationsmanagement.
- Ortmeyer, B. (2000). *Schulzeit unterm Hitlerbild: Analysen, Berichte, Dokumente*. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel.
- Plato, A. von (2011). Methodische Herausforderungen des Projektes. In D. Strauß (Hrsg.), *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma* (S. 7–16). Marburg: I-Verb.de.
- Preller, J. (2008). *Sinti und Roma – zwischen Ausgrenzung und Integration: Sozialpädagogische Fundierung und Einordnung eines Praxiskonzeptes an einer Straubinger Schule*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (2003). *PISA 2003: Der Bildungsstand*

- der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Rakhkockhine, A. (2010). Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen im Kontext der zirkulären Migration. *Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Bildungsforschung*, 16 (2), 230–248.
- Reemtsma, K. (1996). *Sinti und Roma: Geschichte, Kultur, Gegenwart*. München: C. H. Beck.
- Reiter, R. (2002). *Sinti und Roma im „Dritten Reich“ und die Geschichte der Sinti in Braunschweig*. Marburg: Tectum.
- Rom e.V. (2013). Rom e.V. prangert an: rechtswidrige Zwangsumzüge von Flüchtlingsfamilien in Köln. *nevipe Nachrichten und Beiträge aus dem Rom e.V.*, 1, 3–8.
- Rose, R. (1987). *Bürgerrechte für Sinti und Roma. Das Buch zum Rassismus in Deutschland*. Heidelberg: Zentralrat Deutscher Sinti und Roma.
- Rosenberg, P. & Nowak, M. (2010). *Deutsche Sinti und Roma. Eine Brandenburger Minderheit und ihre Thematisierung im Unterricht*. Potsdam: Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Potsdam.
- Rüchel, U. & Schuch, J. (2011). Bildungswege deutscher Sinti und Roma. In D. Strauß (Hrsg.), *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma* (S. 51–95). Marburg: I-Verb.de.
- Scheele, A. (2008). *Ethnic minority and Roma women in Germany. National report, EGGSI group of experts in gender equality, social inclusion, healthcare and long-term care*. Nicht veröffentlichtes Gutachten für die EU Generaldirektion Beschäftigung, Soziales und Chancengleichheit.
- Schlagintweit, R. & Rupprecht, M. (2007). *Zwischen Integration und Isolation: Zur Lage von Kindern aus Roma-Familien in Deutschland und Südosteuropa*. Berlin: Metropol.
- Schuch, J. (1999). *Sinti und Roma in der deutschen Sonderschule für Lernbehinderte*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Berlin: Philosophische Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schuch, J. (2012). Erziehbarkeit als Argument Sinti und Roma in der empirischen Untersuchung von Eva Justin (1943/44). In M. Caruso & U. Frevert (Hrsg.), *Schwerpunkt: Emotionen in der Bildungsgeschichte. Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* (Bd. 18, S. 258–280). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sparing, F. (2011). NS-Verfolgung von „Zigeunern“ und „Wiedergutmachung“. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *APUZ–Aus Politik und Zeitgeschichte. Sinti und Roma*, 22-23 (S. 8–15). Bonn.
- Söhn, J. (2011). *Rechtsstatus und Bildungschancen: Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stachwitz, R. (2006). Der nationalsozialistische Völkermord an den Sinti und Roma in aktuellen deutschen Geschichtsschulbüchern. *Internationale Schulbuchforschung*, 28 (2), 163–175.
- Statistisches Bundesamt. (2011). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010* (Fachserie 1 Reihe 2.2.). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Strauß, D. (Hrsg.). (2011). *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma*. Marburg: I-Verb.de.

- Thomas, C. (2000). Integration durch Achtung und Anerkennung der Differenz: Erfahrungen aus der Praxis im deutschen Bildungssystem. In S. Hornberg (Hrsg.), *Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa* (S. 127–158). Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Vossen, R. (1983). *Zigeuner. Roma, Sinti, Gitanos, Gypsies. Zwischen Verfolgung und Romantisierung. Katalog zur Ausstellung des Hamburgischen Museums für Völkerkunde*. Frankfurt a. M.: Ullstein.
- Widmann, P. (2003). Das Erbe des Ausschlusses. Sinti und Jenische in der kommunalen Minderheitenpolitik Nachkriegsdeutschlands. In Y. Matras, H. Winterberg & M. Zimmermann (Hrsg.), *Sinti, Roma, Gypsies. Sprache – Geschichte – Gegenwart*. Berlin: Metropol.
- Wurr, R. & Träbing-Butzmann, S. (1998). *Schattenkämpfe: Widerstände und Perspektiven der schulischen Emanzipation deutscher Sinti*. Kiel: Agimos.
- Zimmermann, M. (2003). Die nationalsozialistische Verfolgung der Zigeuner. Ein Überblick. In Y. Matras, H. Winterberg & M. Zimmermann (Hrsg.), *Sinti, Roma, Gypsies. Sprache – Geschichte – Gegenwart* (S. 115–153). Berlin: Metropol.

Internetquellen

- Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (FRA). (2009). *EU-Erhebung zu Minderheiten und Zuwanderern wirft neues Licht auf Ausmaß der Fremdenfeindlichkeit in der EU* (FRA-Medienmitteilung). Verfügbar unter: http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/409-EU-MIDIS-MR220409_DE.pdf [31.10.2012].
- Amaro Drom e.V. (2009). *1. Jugend Deutschlandtreffen in Worms*. Verfügbar unter: <http://www.amarodrom.de/april-2009-1-jugend-deutschlandtreffen-worms> [31.10.2012].
- Amaro Drom e.V. (o. J.). Bundesverband Amaro Drom e.V. Verfügbar unter: <http://www.amarodrom.de/jugendverband/bundesverband-amaro-drom-ev> [31.10.2012].
- Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2010). *Roma in Deutschland*. Verfügbar unter: <http://www.berlin-institut.org/online-handbuchdemografie/bevoelkerungsdynamik/regionale-dynamik/roma-in-deutschland.html> [31.10.2012].
- Ernst, S. (2010). *Kindertagesstätte Schaworalle. Jahresbericht 2010*. Frankfurt. Verfügbar unter: <http://www.schaworalle.de/info/jb2010.pdf> [15.10.2012].
- Europarat (1992). *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. Straßburg. Verfügbar unter: <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/157.htm> [31.10.2012].
- Europarat (1995). *Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten*, Straßburg. Verfügbar unter: <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/157.htm> [31.10.2012].
- Open Society Institute. (2002). *The Situation of Roma in Germany*. Verfügbar unter: <http://miris.eurac.edu/mugs2/do/blob.pdf?type=pdf&serial=1038309633742> [15.10.2012].
- Schäfer, M., & Heilmann, B. (2011). *Begegnung und Verständigung. Sinti und Roma in NRW. Schulische und schulbegleitende Förderung und Initiativen für Kinder aus Sinti- und Roma-Familien*. Arnsberg: Bezirksregierung Arnsberg & RAA Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern aus Zuwandererfamilien NRW – Hauptstelle.

Roma in Österreich – Erfahrungen von Bildungsungleichheit einst und heute

Bis heute liegt keine umfassende Studie zur Bildungssituation von Roma in Österreich vor. Ursächlich hierfür mögen ein geringes Forschungsinteresse an diesem Thema sowie die mangelnde Verfügbarkeit statistischer Daten sein, aber auch der Umstand, dass es sich bei den Roma um eine äußerst heterogene ethnische Gruppe handelt, deren Gruppenmitglieder sich nicht immer als Roma zu erkennen geben, erschwert empirische Untersuchungen. Abzuwarten gilt, ob sich im Zuge der im Frühjahr 2011 von der Europäischen Kommission verabschiedeten EU-Roma-Strategie die darauf abzielt, die Lebensbedingungen der Roma in den EU-Mitgliedsstaaten zu verbessern, daran etwas ändern wird (vgl. Europäische Kommission, 2011). Jedenfalls bedarf es einer systematischen Erhebung der gegenwärtigen Bildungslage von Roma-Angehörigen, um eine bestmögliche Umsetzung erforderlicher Initiativen im Bildungsbereich gewährleisten zu können. Angesichts der defizitären Datenlage wird für die folgende Darstellung der Bildungssituation von Roma in Österreich auf Befunde aus bereits vorliegenden Publikationen verwiesen, auf qualitativ-empirische Untersuchungen zur hier interessierenden Thematik sowie auf Bildungsinitiativen und -programme.

Die Gruppenbezeichnung „Roma“ hat in Österreich den früher verwendeten Begriff „Zigeuner“ abgelöst, da letzterer aufgrund seines zumeist abschätzigen Gebrauchs heute als rassistische Fremdbezeichnung abgelehnt wird. Im österreichischen Sprachgebrauch haben sich stattdessen die Bezeichnungen „Roma“ wie auch „Roma und Sinti“ durchgesetzt. Unter beiden Bezeichnungen werden in der Regel verschiedene Untergruppen subsumiert: die autochthonen Gruppen der Burgenland-Roma, Sinti und Lovara ebenso wie die Migrantengruppen Kalderaš, Gurbet und Arlije. Auch für die nachfolgende Skizzierung der Bildungssituation der sozial, kulturell und sprachlich sehr heterogenen Roma-Gruppen wird überwiegend der Überbegriff „Roma“ verwendet. Die mit Rekurs auf die ethnische Zugehörigkeit von Roma und Sinti vorgenommene Unterscheidung von der Mehrheitsgesellschaft sagt jedoch noch nichts darüber aus, inwieweit ethnische Merkmale, kollektive Identitäten oder Selbst- und Fremdzuschreibungen maßgeblich für die Bildungssituation von Gruppenangehörigen sind. In Anlehnung an Max Weber wird ethnische Gemeinsamkeit hier nicht mit ethnischer Gemeinschaft gleichgesetzt, denn letztere würde auch Formen des Gemeinschaftshandelns voraussetzen (vgl. Beuchling, 2010, S. 22), welches bei den in Österreich lebenden Roma nicht immer vorausgesetzt werden kann. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass sich manche Roma-Angehörige stark über ihre Roma-Identität definieren, während andere im Sinne einer hybriden Identität (vgl. Hall, 1996; Guthmann, 2003) ihre Roma-Gruppenzugehörigkeit als nur ein Merkmal neben mehreren anderen identitätsbestimmenden Merkmalen empfinden. Schließlich gilt es zu berücksichtigen, dass Ethnizität mit anderen Strukturmerkmalen wie soziale Schicht oder

Geschlecht verwoben ist, ein Umstand, der insbesondere durch Theorien der Intersektionalität (Crenshaw, 1989) verdeutlicht wird. In vielfacher Weise gelten die für die Bildungssituation der Roma relevanten Faktoren auch für andere gesellschaftliche Gruppen, besonders dann, wenn auch sie aufgrund ihrer sozialen, sprachlichen oder rechtlichen Situation in ähnlicher Weise gesellschaftlich benachteiligt sind. Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass historische und gegenwärtige Ausgrenzung und Diskriminierung von Roma ihre Bildungssituation in ganz spezifischer Weise beeinflussen und mitunter auch dazu führen, dass eben diese Erfahrungen nicht zuletzt identitätsstiftend wirken, soll hier mit der Unterscheidung zwischen Roma und Nicht-Roma keiner essentialisierenden Sichtweise Vorschub geleistet werden.

1. Zur Geschichte der Roma in Österreich und ihrer Bildungssituation im Wandel der Zeit

Nachfolgend wird die mittlerweile gut dokumentierte Geschichte der Roma in Österreich auf der Basis relevanter Publikationen zum Thema in groben Zügen skizziert. Dabei wird auf die im Laufe der Geschichte oft konfliktreiche Beziehung zwischen Roma und staatlichen Bildungseinrichtungen im Speziellen eingegangen.

1.1 Roma in Österreich – ein kurzer historischer Abriss

Roma leben seit gut fünf Jahrhunderten auf dem heutigen österreichischen Staatsgebiet. So siedelte die heute als Burgenland-Roma bezeichnete Gruppe, die gegenwärtig vorwiegend in den Bundesländern Burgenland, Niederösterreich und Wien zu finden ist, sich bereits im 15. Jahrhundert in Teilen Westungarns an, die nach Ende der Donaumonarchie an Österreich fielen. Während mit dem osmanischen Heer als Musiker, Waffen- und Hufschmiede kommende Roma im 17. Jahrhundert in den südburgenländischen Gebieten auf Akzeptanz trafen und sich dort mit Zustimmung der adeligen Grundherren Batthyány ansiedelten, wurden sie aus den von den Esterházy kontrollierten Herrschaftsgebieten Nordburgenlands vertrieben. Zur Zeit der Regentschaft Karls VI. nahm man umherziehende Roma, denen man u.a. Diebstahl und Betteln vorwarf, als Gefahr wahr, vertrieb und verfolgte sie (vgl. Romani-Project, 2001). Unter Maria Theresia und Joseph II. erfolgte demgegenüber eine Assimilationspolitik, mit der unter anderem das Verbot für Roma einherging, die eigene Sprache zu benutzen. Eine 1773 von Kaiserin Maria-Theresia erlassene Verordnung verbot zudem Ehen zwischen Roma. Sie wurden somit zu Mischehen gezwungen, die sogar durch staatliche Zuschüsse gefördert wurden. Bedingung für die Erteilung einer Heiratserlaubnis war „ein Zeugnis über die 'anständige' Lebensweise und die Kenntnis der katholischen Glaubenslehre“ (Samer, 2001a, o.S.). Auch wurde verfügt, den Roma alle Kinder über fünf Jahre wegzunehmen, um sie bei christlichen Pflegeeltern in Bauernfamilien erziehen zu lassen. „Die Kinder sollten isoliert von ihren leiblichen Eltern in anderen Komita-

ten (ungarischen Verwaltungsbezirken) aufwachsen, die Schule besuchen und später ein Handwerk erlernen oder Bauern werden“ (ebd.). Laut Mayerhofer (1988) scheiterten diese Verordnungen in der Praxis, „da der Staat nicht genügend Geld und Beamte zu ihrer Durchsetzung hatte“ (ebd., S. 25). Schließlich galt ein Nomadisierungsverbot. Roma wurden außerhalb der Ortschaften zwangsangesiedelt und verdienten ihren Lebensunterhalt als Korbflechter, Scherenschleifer oder Besen- und Bürstenbinder.

Ende des 19. Jahrhunderts kamen Lovara-Gruppen ins Land, die aus den Gebieten des ehemaligen Moldawien und der Walachei über Ungarn und die Slowakei zuwanderten. Diese sogenannten Vlach-Roma waren überwiegend Pferdehändler (ungar. *Ló* = Pferd). Auch sie erfuhren sowohl Vertreibung als auch Zwangsansiedelung. Heute leben Lovara, die zum Teil auch nach dem Ungarnaufstand 1956 nach Österreich kamen, vor allem in Wien und Niederösterreich. In ganz Österreich gibt es zudem kleinere Sinti-Gruppen. Sinti, die bereits seit dem 15. Jahrhundert in deutschsprachigen Teilen Mitteleuropas leben, kamen im 19. Jahrhundert über Bayern, Böhmen und Mähren nach Österreich. Sie arbeiteten ebenfalls in Nischenberufen, als Händler, Schirmmacher, Schauspieler oder Musiker (vgl. Romani-Project, 2002a, 2002b).

Bereits zur Zeit der Monarchie, aber auch in der Ersten Republik gab es eine Reihe gesetzlicher Bestimmungen und polizeilicher Maßnahmen, die Roma diskriminierten und gesellschaftlich ausgrenzten. Nach dem Ersten Weltkrieg, in dem Roma auch als Soldaten eingezogen wurden, kam es vermehrt zu Personenzählungen und Registrierungen von Roma-Angehörigen (Fotokartei und Fingerabdrücke), sowie zur Erstellung einer eigenen „Zigeunerkartothek“ im Burgenland. 1936 wurde in Wien die „Internationale Zentralstelle zur Bekämpfung der Zigeunerplage“ eingerichtet. Vor 1938 lebten geschätzte 11.000 Roma in Österreich, wobei die Burgenland-Roma mit ca. 8.000 Angehörigen die größte Gruppe darstellten. Nach dem „Anschluss“ Österreichs an Deutschland und der Übernahme der Macht durch die Nationalsozialisten nahm die Verfolgung der Roma drastisch zu. Roma wurden in „Zigeuneranhaltelager“, in Arbeits- und Konzentrationslager deportiert und auch ermordet. Nur ca. 1.500 bis 2.000 Roma überlebten in Österreich die nationalsozialistische Verfolgung (vgl. Baumgartner & Freund, o.J.).

Die wenigen Rückkehrer fanden ihre ehemaligen Siedlungen zerstört vor und erhielten, wenn überhaupt, lange Zeit keine Entschädigungszahlungen. Viele sahen sich nach ihrer Rückkehr wieder mit Anfeindungen durch die Mehrheitsbevölkerung konfrontiert, was ihre gesellschaftliche Integration und ihre Wohn-, Arbeits- und Bildungssituation sehr erschwerte. Auch von behördlicher Seite gab es große Schikanen. Die aus den Konzentrationslagern zurückkehrenden Roma hatten oft keine vollständigen Personaldokumente und liefen Gefahr, des Landes verwiesen zu werden, denn das österreichische Innenministerium verfügte 1948 in einem Erlass gegen das „Zigeunerunwesen“, dass alle „staatenlose“ Roma außer Landes zu schaffen seien (Baumgartner, 2000, S. 23). Da es für Roma schwierig war, Unterkünfte zu finden, kam es teilweise wieder zu Ansiedlungen außerhalb der Ortschaften. In ländlichen Gebieten fanden sie nur schwer Arbeit, und so wanderten viele in Städte ab, insbesondere nach Wien, nicht zuletzt auch, um dort in

Anonymität zu leben. Jene, die zurückblieben, leben zum Teil bis heute in ärmlichen Verhältnissen (Baumgartner & Freund, o.J.). 1995 rückte ein Attentat auf sie in einer burgenländischen Romasiedlung ihre prekären Lebensbedingungen für kurze Zeit in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses. Vier Roma starben bei diesem Anschlag, als ein Sprengsatz detonierte, der sich im Ständer einer Blechtafel mit der Aufschrift „Roma zurück nach Indien“ befand, die in der Nähe der Siedlung angebracht worden war. Wie sich später heraus stellte, handelte es sich dabei um einen rassistischen Anschlag. Dies war von den Behörden zuerst jedoch nicht in Erwägung gezogen worden. Vielmehr richtete sich der Verdacht zunächst gegen die Opfer selbst, und es kam zu Hausdurchsuchungen in der Romasiedlung, ein Umstand, der die gesellschaftlichen Vorurteile gegenüber Roma deutlich sichtbar machte (BMUKK, 2010a, S. 9). Erst in späterer Folge kam es zu politischen Reaktionen, die Verbesserungen der schlechten sozialen Lage von Roma-Angehörigen brachten.

Mit der offiziellen Anerkennung der Roma als Volksgruppe in Österreich im Jahr 1993 gingen die Einrichtung eines Roma-Fonds (1995) und staatliche finanzielle Unterstützungen einher. Die Gründungen mehrerer Roma-Vereine, beispielsweise für Burgenland-Roma, Sinti, Lovara und Roma-Migrantinnen und -Migranten in den 1990er Jahren führten ferner zu einem verstärkten politischen und kulturellen Engagement und zu einem neuen Selbstverständnis der Roma als Minderheitengruppe. Die Vereine stellen heute Angebote zur Förderung der Kultur und Sprache der Roma bereit und bieten auch Lernhilfe für Roma-Kinder an sowie Unterstützungen in rechtlichen Belangen und bei der Arbeitsmarktintegration. Die Öffentlichkeitsarbeit wurde durch Ausstellungen über die Geschichte der Roma in Österreich, kulturelle Veranstaltungen und Vereinsaktivitäten gestärkt.

Seit Mitte der 1960er Jahre, als Roma im Zuge der ersten „Gastarbeiterwanderung“ aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Österreich kamen, erfolgte ein reger Zuzug von Roma-Migrantinnen und -Migranten nach Österreich. Vor allem in Wien haben sich, oft unbemerkt von der Mehrheitsbevölkerung, Roma angesiedelt. Viele Angehörige dieser Gurbet-, Kalderasch- und muslimischen Arlije-Roma stammen aus ärmlichen Verhältnissen. Während es vereinzelt Mitglieder dieser Gruppen gibt, die im Herkunftsland eine Schule abgeschlossen haben oder sogar höhere Bildungsabschlüsse besitzen, hat der Großteil wenig schulische Bildung erfahren und weist hohe Anteile an Analphabeten auf. Soziale Benachteiligung und Diskriminierungserfahrungen im ehemaligen Jugoslawien verschärften sich während der Jugoslawienkrise in den 1990er Jahren. Kriege und Vertreibung führten mitunter dazu, dass nun Roma auch als Flüchtlinge nach Österreich kamen und um Asyl ansuchten. Im Zuge der Osterweiterung der Europäischen Union kamen auch mehr Roma aus Rumänien, Bulgarien und anderen osteuropäischen Staaten nach Österreich (zur Beschreibung der Migrationbewegungen und der verschiedenen Roma-Gruppen vgl. Council of Europe, 2008). Die folgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Herkunftsländer, die Zeiträume der Besiedelung in Österreich, die Siedlungsgebiete, die Religionszugehörigkeiten und den rechtlichen Status der Roma-Gruppen in Österreich.

Tabelle 1: Roma-Gruppen in Österreich

	Burgenland-Roma	Lovara (Vlach-Roma)	Sinti	Kalderas, Gurbet (Vlach-Roma)	Arlje	Unterschiedl. Gruppen
Herkunftsländer	Ungarn	Ungarn Slowakei	Deutschland, Tschechien	Serbien	Mazedonien, Kosovo	Balkan und Osteuropa
In Österreich seit	15. Jhdt.	2. Hälfte des 19. Jhdts.; sowie 1956	Um 1900	1960er Jahre	1960er Jahre	1980er Jahre
Siedlungsgebiete	Burgenland, Wien	Wien	Wien; andere städtische Gebiete	Wien	Wien	Städtische und ländliche Gebiete
Religionszugehörigkeit	Christlich-katholisch	Christlich-katholisch	Katholisch u. Protestantisch	Christlich-orthodox	Muslimisch	Verschiedene
Rechtlicher Status	Autochthon	Autochthon, Allochthon	Autochthon	Allochthon	Allochthon	Allochthon; tw. kein geregelter Aufenthaltsstatus

Quelle: Halwachs/ Romani-Projekt (2007)

Heute gibt es Roma-Gemeinschaften mit Migrationshintergrund, die sich zum Teil in Vereinen organisieren, sowie Vereinsaktivitäten, Literatur- und Musikveranstaltungen, die von autochthonen und allochthonen Roma gemeinsam getragen werden (vgl. Tiefenbacher, 2010). Politische Entwicklungen der vergangenen Jahre in Europa und hier vor allem Veränderungen, die sich im Zuge der EU-Erweiterung ergeben, haben auch Auswirkungen auf die Situation der Roma in Österreich. Rassistisch motivierte Angriffe auf Roma in den Nachbarländern Österreichs, Rückführungen von Roma aus EU-Ländern (z.B. Frankreich, Schweden, Deutschland) in ihre Herkunftsländer (EU-Mitgliedstaaten wie Rumänien oder Drittstaaten wie Kosovo), Bestrebungen, Roma zu zählen und ihnen Fingerabdrücke abzunehmen (z.B. in Italien), aber auch Bettelverbote in österreichischen Städten (z.B. in Wien, Graz und Linz), die sich vorwiegend gegen Roma aus osteuropäischen Ländern richten, erzeugen eine politische Stimmung, die es Roma in Österreich erschwert, ihre Identität preiszugeben. Gleichzeitig gibt es jedoch ein erstarktes Selbstbewusstsein junger Roma-Aktivistinnen und -Aktivisten, die öffentlich zu ihrer Roma-Identität stehen und beginnen, sich politisch zu betätigen und für ihre Rechte einzutreten.

1.2 Die Bildungssituation österreichischer Roma aus historischer Sicht

Die gegenwärtige Bildungssituation der in Österreich lebenden Roma und insbesondere ihr oftmals geringes schulisches Bildungsniveau sind im Kontext der historischen Entwicklungen und Erfahrungen der Roma-Gruppen zu sehen. Die früher häufig nomadisch lebenden Roma besitzen mit der *Romaṇi čhib* (im deutschsprachigen Raum meist als *Romanes*, bei den österreichischen Burgenland-Roma auch als *Roman* bezeichnet) eine eigene Sprache. Sie hat indische Sprachwurzeln und ist, abhängig von den Wanderungsbewegungen der Roma-Gruppen, durch Lehnwörter unterschiedlicher asiatischer und europäischer Sprachen gekennzeichnet (siehe auch Cech und Heinschink in diesem Band). Eine Verschriftlichung des Romanes erfolgte erst im 20. Jahrhundert. Weder hatten Roma im Verlauf der Geschichte ein eigenes Bildungswesen noch eine Schriftsprache, deren Besitz einen Grundpfeiler formaler Bildung darstellt. Kultur und Sprache der Roma wurden über lange Zeit innerhalb der Gruppen mündlich weitergegeben. Historisch gesehen waren Lese- und Schreibkenntnisse für die Ausübung der meisten Berufe, denen Roma nachgehen konnten oder wollten, keine Grundvoraussetzung. Roma, die in Osteuropa über Jahrhunderte in Leibeigenschaft und Sklaverei lebten und in Zentral- und Westeuropa häufig verfolgt und vertrieben wurden, hatten auch nach Aneignung der jeweiligen Landessprachen selten die Möglichkeit der Teilhabe an institutioneller Bildung. Die Mehrheitsbevölkerung der einzelnen Länder verhinderte oft, dass ihre Kinder gemeinsam mit Roma unterrichtet werden, und die Roma selbst wehrten sich gegen eine schulische Bildung, die nur unter der Bedingung der kulturellen und sprachlichen Assimilation erfolgen sollte.

Als nach dem Ersten Weltkrieg die westungarischen Gebiete, die von Roma besiedelt wurden, zu Österreich kamen, richtete man in einigen burgenländischen Gemeinden eigene Klassen, sogenannte „Zigeunerklassen“ für Roma-Schülerinnen und -Schüler ein. Folgt man Engelbrecht (1988, S. 178), besuchte damals in Gebieten, wo Roma stärker vertreten waren, nur die Hälfte der schulpflichtigen Roma-Kinder eine Schule. Zum einen wurde beklagt, dass viele Roma-Eltern ihre Kinder nicht in die Schule schicken, zum anderen gab es Widerstand vonseiten der Schulbehörden und Eltern der Mehrheitsgesellschaft gegen die Teilnahme von Roma-Kindern am gemeinsamen Schulunterricht in den Dorfschulen. In Stegersbach wurde 1930 eine einklassige Schule („Zigeunerschule“) mit einem Lehrer eröffnet. Für den im Lehrplan vorgesehenen Romanes-Unterricht fehlte es jedoch an sprachkundigen Lehrkräften und entsprechenden Unterrichtsmaterialien (Volks-hochschule der Burgenländischen Roma, 2012). 1934 wurde ein Sonderlehrplan für die Oberstufe der „Zigeunerschule“ eingerichtet. Dieser sah „Unterricht im Violinspiel, Besen- und Bürstenbinden, Sammeln von Heilpflanzen und Pilzen, sowie über die Abstammung und Geschichte der Zigeuner“ (Engelbrecht, 1988, S. 178) vor. In seinem Standardwerk zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens bezeichnet Engelbrecht diesen Sonderlehrplan als ein an „deren Mentalität angepasstes Unterrichtsprogramm (sic!)“ (ebd.). Der geplante Ausbau von weiteren Schulen für Roma-Kinder scheiterte an der fehlenden Bereitstellung finanzieller Mittel. 1938 wurde die „Zigeunerschule“ aufgelöst und mit dem neuen Schuljahr

Roma-Kindern der Schulbesuch untersagt (Mayerhofer, 1988, S. 44). Viele der Großeltern der heutigen autochthonen Roma-Schülerinnen und -Schüler, die den Holocaust überlebten, blieben somit Analphabeten oder Semiliteraten, die zwar lesen, aber nicht grammatikalisch und orthographisch richtig schreiben konnten. Schätzungen zufolge lag ihr Anteil „unter den burgenländischen Roma bis in die 1960er Jahre bei mindestens 70 Prozent“ (BMUKK, 2010a, S. 28). Die Eltern der heutigen Schülerinnen und Schüler besuchten nach dem Krieg häufig Sonderschulen und erwarben meist nur niedrige Bildungsabschlüsse (vgl. Baumgartner, 2000). Im Jahr 1962 zeichnete daher eine „im Rahmen einer wissenschaftlichen Forschungsreise vorgenommene Begutachtung der schulischen Situation der burgenländischen Roma-Kinder durch die italienische Pädagogin und Linguistin Mirella Karpati „(...) ein erschütterndes Bild der Situation“ (ebd., S. 23). Es gab jedoch auch Ausnahmen. In der Beschreibung seiner Schulzeit in den Nachkriegsjahren macht Rudolf Sarközi, heute Vorsitzender des Volksgruppenbeirates und Obmann des Kulturvereins österreichischer Roma, deutlich, dass das Engagement und die Unvoreingenommenheit einzelner Lehrkräfte den Unterschied ausmachen konnten:

„Meine besten Erinnerungen habe ich eigentlich an die Schulzeit. Ich bin gerne in die Schule gegangen und habe im Gegensatz zu vielen anderen Buben meines Alters nie die Schule geschwänzt. Sogar bei schlechtestem Wetter habe ich den weiten Fußmarsch in die Schule auf mich genommen. Das hatte wahrscheinlich damit zu tun, dass unsere Lehrer in der Volksschule zu den wenigen Menschen im Dorf gehörten, die uns nicht benachteiligt haben“ (Sarközi, 2008, S. 16).

Durch die Unterstützung der Lehrkräfte konnten die Roma-Kinder „gut mit den übrigen Kindern mithalten und waren keineswegs schwächer als die anderen Kinder (ebd., S. 19), auch wenn sie eine viel schwierigere Situation vorfanden, da, so Sarközi, „wir Romakinder wesentlich ärmer waren als alle unsere Schulkameraden“ (ebd., S. 20). Untersuchungen in burgenländischen Gemeinden in den 1980er Jahren (Meusburger, 1980; Kassanits, 1986) wiesen einen überproportional hohen Anteil von Roma an Sonderschulen und fehlende höhere Bildungsabschlüsse unter Roma-Kindern und Jugendlichen aus. Auch der vom burgenländischen Landeschulrat erstellte Bericht nach dem Bombenattentat von 1995 weist noch auf einen hohen Prozentsatz von Roma-Schülerinnen und -Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hin, die Sonderschulen oder Integrationsklassen besuchten. So waren von 96 erfassten Roma-Kindern in burgenländischen Schulen (ihre tatsächliche Anzahl war vermutlich höher) 14,6 Prozent in Sonderschulen und weiteren 21,8 Prozent wurde ein Sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert (Eisenhut, 2008, S. 35f.). Laut einer Untersuchung von Samer (2001b) kam es erst ab Mitte der 1990er Jahre zu einem deutlichen Rückgang der Sonderschülerinnen und -Schüler unter den burgenländischen Roma und zu einer allgemeinen Verbesserung ihrer Schulsituation. In dieser Hinsicht wirkten sich offenbar die Anerkennung der autochthonen Roma als österreichische Volksgruppe und die Gründung von Roma-Vereinen als förderlich für ihre Bildungssituation aus. Es ist davon auszugehen, dass vor allem die von den Vereinen durchgeführten Lernhilfeprogramme zu einer Anhebung der Bildungsbeteiligung von Roma-Schülerinnen und -Schülern beitrugen.

Kenntnisse über die Bildungssituation der in Wien und Niederösterreich ansässigen Burgenland-Roma, aber auch über die Sinti und Lovara, sind eher dürftig und beruhen großteils auf anekdotischem Wissen sowie auf den Erfahrungen von Vertreterinnen und -Vertretern der Roma-Vereine. Ähnliches gilt für die Bildungssituation der Roma-Migrantinnen und -Migranten. Folgt man Erich (2000), die vor mehr als einem Jahrzehnt die Bildungssituation der aus dem ehemaligen Jugoslawien zugewanderten Roma skizzierte, hatte die Schule – als Einrichtung der Mehrheitsgesellschaft – bei Roma-Migrantinnen und -Migranten oft einen niedrigen Stellenwert. Zudem wirkten sich die oft mangelnden Lese- und Schreibkenntnisse der Eltern, die unterschiedlichen Sprachverwendungen (Romanes, Serbisch, Deutsch), die von Mehrheitsgesellschaft abweichende familiäre Sozialisation und die wenig lernförderlichen Bedingungen für Roma-Kinder in großstädtischen beengten Wohnungen, benachteiligend auf ihre Bildungsbeteiligung aus (ebd.). Die Gruppe der Roma-Migrantinnen und -Migranten ist heterogen und die Sichtweisen bezüglich der Bedeutung von schulischer Bildung unterscheiden sich. In Familien jedoch, in denen die Eltern dem schulischen Werdegang ihrer Kinder keinen großen Stellenwert beimessen, in denen Mädchen jung verheiratet werden und früh die Schule verlassen, bleibt der Bildungserfolg oft aus.

2. Die Situation der Roma in Österreich seit dem Jahr 2000

2.1 Anteile an der Bevölkerung und Schulpopulation

Wie viele Roma heute in Österreich leben, ist ebenso wenig bekannt wie die Anzahl der Roma-Schülerinnen und -Schüler, da weder Bevölkerungsstatistiken noch Schulstatistiken nach ethnischer Zugehörigkeit differenzieren. Bei der Volkszählung im Jahr 2001, bei der die Umgangssprachen der österreichischen Bevölkerung erhoben wurden, gaben insgesamt 6.273 Personen an, Romanes zu sprechen, wobei dies auch Doppelangaben mit Deutsch einschließt. Von diesen 6.273 Personen hatten 4.348 die österreichische Staatsbürgerschaft, darunter waren 1.732 Personen in Österreich geboren. 1.925 Romanes-Sprecherinnen und -Sprecher hatten eine ausländische Staatsbürgerschaft (Statistik Austria, 2001).

Häufig wird in Publikationen, die sich auf Schätzungen von NGOs über die Gruppengröße der Roma beziehen, auf einen Beitrag von Liegeois und Gheorghe aus dem Jahr 1995 verwiesen, demzufolge zum damaligen Zeitpunkt zwischen 20.000 und 25.000 Roma in Österreich lebten. Seither sind viele Roma aus den Balkanstaaten und aus osteuropäischen Ländern nach Österreich migriert und so ist anzunehmen, dass die tatsächliche Gruppengröße diese älteren Schätzungen deutlich übersteigt. Angenommen wird eine Gruppengröße von bis zu 80.000 Personen bzw. dass nur ein Viertel aller Roma in Österreich zur Gruppe der autochthonen Burgenland-Roma, Sinti und Lovara zählt und drei Viertel der ersten,

zweiten und dritten Generation Roma mit Migrationshintergrund sind (vgl. Bundeskanzleramt Österreich, 2010, S. 28f.).

In österreichischen Schulstatistiken wird die Staatsbürgerschaft und die Muttersprache, die auch als Herkunfts-, Erst- oder Umgangssprache bezeichnet wird, ausgewiesen. Im Schuljahr 2009/10 hatten 9,5 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in Österreich eine ausländische Staatsbürgerschaft und 17,5 Prozent eine nicht deutsche Muttersprache (BMUKK, 2010b). Da bei den Erhebungen zur Muttersprache zumeist nur die Staatssprachen berücksichtigt und alle kleineren Sprachengruppen unter „andere Muttersprachen“ zusammengefasst werden, können keine genauen Angaben zur Zahl der Romanes sprechenden Schülerinnen und -Schüler gemacht werden. Lediglich Erhebungen zum Muttersprachenunterricht weisen aus, wie viele Schülerinnen und Schüler in einem Jahrgang am muttersprachlichen Unterricht in Romanes teilnehmen. Dieses nur auf das Bundesland Wien beschränkte Angebot wurde im Schuljahr 2008/09 von 101 Schülerinnen und Schülern wahrgenommen (BMUKK, 2010c). Die auf Freiwilligkeit basierende Teilnahme und das nicht flächendeckende Angebot des muttersprachlichen Romanes-Unterrichts lassen jedoch keine Schlüsse dahingehend zu, wie viele Roma-Schülerinnen und -Schüler tatsächlich österreichische Schulen besuchen.

2.2 Rechtlicher Status

Im Jahr 1993 wurden Roma als letzte der insgesamt sechs autochthonen Volksgruppen, dem österreichischen Volksgruppengesetz von 1976 entsprechend, offiziell anerkannt. Zu dieser anerkannten Volksgruppe der Roma zählen jedoch nur die Mitglieder der alteingesessenen Burgenland-Roma, Sinti und Lovara, welche auch österreichische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger sind (Sarközi, 2008, S. 13f.) Da nach österreichischem Recht die Angehörigen einer Volksgruppe seit drei Generationen bzw. 100 Jahren die österreichische Staatsbürgerschaft haben bzw. ihre eigene Kultur pflegen müssen (Volksgruppen ORF, 2011), haben die Mitglieder der seit den 1960er Jahren zugewanderten allochthonen Roma-Gruppen nicht die mit der Anerkennung einhergehenden Sprach- und Minderheitenrechte. Paragraph 7 des Volksgruppengesetzes sieht die Einrichtung eines Volksgruppenbeirates vor, welcher ein Beratungsgremium im Bundeskanzleramt darstellt. Der Beirat für die Volksgruppe der Roma besteht aus acht Mitgliedern (Roma- und Nicht-Roma-Angehörige). Über die Volksgruppenförderung können „Vereine, Stiftungen und Fonds, die ihrem Zweck nach der Erhaltung und Sicherung einer Volksgruppe, ihres besonderen Volkstums sowie ihrer Eigenschaften und Rechte dienen“ (Bundeskanzleramt Österreich, 2011), finanzielle Unterstützung für ihre Aktivitäten beziehen. Auch Bildungsinitiativen können aus diesen Mitteln gefördert werden.

Österreich hat das *Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten* und die *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* ratifiziert und sich damit auch zur Bewahrung und Förderung der Kultur und Sprache der Volksgruppe der Roma verpflichtet. Während es diesbezüglich unterschiedliche

Kooperationen mit dem Europarat gibt, gehört Österreich nicht zu den Ländern, die sich im Rahmen der *Dekade der Roma Inklusion* an speziellen Projektaktivitäten zur Verbesserung der Lebens- und Bildungssituation von Roma beteiligen. Neue Initiativen für Roma in Österreich, insbesondere auch im Bildungsbereich, könnten jedoch im Zuge der 2011 von der EU-Kommission beschlossenen *Roma-Strategie* unternommen werden.

Allgemein kann gesagt werden, dass der rechtliche Status der in Österreich lebenden Roma-Gruppen variiert. Während Angehörige der Volksgruppe einen gesicherten Status haben und ihnen Minderheitenförderung zukommt, haben Roma-Migrantinnen und -Migranten teilweise einen unsicheren rechtlichen Status. Zwar gibt es auch in dieser Gruppe österreichische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger sowie Personen mit gesichertem Aufenthaltsrecht, doch wird oft der Nachzug von Familienmitgliedern erschwert, wodurch in einzelnen Familien Angehörige mit gesichertem und ungesichertem Aufenthalt leben. Am unsichersten ist die Lage von Roma-Flüchtlingen, denen kein Asylstatus gewährt wurde und die von Abschiebung bedroht sind.

2.3 Soziale und räumliche Situation

Die Tage, in denen Roma ihren traditionellen Berufen oder Nischenberufen nachgehen konnten (Pferdehändler, Schmiede, Korbflechter, Scheren- und Messerschleifer, Schirmmacher etc.), sind längst vorbei. Geblieben sind aus dieser Zeit wohl nur die beruflichen Tätigkeiten als Musiker und als mobile Händler. Tätigkeiten wie Hilfs- oder Anlernarbeiten, die geringe Ausbildungen verlangen, werden immer rarer. Biffl, Bock-Schappelwein und Leoni (2005) weisen darauf hin, dass der Wandel von einer Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft und zunehmende Technisierung zu einem wirtschaftlichen Strukturwandel führten, der es Roma mit niedriger schulischer und beruflicher Ausbildung besonders erschwert, am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Wie anhand der Studie gezeigt wurde, wird dieser Wandel durch die Osterweiterung der EU beschleunigt und betrifft Grenzregionen, wie die von autochthonen Roma besiedelte Region Oberwart im Burgenland in besonderer Weise (ebd.).

„Die Untersuchung der Situation der Roma in Oberwart hat gezeigt, dass sich deren Verhaltensmuster allmählich dem Durchschnitt der österreichischen Bevölkerung annähern, etwa was die Fertilität sowie die Haushaltsstruktur und -größe betrifft. Ihr Bildungsgrad und ihre Integration in den Arbeitsmarkt sind allerdings weiterhin deutlich geringer. Vor allem ältere Roma haben selten einen Arbeitsplatz, Möglichkeiten zur Weiterbildung fehlen weitgehend. Überdies erschweren ihnen gesundheitliche Probleme den Zugang zum Arbeitsmarkt“ (ebd. S. 129).

Auch wenn es in den letzten Jahren einige Initiativen gab, um die Arbeitsmarktlage der Roma zu verbessern, hat sich das auf ihre berufliche Situation nur unwesentlich ausgewirkt. Sie haben im Vergleich zu Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft ein erhöhtes Risiko, arbeitslos zu werden, und selbst im Fall höherer

Bildung gelingt es Roma-Angehörigen nur schwer, in besser gestellte Berufe zu gelangen. Wie in den Landregionen hat der Strukturwandel auch im urbanen Raum zu einem Verlust von vielen Arbeitsplätzen geführt, die nur niedrige Qualifikationen verlangen. Roma sind hier ebenso häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen oder finden prekäre Arbeitsverhältnisse vor. Auf Roma-Migrantinnen und -Migranten wirken sich neben den fehlenden (oder nicht anrechenbaren) Berufs- und Bildungsqualifikationen auch Sprachbarrieren, eine manchmal rechtlich ungesicherte Lage sowie gesellschaftliche Vorurteile nachteilig aus.

In einer aktuellen Studie zur Beschäftigungssituation von Personen mit Migrationshintergrund in Wien (Riesenfelder, Schelepa & Wetzl, 2011), wurde mittels 90 Interviews eine spezifische Berücksichtigung von Roma und Romnia als Angehörige ethnischer Minderheiten vorgenommen. Die Ergebnisse machen deutlich, dass Roma mit Migrationshintergrund mehrheitlich eine unselbstständige Beschäftigung ausüben und häufiger als andere Gruppen von Arbeitslosigkeit betroffen sind. So hatte unter den männlichen Roma-Angehörigen jeder fünfte zum Zeitpunkt des Interviews keine Arbeitsstelle. 90 Prozent der Roma-Angehörigen arbeiten im Dienstleistungssektor (Handel, Gastgewerbe, Reinigung etc.), häufig in Kleinstarbeitstätten (mit bis zu zehn Angestellten) sowie in geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen bzw. als Leiharbeiter und Leiharbeiterinnen. Viele Roma üben gering qualifizierte Arbeiten aus, finden spezifische Arbeitszeitregelungen wie Arbeiten an Wochenenden und an Feiertagen vor und haben höhere Belastungen im Arbeitsalltag wie Stress, Zeitdruck, schlechte gesundheitliche Bedingungen und körperlich anstrengende Tätigkeiten. Zudem erfahren sie öfter Ungleichbehandlungen. Weiters ist ihre Situation von einem niedrigerem Qualifikationsniveau gekennzeichnet. So sind viele gering qualifiziert und der Anteil an Akademikern und Akademikerinnen ist mit 4 Prozent äußerst gering. Ihre beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten werden schlechter eingeschätzt als jene anderer Gruppen und auch die Weiterbildungsquote ist mit 22 Prozent geringer.

Hinsichtlich der Wohnsituation unterscheidet sich die Lage autochthoner und allochthoner Roma. Angehörige der Volksgruppe, besonders jene in ländlichen Gebieten, leben mit wenigen Ausnahmen in einer zur Mehrheitsgesellschaft vergleichbaren Wohnsituation. Roma mit Migrationshintergrund, welche die Mehrheit der Roma-Bevölkerung in Österreich ausmachen und überwiegend im städtischen Gebiet leben, finden hingegen oft sehr schlechte Wohnverhältnisse vor und leben auf beengtem Raum in Substandardwohnungen (RAXEN National Focal Point, Austria, 2009).

3. Zur gegenwärtigen Bildungssituation von Roma in Österreich

3.1 Bildungssystem, Minderheiten-Schulgesetz und schulische Maßnahmen für Migrantinnen und Migranten

Das österreichische Schulwesen ist von früher äußerer Differenzierung gekennzeichnet. Im vorschulischen Bereich (Kinderkrippe, Kindergarten, gegebenenfalls Vorschule) ist seit dem Jahr 2010 für jedes Kind ab dem vollendeten fünften Lebensjahr der Besuch des Kindergartens im Jahr vor dem Schuleintritt verpflichtend. Danach beginnt die neunjährige Unterrichtspflicht (im Gegensatz zur Schulpflicht) im Alter von sechs Jahren. Die vierjährige Volksschule stellt, sieht man von Sonderschulen ab, eine gemeinsame Schule für alle Kinder dar. Im Alter von zehn Jahren treten Schülerinnen und Schüler entweder in eine vierjährige Hauptschule (in Wien häufig als Kooperative Mittelschule geführt) oder in die Unterstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS bzw. Gymnasium) ein. Das laufende Modellprojekt „Neue Mittelschule“ als „gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen“ wird ab dem Schuljahr 2012/13 flächendeckend eingeführt und somit zur Regelschule. Dieses Modell stellt eine Aufwertung der Hauptschulen dar, die Unterstufe der AHS bleibt jedoch bestehen. Die Einführung einer Gesamtschule für alle schulpflichtigen Kinder scheiterte bislang in Österreich am Widerstand der konservativen politischen Parteien. Auf der Sekundarstufe II gibt es neben der Oberstufe des Gymnasiums unterschiedliche berufsbildende mittlere und höhere Schulen sowie eine einjährige Polytechnische Schule und ein anschließendes duales Berufsausbildungssystem von Berufsschule und Lehre (siehe BMUKK, 2011). Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) können eine Sonderschule oder die Integrationsklasse in einer Regelschule besuchen. Seit 1993 besitzen Eltern die Wahlfreiheit zwischen Sonderschul- oder Integrationsklasse, sofern vor Ort auch ein entsprechendes schulisches Angebot besteht. Österreichweit wird gegenwärtig mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler mit SPF integrativ beschult (vgl. Feyerer, 2009).

Im Gegensatz zu den Volksgruppen der Kroaten und Ungarn im Burgenland bzw. der Slowenen in Kärnten gibt es für Roma kein eigenes Minderheitenschulgesetz, welches ihnen das Recht einräumt, die Minderheitensprache als Unterrichtssprache zu gebrauchen oder in Form eines Pflichtgegenstandes zu erlernen. Das Burgenland hat jedoch 1996 das *Burgenland-Roman* mit einer Novellierung des Minderheitenschulgesetzes als Minderheitensprache aufgenommen. Gegenwärtig wird der Roman-Unterricht als unverbindliche Übung in der Volksschule Unterwart durchgeführt und sowohl von Roma als auch einigen Nicht-Roma besucht. Staatliche bilinguale Primar- und Sekundarschulen gibt es nur für Angehörige der kroatischen, ungarischen und slowenischen Volksgruppen.

Auf die migrationsbedingte Zunahme der kulturellen und sprachlichen Heterogenität in Österreichs Schulen reagierte die Bildungspolitik ab den 1990er Jahren mit der Einführung von entsprechenden schulischen Maßnahmen wie dem Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ sowie Erst- und Zweitsprachenförderung für Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Nach wie

vor fehlt es bei der Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ an Systematik und entsprechender Ausbildung von Lehrkräften. Während manche Schulen und einzelne Lehrkräfte interkulturelle Thematiken stark in den Unterricht einbringen und verschiedenste Projekte gestalten, die sich mitunter auch auf Roma beziehen, widmen sich andere Schulen kaum der kulturellen und sprachlichen Vielfalt im Land. Diese Beliebigkeit in der Umsetzung des Unterrichtsprinzips und die diesbezüglich unzureichende Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern wurden bereits von vielen Seiten kritisiert (z.B. Luciak und Binder, 2010; Wroblewski und Herzog-Punzenberger, 2009).

3.2 Romanes-Unterricht

Im Gegensatz zum Burgenland, wo Roman-Unterricht auf der Grundlage des Minderheitenschulgesetzes unterrichtet wird, wird Romanes in Wien im Rahmen des (freiwilligen) Muttersprachenunterrichts seit dem Schuljahr 2001/02 angeboten. Zwei Muttersprachenlehrerinnen, die über den Wiener Stadtschulrat angestellt sind, bieten gegenwärtig Muttersprachenunterricht in Romanes an Wiener Pflichtschulen an. Dieser wurde im Schuljahr 2008/09 von 101 Schülerinnen und Schülern besucht (BMUKK, 2010c). Der in größerem Ausmaß angebotene muttersprachliche Unterricht in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch wird ebenfalls von einigen Roma-Schülerinnen und -Schülern besucht.

Um den Romanes-Unterricht auszuweiten und zu verbessern, findet seit Herbst 2009 die Pilotphase für das internationale Projekt *QualiRom* statt. In Kooperation der Universitäten Graz („Treffpunkt Sprachen“), Wien (Abteilung für Sprachwissenschaften) und Belgrad sowie des ‚European Centre for Modern Languages‘ werden Trainingsseminare zur Ausbildung muttersprachlicher Lehrerinnen und Lehrer angeboten und Lehrmaterialien für verschiedenen Dialekte des Romanes erstellt. Die Initiative zielt darauf ab, den Erhalt der Sprache bzw. das Wiederlernen von Romanes/Romani zu gewährleisten (vgl. Bundeskanzleramt Österreich, 2010, S. 14).

3.3 Geschichte, Sprache und Kultur der Roma im Schulcurriculum, Schulbüchern und der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Weder Schulcurricula noch die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sehen eine verpflichtende Behandlung der Geschichte, Sprachen und Kulturen der Roma vor. Die Lehrpläne verschiedener Unterrichtsfächer bieten jedoch eine Vielzahl von Anhaltspunkten zur Behandlung interkultureller und minderheitenspezifischer Themen (vgl. Luciak und Binder, 2010; Trink, 2010).

Eine Untersuchung zu Perzeption und Wissen von österreichischen Schülerinnen und Schülern der 7. Klasse AHS zeigte deutliche Unterschiede im Wissen über Roma zwischen verschiedenen Schulstandorten (vgl. Trink, 2010). So wussten Schülerinnen und Schüler am Standort Oberwart „im Durchschnitt deutlich

mehr über ‚Roma und Sinti‘ als jene aus Wien und Eisenstadt“ (ebd., S. 105). Ein Zusammenhang zwischen Wissen und Einstellungen konnte mit der Untersuchung nicht bewiesen werden, es zeigten sich jedoch in „dieser formal höchsten Bildungsschicht teilweise haarsträubende Vorurteile“ (ebd., S. 107). Allgemein hatten die Schülerinnen und Schüler großes Interesse an der Thematik, die Ergebnisse ließen jedoch auf „eine zumeist sehr punktuelle Behandlung im Unterricht schließen“ (ebd., S. 106).

In Schulbüchern werden Roma nur selten erwähnt, und auch sonst gibt es nur wenige Unterrichtsmaterialien, die sich auf Roma beziehen. Lehrkräfte, die sich mit Roma im Schulunterricht beschäftigen möchten, können jedoch auf die im Projekt *Rombase* erstellten didaktischen Materialien für Lehrerinnen und Lehrer zurückgreifen (<http://romani.uni-graz.at/rombase/index.html>). Für die Fortbildung von Lehrkräften wurde zudem im Rahmen des EU-Projekts INSETROM (2007-2009) ein Curriculum mit verschiedenen Modulen erstellt, welches die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Roma-spezifischen Thematiken in der Aus- und Weiterbildung ermöglichen und auf eine interkulturelle Unterrichtsgestaltung vorbereiten soll. Das Curriculum nimmt nicht bloß auf Aspekte der Geschichte, Kulturen und Sprachen der Roma Bedacht. Um Stereotypisierungen und kulturalistische Deutungen zu vermeiden, zielen einzelne Module darauf ab, Prozesse der Selbstreflexion und des Perspektivenwechsels bei Lehrerinnen und Lehrern zu fördern oder Beziehungsverhältnisse zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen zu thematisieren (<http://www.iaie.org/insetrom/>).

3.4 Bildungsbeteiligung

Erhebungen über Roma in Institutionen des vorschulischen Bereichs (Kinderkrippe, Kindergarten bzw. Vorschule) fehlen gänzlich. Auch über die Bildungsbeteiligung von Roma im Primar- und Sekundarschulbereich lassen sich aufgrund unzureichender Daten nur bedingt Aussagen treffen. Die hier vorgenommene Einschätzung der Bildungssituation von autochthonen Roma und von Roma mit Migrationshintergrund beruht auf kleineren quantitativen und qualitativen Untersuchungen sowie auf Erfahrungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Roma-Vereinen, die Lernhilfeprogramme anbieten. Aufgrund kleiner Stichproben dieser Erhebungen, die mittels Einzel- und Gruppeninterviews mit Roma-Eltern, Roma-Schülerinnen und -Schülern und Lehrkräften in Schulen und Lernhilfeprogrammen sowie mittels teilnehmender Beobachtungen durchgeführt wurden, können die jeweiligen Ergebnisse nicht als repräsentativ erachtet werden. Dennoch legen sie den Schluss nahe, dass hinsichtlich der Bildungsbeteiligung von Roma an österreichischen Schulen noch in vielerlei Hinsicht Verbesserungsbedarf besteht.

Viele Angehörige der Elterngeneration der heute in Österreich lebenden Roma haben nur geringe Schulbildung. Dies gilt sowohl für autochthone als auch für allochthone Roma. Eine Umfrage im burgenländischen Bezirk Oberwart, bei der 99 Roma erfasst wurden (Leoni, 2004), gibt einen Überblick über die Bildungssi-

tuation der dort ansässigen autochthonen Burgenland-Roma. Die Umfrage zeigte eine Verbesserung der Bildungssituation, betrachtet man diese im Generationenvergleich. Unter den befragten älteren Burgenland-Roma hatte kaum jemand mehr als einen Grundschulabschluss. Bei den über 55-Jährigen waren es 37,5 Prozent, die eine Sonderschule besuchten oder die Schule frühzeitig abbrachen. Im Vergleich dazu hatten bei den unter 26-Jährigen 37,5 Prozent die Sekundarstufe I abgeschlossen und nur 6,3 Prozent gehörten zur Gruppe der Sonderschülerinnen und Sonderschüler bzw. Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher (ebd., S. 43f.). Die Umfrage zeigte nur geringe geschlechtsspezifische Unterschiede. Leoni (2004) hebt weiters die Bedeutung der im Zweiten Bildungsweg erzielten Abschlüsse hervor. Vor allem Abschlüsse, die über den Pflichtschulbereich hinausgehen, werden häufig erst nach Unterbrechungen und Wiederaufnahme des Bildungsweges nachgeholt (ebd., S. 43).

Aus einer Fragebogenuntersuchung über Roma mit Migrationshintergrund, die 42 Eltern, 83 Kinder, 36 Lernhelferinnen und Lernhelfer sowie 69 Lehrkräfte umfasste, geht hervor, dass mehr als ein Drittel der Eltern ihre Schulausbildung in Österreich absolviert haben (Romano Centro, 2008a). Ein Lehrabschluss stellt die höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern dar (29% der Mütter und 22% der Väter), gefolgt vom Hauptschulabschluss (29% der Mütter und 57% der Väter). Zirka ein Drittel der Mütter und 14 Prozent der Väter gaben an, nur die Volksschule abgeschlossen zu haben, und einzelne haben gar keinen Schulabschluss (ebd., S. 11).

Wie eine Studie zur Situation bosnischer Roma in Niederösterreich (Schreiblehner & Schinnerl, 2010) zeigte, haben nur wenige der mittels 14 qualitativer Interviews befragten Roma, die im letzten Jahrzehnt nach Österreich zugewandert sind, eine gute schulische Ausbildung erhalten. Diese Roma-Angehörigen haben überwiegend den Status von Asylsuchenden, subsidiär Schutzberechtigten oder Flüchtlingen. Nur knapp die Hälfte (vor allem die unter 30-Jährigen) gab an, alphabetisiert zu sein (Schreiblehner & Schinnerl 2010, S. 92). Einige hatten keine Möglichkeit eine Schule zu besuchen, da es in der Nähe ihres Wohnortes in Bosnien keine Schule gab, der Schulweg als zu gefährlich erachtet wurde oder sie zu Hause mitarbeiten mussten (ebd.). Laut Kustura (2010) war es im ehemaligen Jugoslawien trotz der 1952 eingeführten Schulpflicht „Kindern, die mehr als sechs Kilometer von der Schule entfernt lebten, erlaubt, vom Unterricht fernzubleiben“ (ebd., S. 56).

So wie bei den autochthonen Roma sind, im Gegensatz zur jeweiligen Eltern-generation, auch unter den Roma mit Migrationshintergrund heute Schülerinnen und Schüler in allen Schultypen und Bildungsstufen vertreten. Im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft sind die Anteile von Roma in mittleren und höheren Schulen jedoch weiterhin geringer. Die vierjährige österreichische Volksschule wird, mit Ausnahme von Sonderschulkindern, von allen Roma-Kindern besucht. Während aufgrund der geringen Kinderzahl Roma-Kinder der autochthonen Gruppen nur vereinzelt in Volksschulen anzutreffen sind, gibt es im städtischen Gebiet mit hohem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund sogar Volksschulen, in denen beinahe die Hälfte aller Kinder einer Klasse Roma-Angehörige sind. Es

ist davon auszugehen, dass die meisten Roma-Kinder im Anschluss an die Volksschule in die Hauptschule bzw. Kooperative Mittelschule übertreten und dass nur eine kleinere Zahl mittlere und höhere Schulen besucht (vgl. Luciak, 2011a; Luciak & Liegl, 2009).

Ein Bericht über das Lernhilfeangebot des Vereins Romano Centro (2008b), in dem Datenblätter von über 114 Roma mit Migrationshintergrund ausgewertet wurden, die im Schuljahr 2007/2008 Lernhilfe im eigenen Zuhause erhielten, zeigte, dass von allen Jugendlichen auf der Sekundarstufe I nur einer ein Gymnasium (AHS) besuchte. Auch eine Evaluationsstudie von Lernhilfeprogrammen an Wiener Schulen und Roma-Vereinslokalen, die im Zeitraum 2007 bis 2009 von sechs anderen Roma-Vereinen in Wien angeboten wurden, machte deutlich, dass unter den Roma-Jugendlichen, die das Lernhilfeangebot in Anspruch nahmen, nur zwei die AHS besuchten (Luciak & Kramann, 2009).

In der ersten Jahreshälfte 2011 wurden im Rahmen von zwei Workshops der NGO *Initiative Minderheiten* von den Autoren dieses Beitrags förderliche und hinderliche Faktoren in der Bildungslaufbahn von Roma-Angehörigen unterschiedlicher Gruppen (Burgenland-Roma, Sinti, Lovara und Roma mit Migrationshintergrund) erhoben, die allesamt höhere Schulen besuchen oder besucht haben. Wie der Workshop zeigte, gibt es zumindest eine kleine Gruppe von Roma in Allgemeinbildenden Höheren Schulen sowie in Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen (BMS, BHS), von denen manche nach erfolgreichem Maturaabschluss (Abitur) auch an österreichischen Universitäten studieren. Interessant erscheint, dass einige autochthone Roma, die über einen Abschluss einer mittleren oder höheren Schule verfügen, ehemals das Angebot der außerschulischen Lernbetreuung des Vereins Roma im Burgenland in Anspruch genommen haben (Interviews mit drei Roma-Angehörigen am 14. Juni 2011).

Unter den Schülerinnen und Schülern an Sonderschulen bzw. mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen befinden sich heute so gut wie keine Angehörigen der autochthonen Burgenland-Roma mehr (vgl. Eisenhut, 2008), sehr wohl jedoch Roma mit Migrationshintergrund. So hatten zum Beispiel im Schuljahr 2007/08 von den Roma, die Lernhilfe über das Romano-Centro erhielten, 18 Prozent einen Sonderpädagogischen Förderbedarf (Romano Centro, 2008b, S. 7). Die Wahrscheinlichkeit von Roma mit Migrationshintergrund, in eine Sonderschule zu kommen bzw. sonderpädagogische Förderung zu erhalten, ist im Vergleich zu Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft als höher einzuschätzen (vgl. Luciak, 2009; Luciak, 2008; Punz, 2007). Wie die Rate des frühzeitigen Schulabbruchs, der Rückstellungen oder der Repetentinnen und Repetenten unter Roma-Angehörigen ist und wie sie bei internationalen Schulleistungstests abschneiden, kann aufgrund der gegenwärtigen Datenlage nicht festgestellt werden. Der Umstand, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus sozial schlechter gestellten Gruppen an österreichischen Schulen unterdurchschnittlich abschneiden, lässt jedoch vermuten, dass auch Roma mit Migrationshintergrund im Durchschnitt stärker gefährdet sind, Klassen wiederholen zu müssen oder die Schule frühzeitig abbrechen. Für Angehörige der autochthonen Burgenland-Roma sind diesbezügliche Zahlen rückläufig (vgl. Leoni, 2004, S. 44). Unter-

suchungen zur schulischen Situation der autochthonen Sinti und Lovara, aber auch zu den im Raum Wien lebenden Burgenland-Roma gibt es nicht.

4. Innovative Ansätze und Beispiele guter Praxis

Seit den 1990er Jahren wurde eine Reihe von Initiativen mit dem Ziel entwickelt, Roma im Bildungsbereich zu unterstützen und zu fördern. Mit der Gründung verschiedener Roma-Vereine kam es mit finanzieller Unterstützung durch öffentliche Stellen auch verstärkt zur Entwicklung von Maßnahmen der außerschulischen Lernbetreuung. Seit 1990 bietet der „Verein Roma“ im burgenländischen Oberwart Förderunterricht, Unterstützung bei Hausaufgaben und Vorbereitung auf Schularbeiten und Tests für Roma-Kinder und -Jugendliche an. Dabei wird das Ziel verfolgt, in Gruppen- und Einzelbetreuung und auch durch den Einsatz neuer Medien ein Scheitern der Kinder und Jugendlichen im Regelschulsystem zu verhindern, gegebenenfalls Lerndefizite aufzuholen, aber auch Lernfreude zu vermitteln. Das Lernbetreuungsprojekt verfolgt zudem Ziele der politischen Bildung und Friedenspädagogik. So findet eine Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Diskriminierung sowie mit Kinderrechten, Demokratie und Gewaltfreiheit statt. Da mittlerweile viele Roma-Kinder nur mehr geringe Romanes-Sprachenkenntnisse aufweisen, wird auch versucht, ihnen die Sprache der Volksgruppe in spielerischer Weise näherzubringen, um eine positive Einstellung zur Roma-Kultur zu festigen sowie ihre Identität und ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Wie bereits angemerkt, hat die außerschulische Lernbetreuung wesentlich dazu beigetragen, die Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen der Volksgruppe zu verbessern (vgl. Verein Roma online; Samer, 2001b, 63f.).

Der *RomBus* des Vereins *Roma-Service* im burgenländischen Kleinbachselten ist eine mobile Station zur Lernbetreuung von Roma-Kindern. Er dient als Anlaufstelle, als Vermittlungsinstanz und als Betreuungseinrichtung bei akuten Schul- und Bildungsproblemen. Sowohl Roma-Kinder mit Lernproblemen als auch besonders begabte Roma-Kinder in weiterführenden Schulen erhalten durch die mobile Betreuung Unterstützung. Das Angebot reicht von einmaligen Vermittlungs- und Informationsgesprächen zwischen Schule, Eltern und Kindern über Case-Management bis zu kurz- und längerfristiger Einzellerntilfe. Wenn nicht ohnehin die Schulbehörden (Landesschulrat) bzw. die Schulen an das Roma-Service herantreten, muss auf jeden Fall die Betreuung immer in Absprache mit ihnen erfolgen. Bei Anfragen von den Schulbehörden nimmt das Roma-Service mit den Beteiligten Kontakt auf, um die jeweiligen Anliegen herauszuarbeiten und mögliche Angebote zu stellen (vgl. Verein Roma-Service online).

In Wien bietet das *Romano Centro* seit 1995 Lernhilfe für Roma-Schulkinder an, die überwiegend einen Migrationshintergrund haben. Die Besonderheit dieses Angebots besteht in seiner zeitlichen und örtlichen Flexibilität. Lernhelferinnen und -helfer, zumeist Studierende der Ethnologie bzw. Pädagogik, besuchen die Kinder und Jugendlichen zu Hause und bieten dort in Absprache mit den Eltern die nötige Lernunterstützung an. Die Lernhelferinnen und -helfer können eigens

für sie organisierte Weiterbildungsveranstaltungen im Romano Centro besuchen und werden von ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen betreut. Da die Lernhilfe im Familienverband geschieht, geht damit auch verstärkt Elternarbeit einher. Derzeit kann aufgrund finanzieller Engpässe nur eine Wochenstunde Lernhilfe pro Kind angeboten werden. Für das bis Herbst 2008 kostenlose Angebot müssen die Eltern gegenwärtig drei Euro pro Lernhilfestunde bezahlen. Romano Centro wurde für dieses Projekt 1996 mit dem Integrationspreis des *Wiener Integrationsfonds* und der Tageszeitung *Der Standard* „für das beste Integrationsprojekt im Bereich des alltäglichen Zusammenlebens“ (vgl. Romano-Centro online) ausgezeichnet.

Roma-Schulassistentinnen, die vom Verein Romano Centro angestellt werden, arbeiten seit dem Jahr 2000 an Wiener Schulen. Derzeit sind zwei Schulassistentinnen an Pflichtschulen mit höheren Anteilen von Roma-Kindern tätig. Sie beraten Eltern und Kinder, bieten Lernunterstützung an und stärken die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und Roma-Familien. Zudem nehmen sie für die Kinder eine identifikationsstiftende und Vorbild-Funktion ein. Das Projekt wird mit Mitteln des Unterrichtsministeriums finanziert (vgl. ebd.).

Roma Lernhilfe wird in Wien auch von mehreren kleinen Roma-Vereinen angeboten, die eigens für die Lernunterstützung gegründet wurden. Projektträger dieses von der Stadt Wien (MA 17) geförderten Projekts ist seit 2011 die *Wiener Volkshochschulen GmbH*. Dieses Angebot zielt darauf ab, die schulischen Erfolge durch Unterstützung bei Hausaufgaben und spielerische Aktivitäten unter Einbeziehung und Stärkung der Mehrsprachigkeit der Roma zu fördern (vgl. Wiener Volkshochschulen online). Wie eine Evaluationsstudie über diese Lernhilfeprogramme zeigte, gab es im Jahr 2008 unterschiedliche Modelle, und zwar sowohl solche, die an einem Schulstandort am Nachmittag angeboten wurden, als auch solche, die in eigens dafür angemieteten Vereinslokalen stattfanden (Luciak & Kramann, 2009). Während sich laut dieser Evaluationsstudie beide Angebote förderlich auf den Lernfortschritt der Roma auswirkten, fanden Lernhilfeangebote an Schulen bei den Roma-Schülerinnen und -Schülern erhöhte Akzeptanz, wenn sie auch Nicht-Roma-Kindern offen standen. Dieses Modell bewirkte zudem eine engere Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften an der Schule und den Lehrerinnen und Leitern der Lernhilfeprogramme. In Vereinslokalen angebotene Lernhilfe wiederum hatte eine stärkere Einbindung der Roma-Eltern zu Folge, besonders jener, für die eine Kontaktaufnahme mit Schulen noch immer eine gewisse Barriere darstellt (ebd.).

Neben der außerschulischen Lernbetreuung gibt es auch unterschiedliche Angebote für Schulklassen, die sich der Roma-Thematik widmen und an alle Schülerinnen und Schüler – Roma und Nicht-Roma –, aber auch an Lehrkräfte gerichtet sind. Exemplarisch sei hier die ständige Ausstellung des Dokumentations- und Informationszentrums vom *Kulturverein Österreichischer Roma* genannt. Die Ausstellung zeigt die Wanderung der Roma nach Europa und in den heutigen österreichischen Raum, die Diskriminierung und Verfolgung der Volksgruppe, insbesondere in der NS-Zeit, sowie die Entwicklung nach 1945 (vgl. Kulturverein Österreichischer Roma online).

Die Wanderausstellung *Roma in Bewegung* der Akademie Graz richtet sich ebenfalls an Schulen. Sie widmet sich nicht nur den Migrationsbewegungen und Erfahrungen von Roma in Europa bzw. Österreich, sondern auch gegenwärtigen Entwicklungen, wie dem zunehmenden Bekenntnis zur eigenen Identität, zur Wertschätzung der eigenen Sprache, der Roma-Kulturszene und der aktiven politischen Teilnahme (vgl. Akademie Graz online).

Workshops für Schulklassen bietet zudem das *zentrum exil* im Amerlinghaus Wien an. Sie werden in Zusammenarbeit mit der Romni-Autorin und Malerin Ceija Stojka veranstaltet, die eine der wenigen noch aktiven Roma-Zeitzeuginnen des Holocaust ist und zu diesem Thema immer wieder an österreichischen Schulen referiert (vgl. verein exil online).

Neben den Lernhilfeangeboten bemühen sich Roma- und Sinti-Vereine in Österreich um den Erhalt von Sprache und Kultur. Dabei werden sie unter anderem vom *Romani-Projekt* der Universität Graz unterstützt. Seit Jahren widmet sich das Romani-Projekt der Kodifizierung und Didaktisierung der in Österreich gesprochenen Romanes-Varianten. Dies stellt nicht nur eine Voraussetzung für den Romanes-Unterricht und die Ausbildung von Romanes-Sprachlehrerinnen und -Sprachlehrer dar, sondern begünstigt auch die Erstellung von zweisprachigen Vereinszeitungen, wie *Romani Patrin*, die vom *Verein Roma* in Oberwart herausgegeben wird, oder das Magazin *dROMa* des Vereins *Roma-Service*, welcher auch die zweisprachige Kinderzeitschrift *Mri nevi Mini Multi* herausgibt.

5. Gegenwärtige Problemstellungen und Zielperspektiven

Sichtweisen der Roma-Eltern über die Bedeutung schulischer Bildung, das Vertrauen gegenüber schulischen Institutionen und das Vermögen, Kinder in ihrem schulischen Werdegang zu unterstützen, sind in wesentlicher Weise von den jeweiligen historischen Erfahrungen der verschiedenen Roma-Gruppen beeinflusst. Die Erfahrungen autochthoner Gruppen, deren Familienstrukturen durch den Holocaust zerstört wurden, die lange Zeit soziale Ausgrenzung erfuhren und die selbst Assimilationsbestrebungen oft nicht vor Stigmatisierung bewahrten, wirken auch heute noch nach (vgl. Brandt, 2003, S. 87-89). Roma mit Migrationshintergrund hingegen, die in den Balkanländern oder in Osteuropa in schwierigen und teilweise segregierten sozialen Verhältnissen lebten oder zu Kriegszeiten verfolgt und vertrieben wurden, haben ein anderes historisches Verhältnis zur österreichischen Mehrheitsbevölkerung. Doch auch ihre Sichtweisen von und Beziehungen zu Nicht-Roma sind von erlebter gesellschaftlicher Benachteiligung geprägt. Zudem wirken sich eine oft schwierige soziale Lage und der teilweise unsichere Aufenthaltsstatus in Österreich benachteiligend auf den Bildungsverlauf der Kinder und Jugendlichen aus.

Auf die Frage, ob sie selbst in der Schule Diskriminierung erfahren haben, erhält man von Roma-Angehörigen der jüngeren Generation unterschiedliche Antworten. Einerseits wird von Erfahrungen wie Mobbing durch Peers berichtet, wenn bekannt wird, dass die Kinder Roma sind (vgl. Schreiblehner & Schinnerl, 2010,

S. 96). Andererseits gibt es Aussagen von ehemaligen Roma- und Sinti-Schülerinnen und -Schülern in Österreich, dass sie sich in der Schule nicht diskriminiert fühlten und bisweilen die Schule der einzige Ort war, wo sie keine Ausgrenzung erfahren haben (Gruppeninterview mit Roma-Angehörigen, 17.6.2011). Ob es sinnvoll oder gar notwendig ist, seine Herkunft zu verbergen, ist unter Roma-Angehörigen ein wiederkehrendes Thema. Manche suchen die Anonymität und meinen zum Beispiel, „Mir hat geholfen, nicht als Romni erkannt zu werden“ (ebd.). Andere wiederum stehen, gestärkt durch neues Selbstbewusstsein, zu ihrer Roma-Identität.

Wie bereits ausgeführt, findet die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Roma im österreichischen Schulsystem nicht ausreichend Berücksichtigung (vgl. Luciak, 2001b). Es gibt zu wenig Roma-Muttersprachenlehrerinnen und -lehrer sowie Roma-Assistentinnen und -Assistenten, und weitgehend fehlt eine Behandlung Roma-spezifischer Themen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, in den Curricula sowie in Schulbüchern. Roma-Angehörige vermehrt an Schulen als Lehrkräfte sowie als Assistentinnen und Assistenten einzusetzen, wäre besonders bedeutsam, da Erfahrungen zeigen, dass ihre Unterstützung von den Roma-Kindern gut angenommen wird und sie eine sehr wichtige Vermittlerfunktion zwischen Schulen und Elternhaus einnehmen. Bezüglich des Angebots und der Annahme von Romanes-Sprachunterricht gibt es innerhalb und zwischen den verschiedenen Roma-Gruppen Unterschiede. Manche Burgenland-Roma oder Roma mit Migrationshintergrund in Wien lassen ihre Kinder am Romanes-Unterricht teilnehmen, andere befinden dies für weniger wichtig. Während an den Sprachkursen im Burgenland auch Nicht-Roma teilnehmen, stehen Sinti bisweilen dem Angebot eines gemeinsamen Romanes-Unterrichts für Sinti und Nicht-Sinti aufgrund historischer negativer Erfahrungen eher skeptisch gegenüber.

„Also hat man Angst und sagt: Stop! Nicht weil wir Romanes als Geheimsprache verwenden wollen, sondern weil wir das Gefühl haben, da lasse ich wen so nahe heran an mich, dass er mich verletzen, am Ende gar verraten kann. Praktisch gedacht, die Sinti sprechen sowieso auch immer die Landessprache, deshalb ist es für niemanden notwendig Romanes zu lernen, um sich mit Sinti unterhalten zu können“ (Martl, 2004, S. 142).

Der Stellenwert, dem schulische Bildung beigemessen wird, ist bei den autochthonen Burgenland-Roma, aber auch bei den Sinti im Vergleich zu früher stark gestiegen. Auch die meisten in der Studie von Schreiblehner und Schinnerl (2010) befragten Roma-Angehörigen mit Migrationshintergrund gaben an, „Bildung als etwas sehr wichtiges zu erachten“ (ebd., S. 93), vor allem, weil damit bessere Arbeitsmarktchancen und Verdienstmöglichkeiten in Verbindung gebracht werden. Die Eltern wünschen sich für ihre Kinder eine bessere Ausbildung, als sie selbst erhalten haben. Auch wenn dies generell für Buben und Mädchen gilt, werden laut Schreiblehner und Schinnerl doch geschlechtsspezifische Unterschiede gemacht. Eine gute Ausbildung zu erhalten, wird für Mädchen als weniger wichtig erachtet. Unter anderem wird akzeptiert, wenn Mädchen in jungen Jahren heiraten wollen, teilweise wird eine Gefährdung der Jungfräulichkeit gesehen, wenn Mädchen „zu

selbständig“ werden, und es gibt auch die Sichtweise, dass Frauen nicht gescheiter als Männer sein sollen (ebd., S. 93f.).

Da viele Roma-Eltern ihre Kinder in schulischen Belangen aufgrund fehlender Schulbildung und schlechter Lernbedingungen zu Hause nur wenig unterstützen können, bedarf es des Ausbaus von außerschulischer Lernbetreuung in Vereinen bzw. von Lernhilfeangeboten an Schulen. In Fokusgruppen-Interviews mit 12 Elternteilen (davon acht weiblich), deren Kinder im Jahr 2008 bei Wiener Roma-Vereinen Lernhilfe in Anspruch nahmen (Luciak & Kramann, 2009), wurde bestätigt, dass aus der Sicht der interviewten Eltern die Lernhilfe eine wertvolle Unterstützung bietet.

Roma mit Migrationshintergrund fehlt teilweise der Einblick in die Funktionsweisen des österreichischen Schulsystems, was durch verstärkte Information und Elternarbeit verbessert werden könnte. Manchen Roma-Eltern wird ohne ausreichende Aufklärung vonseiten der Schulbehörden die Zustimmung abverlangt, dass ihr Kind in einer Sonderschule unterrichtet werden kann. Die Eltern sind zufrieden, wenn ihre Kinder in der Sonderschule bessere Noten als in der Regelschule erhalten, doch sind ihnen die Konsequenzen eines Sonderschulbesuchs für den weiteren Ausbildungsweg ihrer Kinder nicht immer bewusst. Im Fall von Integrationskindern, die in Regelschulen in einem oder mehreren Fächern nach einem Sonderschullehrplan unterrichtet werden, können sie nicht immer die Konsequenzen abschätzen, welche der kleingedruckte Vermerk auf dem Schulzeugnis hat, dass ihr Kind Sonderpädagogische Förderung erhält. Verstärkte Elternarbeit unter Einbindung von Roma als Assistentinnen und Assistenten könnte Abhilfe schaffen, wenn Roma-Kinder dem Schulunterricht häufig fernbleiben oder zum Unterricht zu spät bzw. nicht ausreichend vorbereitet kommen. Auch die Entwicklung von Peer-Tutoring durch ehemalige Roma-Schülerinnen und -Schüler mit höherem Bildungsabschluss könnte sich positiv auf den schulischen Werdegang von Roma-Kindern auswirken.

Schließlich bedarf es, wie eingangs erwähnt, systematischer Erhebungen und verstärkter Forschungsleistungen, um die Bildungslage von Roma besser beurteilen zu können. Es ist nicht damit zu rechnen, dass in naher Zukunft verlässliche, nach ethnischen Kategorien unterschiedene, quantitative Datenerhebungen erfolgen, die eine notwendige Voraussetzung darstellen, um einen guten statistischen Überblick über die Bildungssituation von Roma in Österreich zu geben. Aus diesem Grund bieten sich qualitative und ethnografische Studien an, und zwar unter Mitwirkung von Roma-Angehörigen, um einen besseren Zugang zur Untersuchungsgruppe zu gewährleisten. Als Vorbild für derartige Untersuchungen kann die erst kürzlich veröffentlichte Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma dienen (Strauß, 2011), die nach entsprechender Schulung in wissenschaftlicher Methodik und Forschungsdurchführung von Sinti-Angehörigen selbst durchgeführt wurde.

Literatur

- Baumgartner, G. (2000). Die burgenländischen Sprachminderheiten 1945-1999. In R. Widder (Hrsg.), *Geschichte der österreichischen Bundesländer seit 1945. Band 5, Burgenland: Vom Grenzland im Osten zum Tor in den Westen* (S. 15–53). Wien: Böhlau.
- Baumgartner, G. & Freund, F. (2000). *Der Holocaust an den österreichischen Roma und Sinti*. Verfügbar unter: <http://www.ph-burgenland.at/fileadmin/Berichte/newsbeitraege/holocaust.pdf> [01.04.2012].
- Beuchling, O. (2010). *Zwischen Payos und Gitanos. Eine Studie zur ethnischen Bildungsungleichheit in Spanien*. Münster: Waxmann.
- Biffel, G., Bock-Schappelwein, J. & Leoni, T. (2005). Verschärfung der Arbeitsmarktprobleme von Randgruppen in Grenzregionen im Gefolge der Ostöffnung. Das Beispiel der Roma in Oberwart. *WIFO Monatsberichte*, 2, 115–130.
- Brandt, V. (2003). *Nationalismus und Diskriminierung am Beispiel der Roma in Wien*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Bundeskanzleramt Österreich (2011). *Volksgruppenförderung*. Verfügbar unter: <http://www.bka.gv.at/site/3518/default.aspx> [01.04.2012].
- Bundeskanzleramt Österreich (2010). 3. Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 25 Abs. 2 des Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten. Verfügbar unter: <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=42120> [01.04.2012].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, BMUKK (2010a). Soziale Ausgrenzung. Fokus: Roma in Österreich. Zentrum polis. Politik Lernen in der Schule. *polis aktuell*, 5. Verfügbar unter: http://www.eduhi.at/dl/pa_roma_web.pdf [01.04.2012].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, BMUKK (2010b). *Zahlenspiegel 2010. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich*. Wien. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20210/zahlenspiegel_2010.pdf [01.04.2012].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, BMUKK (2010c). Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 5: *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich: Statistische Auswertung für das Schuljahr 2008/09*. Wien (11. aktualisierte Aufl.; verfasst von Ines Garnitschnig). Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3720/nr5_10.pdf [01.04.2012].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, BMUKK (2011). *Grunddaten des österreichischen Schulwesens*. Verfügbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/grunddaten.xml> [01.04.2012].
- Council of Europe (2008). *Factsheets on Roma. Romani Project*. Universität Graz in Kooperation mit Council of Europe project: Education of Roma children in Europe. Verfügbar unter: <http://romafacts.uni-graz.at/> [01.04.2012].
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *The University of Chicago Legal Forum*, 139–167.
- Eisenhut, M. (2008). *Zum Rückgang von RomaschülerInnen an Sonderschulen im Burgenland – anhand des Fallbeispiels Oberwart*. Diplomarbeit, Universität Wien.

- Engelbrecht, H. (1988). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs* (Band 5). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Erich, R. (2000). Ein Spannungsverhältnis: Schule und Roma in Österreich. In S. Hornberg (Hrsg.), *Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa* (S. 189–200). Frankfurt a.M.: IKO-Verlag.
- Europäische Kommission (2011). *EU-Kommission legt Strategie für die Integration der Roma vor*. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/austria/news/2011_04_06_strategy_integration_roma_de.htm [01.04.2012].
- Feyerer, E. (2009). Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 73–97). Graz: Leykam.
- Guthmann, T. (2003). *Globalität, Rassismus, Hybridität. Interkulturelle Pädagogik im Zeichen von rassistischen Diskurs und hybrider Identität*. Stuttgart: Ibidem.
- Hall, S. (1996). *Critical dialogues in cultural studies*. D. Morley & C. Kuan-Hsing (Hrsg.). London: Routledge.
- Halwachs, D./Romani-Projekt (2007) Roma and Romani in Austria. Verfügbar unter: <http://romani.uni-graz.at/romani/ling/romani-at.en.shtml> [01.04.2012].
- Kassanits, A. (1986). *Die Zigeuner als Minoritätenproblem in unserer Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung des burgenländischen Raumes*. Hausarbeit, Pädagogischen Akademie Burgenland, Eisenstadt.
- Kustura, S. (2010). *Die bosnisch-herzegowinischen Roma im historischen, kulturellen und sozial-politischen Kontext*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Leoni, T. (2004). *The Labour Market Development of Oberwart and the Socio-Economic Situation of the Roma*. Wien: WIFO Working Paper 226.
- Liegeois, J.-P. & Gheorghe, N. (1995). *Roma/Gypsies: A European Minority*. London: Minority Rights Group International Report.
- Luciak, M. (2008). Roma in Sonderschulen – eine Herausforderung für die Heilpädagogik Mittel- und Osteuropas. In G. Biewer, M. Luciak & M. Schwinge (Hrsg.), *Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik* (S. 33–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luciak, M. (2009). Behinderung oder Benachteiligung? SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ethnische Minderheiten mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich. *SWS Rundschau*, 49 (3), 369–390.
- Luciak, M. (2011a). Roma mit Migrationshintergrund an österreichischen Volksschulen. In I. Diehm & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule* (S. 107–124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luciak, M. (2011b). Berücksichtigung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt von Roma an österreichischen Schulen. *Erziehung und Unterricht*, 161 (1/2), 33–40.
- Luciak, M. & Binder, S. (2010). Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. *Online Journal Austrian Studies in Social Anthropology, Sondernummer 1/ 2010*. Verfügbar unter: http://www.univie.ac.at/alumni.ethnologie/journal/abstract/IKL_Handbuch.html [01.04.2012].

- Luciak, M. & Kramann, M. (2009). *Lernhilfeprogramme für Roma-SchülerInnen*. Unveröffentlichtes Evaluationsbericht Manuskript, im Auftrag der Stadt Wien (MA17).
- Luciak, M. & Liegl, B. (2009). Fostering Roma students' educational inclusion: a missing part in teacher education. *Intercultural Education*, 20 (6), 497–509.
- Martl, N. (2004). Meine Wege. In L. Laher (Hrsg.), *Uns hat es nicht geben sollen. Rosa Winter, Gitta und Nicole Martl. Drei Generationen Sinti-Frauen erzählen* (S. 137–152). Grünbach: Buchverlag Franz Steinmaßl.
- Mayerhofer, C. (1988). *Dorfzigeuner* (2. verbesserte Aufl.). Wien: Picus Verlag.
- Meusburger, P. (1980). *Beiträge zur Geographie des Bildungs- und Qualifikationswesens. Regionale und soziale Unterschiede des Ausbildungsniveaus der österreichischen Bevölkerung*. Innsbruck: Selbstverlag des Institutes für Geographie der Universität Innsbruck.
- Punz, R. (2007). *SchülerInnen aus Roma-Familien an Sonderpädagogischen Zentren in Wien. Mögliche Ursachen für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- RAXEN National Focal Point, Austria (2009). Thematic Study. Housing Conditions of Roma and Travellers. *Bericht des Ludwig Boltzmann Instituts für Menschenrechte und ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit im Auftrag der EU-Grundrechteagentur*. Verfügbar unter: http://www.bim.lbg.ac.at/files/sites/bim/RAXEN-Roma%20Housing-Austria_en.pdf [01.04.2012].
- Riesenfelder, A., Schelepa, S. & Wetzl, P. (2011). *Beschäftigungssituation von Personen mit Migrationshintergrund in Wien*. Bericht erstellt von L&R Sozialforschung im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. Wien.
- Romani-Project (2002a). Ethnologie und Gruppen: Roma in Österreich. Sinti. In *Rombase, didactically edited information on Roma*. Graz. Verfügbar unter: <http://romani.uni-graz.at/rombase/index.html> [01.04.2012].
- Romani-Project (2002b). Ethnologie und Gruppen: Roma in Österreich. Lovara. In *Rombase, didactically edited information on Roma*. Graz. Verfügbar unter: <http://romani.uni-graz.at/rombase/index.html> [01.04.2012].
- Romani-Project (2001). Ethnologie und Gruppen: Roma in Österreich. Burgenland-Roma. In *Rombase, didactically edited information on Roma*. Graz. Verfügbar unter: <http://romani.uni-graz.at/rombase/index.html> [01.04.2012].
- Romano Centro (2008a) *Befragung zur Lernhilfe von Romano Centro*. Wien.
- Romano Centro (2008b). *Bericht über die Lernhilfe im Schuljahr 2007/2008*. Wien.
- Samer, H. (2001a). Geschichte und Politik. Neuzeit (bis 1945). In *Rombase, didactically edited information on Roma*. Oberwart. Verfügbar unter: <http://romani.uni-graz.at/rombase/index.html> [01.04.2012].
- Samer, H. (2001b). Die Roma von Oberwart. Oberwart: edition lex liszt 12.
- Sarközi, R. (2008). *Roma. Österreichische Volksgruppe. Von der Verfolgung bis zur Anerkennung*. Klagenfurt: Drava.
- Schreiblehner, I. K. & Schinnerl, H. (2010). *Von Bijeljina nach Eibesthal. Eine Studie zur Situation der Roma im niederösterreichischen Weinviertel*. München: AVM Akademische Verlagsgemeinschaft.
- Statistik Austria (2001). *Bevölkerung nach demographischen Merkmalen*. Verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/index.html [01.04.2012].

- Strauß, D. (Hrsg.). (2011). *Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht*. Marburg: I-Verb.de und RomnoK-her. Verfügbar unter: http://www.stiftung-evz.de/w/files/roma/2011_strauss_studie_sinti_bildung.pdf [01.04.2012].
- Tiefenbacher, B. (2010). *Romipen in Bewegung, Eine qualitative Fallstudie zu Sprachverwendung und Identitäten bei jugoslawischen Romani MigrantInnen in Wien*. Beitrag zur Jahrestagung der Migrations- und Integrationsforschung in Österreich, 20.-22. September 2010. Wien.
- Trink, T. (2010). *Roma – Eine vergessene Minderheit? Perzeption und Wissen von SchülerInnen der Sekundarstufe II an verschiedenen Schulstandorten zur marginalisierten Minderheit der Roma*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Volksgruppen ORF Online (2011). *Konstitutiv-Status für Auslandsserben*. Erschienen am 1.3.2011. Verfügbar unter: <http://volksgruppen.orf.at/kroaten/aktuell/stories/143474/> [01.04.2012].
- Volkshochschule der Burgenländischen Roma (2012). *Die Roma in der 1. Republik*. Webseite als gekürzte und komprimierte Version der CD-ROM „ROMA2000“ (Relaunch 2012). Verlag lex liszt. Verfügbar unter: <http://www.burgenland-roma.at/index.php/geschichte/die-roma-in-der-1-republik> [01.04.2012].
- Wroblewski, A. & Herzog-Punzenberger, B. (2009). *OECD Thematic Review on Migrant*. Education Country Background Report for Austria. Paris: OECD.

Internetquellen

Akademie Graz, Wanderausstellung Roma in Bewegung.
Verfügbar unter: <http://www.akademie-graz.at/akademie.php>

Initiative Minderheiten
Verfügbar unter: <http://www.initiative.minderheiten.at/>

INSETROM – Curriculare Module für LehrerInnen
Verfügbar unter: <http://www.iaie.org/insetrom/>

Kulturverein Österreichischer Roma, ständige Ausstellung im Dokumentations- und Informationszentrum
Verfügbar unter: <http://www.kv-roma.at/>

Romani Projekt, Universität Graz
Verfügbar unter: <http://romani.uni-graz.at/romani/>

Romano Centro, Roma Assistentinnen an Wiener Schulen
Verfügbar unter: <http://www.romano-centro.org/>

Rombase, didaktischen Materialien für LehrerInnen und Roma-MediatorInnen,
Verfügbar unter: <http://romani.uni-graz.at/rombase/index.html>

verein exil online
Verfügbar unter: <http://www.zentrumexil.at/>

Verein Roma, außerschulische Lernbetreuung

Verfügbar unter: <http://www.verein-roma.at/html/projekte2.htm>

Verein Roma-Service, RomBus

Verfügbar unter: <http://www.roma-service.at/>

Verein Romano-Centro, Lernhilfe und Roma-Assistentinnen

Verfügbar unter: <http://www.romano-centro.org/>

Wiener Volkshochschulen online, Roma Lernhilfe

Verfügbar unter: <http://www.vhs.at/roma-lernhilfe.html>

Interviews

Interviews mit drei Roma-Angehörigen, geführt von Josef Schmid, Verein Roma-Service am 14. 6. 2011.

Gruppeninterview mit Roma-Angehörigen unterschiedlicher Roma-Gruppen im Rahmen eines Workshops der NGO „Initiative Minderheiten“ zum Thema „Roma an die Universität“ am 17.6.2011.

Integration durch Bildung?

Die Bildungssituation von Roma in Ungarn

Die ungarischen Roma¹ bilden die zahlenmäßig größte ethnische Minderheit des Landes. Ihre Zahl wurde zu Beginn des neuen Jahrtausends auf 700.000 geschätzt, betrug also ungefähr 7% der Gesamtbevölkerung (Harangi, 2000, S. 172).² In Bezug auf ihre Sprache, ihren Wohnort sowie den Zeitpunkt ihrer Einwanderung können drei verschiedene Roma-Gruppen unterschieden werden (Bíró, 2006; Szoboszlai, 2006; Kis, 2007): Die „*Romungro*“ (ungarische Roma) leben seit dem 15. bis 16. Jahrhundert im Karpaten-Becken und gelten als die am stärksten assimilierte Roma-Gruppe. Die Muttersprache der *Romungro* ist Ungarisch; die meisten leben in der Hauptstadt Budapest und in Nord- und Südwestungarn. Die Einwanderung der sog. „*Oláh-cigány*“ aus Regionen des heutigen Rumänien begann im 19. Jahrhundert und zog sich bis Anfang des 20. Jahrhunderts hin; einige Teilgruppen kamen erst nach dem Ersten Weltkrieg nach Ungarn. Aufgrund ihrer Herkunftssprache Romani werden sie als eine Gruppe zusammengefasst. Die meisten von ihnen sprechen den Romani-Dialekt *Lovári* (vgl. Bíró, 2006). Die dritte und zahlenmäßig kleinste Gruppe ist die der „*Beás-cigány*“, die im 19. bis 20. Jahrhundert, ebenfalls aus Regionen des heutigen Rumänien, nach Ungarn migrierte und einen archaischen Dialekt der rumänischen Sprache spricht. Sie lebt in den ärmsten Regionen des Landes (Komitate Somogy, Tolna und Baranya). Tabelle 1 fasst die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale der drei Gruppen zusammen.

Tabelle 1: In Ungarn lebende Roma-Gruppen

Bezeichnung der Gruppe	Muttersprache	Einwanderung in das Karpaten-Becken	Wohnregion
<i>Romungro</i> („Ungarische Roma“)	Ungarisch	15.-16. Jahrhundert	Budapest, Nordungarn und Transdanubien
<i>Oláh-cigány</i>	Romani (<i>Lovári</i>)	19.-20. Jahrhundert	Südliche Transdanubien
<i>Beás-cigány</i>	archaischer Dialekt des Rumänischen	19.-20. Jahrhundert	Komitate Somogy, Tolna und Baranya

1 In diesem Beitrag wird der Begriff Roma verwendet, erstens, um sich von der in Ungarn negativ konnotierten Bezeichnung *cigány* (Zigeuner) abzugrenzen, und zweitens, weil sich die Bezeichnung Roma im internationalen Diskurs durchgesetzt hat.

2 Die Zahl 700.000 wird meistens als Mittelwert genommen, da nach verbindlichen Schätzungen heute ca. 600.000 bis 900.000 Roma in Ungarn leben. Andere Schätzungen gehen sogar von 800.000 bis 1,3 Mio. in Ungarn lebenden Roma aus (vgl. Szoboszlai 2006).

In Statistiken und wissenschaftlichen Veröffentlichungen finden sich die in Tabelle 1 genannten Differenzierungen oft nicht wieder. Dies ist insbesondere dann problematisch, wenn Verallgemeinerungen gruppenspezifische Unterschiede verdecken. In der vorliegenden Publikation werden Gruppenunterschiede zwischen Roma berücksichtigt, wenn die hier heran gezogenen Quellen dies zulassen. Ansonsten wird die Bezeichnung Roma oder Roma-Minderheit verwendet. Im Folgenden wird zunächst ein knapper Abriss zur Geschichte der ungarischen Roma gegeben und ihre soziale Situation heute umrissen. Dabei kann gezeigt werden, dass ihre Situation überwiegend von gesellschaftlicher Marginalisierung gekennzeichnet ist, die einerseits das Ergebnis einer historischen Entwicklung ist, andererseits in den letzten Jahrzehnten deutlich zugenommen hat. Die Bildungssituation der ungarischen Roma steht im Folgenden im Zentrum des Interesses: Skizziert werden der Aufbau des ungarischen öffentlichen Bildungssystems, rechtliche Rahmenbedingungen, die Bildungsbeteiligung der ungarischen Roma, staatliche Angebote zu ihrer Förderung und ein ausgewählter innovativer Ansatz im Bildungsbereich. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf aktuelle Herausforderungen für die ungarische Bildungspolitik, -praxis und -forschung.

1. Historischer Hintergrund

Bis ins 19. Jahrhundert dokumentieren nur wenige Quellen die Anwesenheit von Roma-Gruppen auf dem Gebiet des heutigen Ungarns. Schutzbriefe des Ungarischen Königreichs, die „Zigeuner“ erwähnen, stammen aus dem 15. Jahrhundert (Dupcsik, 2009, S. 33.). Im 15. und 16. Jahrhundert wurden Roma aufgrund ihrer handwerklichen Fähigkeiten, zum Beispiel in der Metallverarbeitung, von lokalen Herrschern akzeptiert (Fraser, 1995, S. 108). Bis ins 18. Jahrhundert, dies zeigen verschiedene Quellen (Tóth, 2005), gab es häufige Kontakte zwischen Roma und Nicht-Roma und auch Ehen zwischen ihnen waren keine Ausnahme. Eine staatliche „Roma-Politik“ gab es bis ins 18. Jahrhundert nicht, wenngleich der Ruf nach einer staatlichen Regelung in Siebenbürgen bereits im 17. Jahrhundert laut wurde. In der Epoche des aufgeklärten Absolutismus änderte sich die Politik im Hinblick auf die Roma grundlegend. Angesichts des Scheiterns, Roma aus ihrem Herrschaftsbereich zu vertreiben, suchten die aufgeklärten Herrscher ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts nach neuen Mitteln und Wegen, um das „Zigeunerproblem“ zu lösen; Maßnahmen gegen die Roma wurden um das Instrumentarium der staatlich verordneten Assimilation erweitert. So versuchten Kaiserin Maria Theresia und ihr Sohn Joseph II. die „Zigeuner“ als „neue Ungarn“ (*újmagyarok*) anzusiedeln, die Kinder ihren Familien zu entziehen und von nicht den Roma angehörenden Bauernfamilien erziehen zu lassen. Zunächst konnten Roma vermutlich mit Zusage von Großgrundbesitzern ihre Wohnplätze selber wählen, später wurden ihnen jedoch Flächen zugewiesen, viele davon lagen in der Nähe von Ziegelschlägergruben. Dies bedeutete für die Roma wohnräumliche Segregation und häufig ein Leben in Gebieten mit schwer zu bestellenden Böden. Der Gebrauch der Romani-Sprache wurde durch königliche Dekrete von Joseph II zunächst ein-

geschränkt und später verboten (Mezey, 1986, S. 85). Laut eines „Zigeuner-Zensus“ aus dem Jahr 1893 betrug der Anteil der Roma an der Gesamtbevölkerung im selben Jahr 1,8% (27.2776 Personen), davon waren fast 90% sesshaft. Die Quellen aus der Zeit der Romantik und des beginnenden Nationalismus (19. Jahrhundert) bezeichnen die „Zigeuner“ oft als sorglos im Wald lebende Wanderer und Musikanten, die unfähig seien, in der Gesellschaft leben zu können. Diese Klischees oder Elemente sind europaweit sehr ähnlich und im deutschsprachigen Raum sehr gut erforscht (Solms, 2007, S. 97-108), aber in Ungarn kaum historisch aufgearbeitet. Während des ersten und zweiten Weltkrieges haben Roma als Soldaten in der ungarischen Armee gedient. Im Zweiten Weltkrieg wurden sie auch in Ungarn verfolgt und getötet: Zwischen Juli 1944 und März 1945 wurden zwischen 25.000 bis 30.000 Roma in Konzentrationslager deportiert; nur ca. 3.000 bis 4.000 von ihnen überlebten (Bana, 2005, S. 111).

1961 bedeutete eine Zäsur in der Geschichte der ungarischen Roma. Der Parteibeschluss vom Juni 1961 unterteilte die Roma-Bevölkerung Ungarns in drei Gruppen: die „integrierten“ (*integrálándó*), die „zu integrierenden“ (*beilleszkedett*) und die „nicht integrierten Zigeuner“ (*nem beilleszkedett*) (Mezey, 1986, S. 240-241; Békési, 2005, S. 346.). Der seit 1956 bestehende Landesbund der Ungarischen Roma wurde aufgelöst und weitere Versuche der Roma, sich zu organisieren, wurden unterdrückt. Romasiedlungen wurden aufgelöst und sogenannte „cs“ Wohnstätten für sie bereitgestellt³. Bereits 1964 gab es mehr als 22.399 solche Häuser (Virág, 2010, S. 61). Seit dem 18. Jahrhundert ist der Anteil der ungarischen Roma von ca. 1% bis auf ca. 7% der Gesamtpopulation in 1997 angewachsen (Kemény, 1997). Heute leben ca. 40% der ungarischen Roma in Städten und ca. 60% auf dem Land, ca. 30% segregiert, ohne direkten Kontakt zur Mehrheitsbevölkerung, und ca. 14% in Slums. (Bódi, 2005, S. 64). In vielen Siedlungen Nordost- und Südwestungarns stellen Roma die Bevölkerungsmehrheit und sind dennoch politisch marginalisiert.

2. Soziale Situation

In Ungarn befindet sich der Großteil der Roma sowohl in sozialer als auch in regionaler Hinsicht an der Peripherie der ungarischen Gesellschaft und bildet die sozial schwächste Bevölkerungsgruppe. Diese prekäre Situation hat sich insbesondere seit dem Systemwechsel 1989/90 zugespitzt. Zur Zeit des Sozialismus fand durch die Schaffung von Arbeitsplätzen, die Ausdehnung von obligatorischer und kostenloser Grundbildung sowie durch den Bau von Sozialwohnungen eine teilweise Integration der ungarischen Roma-Minderheit in den Bereichen Bildung, Arbeit und Wohnen statt. Die Integrationsbemühungen waren jedoch begrenzt, da sie es den Roma nicht ermöglichten, in die ungarische Mittel- und Oberschicht aufzusteigen. Zudem waren die Integrationsbemühungen widersprüchlich, da sie

3 Die Abkürzung „cs“ steht für verminderten Komfortgrad (*csökkentett komfortfokozatú*). Cs-Wohnstätten sind kleine Häuser mit 1-2 Zimmern und einer kleinen Küche, in der Regel ohne Leitungswasser und Elektrizität.

durch Abgrenzungsbestrebungen konterkariert wurden. Nach dem Zusammenbruch der Planwirtschaft brachen insbesondere Industrien wie die Bauindustrie und der Bergbau, die viele Roma beschäftigten, teilweise zusammen oder wurden stark umstrukturiert. Mehr als die Hälfte der arbeitenden Roma wurde arbeitslos (Dupcsik, 2009, S. 265.). Roma gelten daher als Verlierer des demokratischen Systemwechsels (Foglalkoztatáspolitikai és Munkügyi Minisztérium, Oktatási Minisztérium & Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium, 2003, S. 34).

Tabelle 2 zeigt, wie stark die Zahl der erwerbstätigen Roma im Zeitraum zwischen 1984 und 2003 gesunken ist: Im Jahr 1984 gingen noch 95% der männlichen und 61% der weiblichen Roma einer entlohten Beschäftigung nach, bereits im Jahr 1989 kam es zu ersten Entlassungen, danach zu Massenentlassungen, wie Daten für das Jahr 1993 zeigen (vgl. Tab. 2):

Tabelle 2: Anteile erwerbstätiger Roma im Alter von 15 bis 49 Jahren an der Roma-Gesamtpopulation (in %)

Jahr	Männer (%)	Frauen (%)	Zusammen (%)
1984	95	61	77
1989	85	53	67
1993	39	23	31

Quelle: Kemény, Janky & Lengyel, 2004, zitiert nach Vajda & Dupcsik, 2008, S. 52.

Tabelle 3 zeigt den Zusammenhang zwischen Beschäftigung und Armut: Obwohl die meisten der in Armut lebenden Roma wie Nicht-Roma keiner entlohten Beschäftigung nachgehen, war der Anteil der erwerbsarbeitslosen und in Armut lebenden Roma 2002 deutlich höher als der Anteil der erwerbsarbeitslosen und in Armut lebenden Nicht-Roma.

Tabelle 3: In Armut lebende Roma und Nicht-Roma in Ungarn 2002 (in %)

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

Quelle: Revenga, Ringold & Tracy, 2002, S. 14.

Der niedrige sozioökonomische Status der ungarischen Roma drückt sich auch in einer niedrigen Lebenserwartung aus (Foglalkoztatáspolitikai és Munkügyi Minisztérium/Oktatási Minisztérium/Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium, 2003, S. 34). Tabelle 4 zeigt, dass 2002 die durchschnittliche Lebenserwartung der Roma-Männer 55,3 Jahre betrug, während die Lebenserwartung der Nicht-Roma-Männer mit 86,1 Jahren deutlich höher lag. Die durchschnittliche Lebenserwartung der Roma-Frauen war mit 59,5 Jahren ebenfalls

deutlich geringer als die der Nicht-Roma-Frauen, die durchschnittlich 76,4 Jahre alt wurden.

Tabelle 4: Durchschnittliche Lebenserwartung der Roma und Nicht-Roma 2005 (in Jahren)

Roma		Nicht-Roma	
Mann	Frau	Mann	Frau
55,3	59,5	86,1	76,4

Quelle: Cserti Csapó, 2006b, S. 171.

Auch die durchschnittliche Sterblichkeitsrate der ungarischen Roma-Minderheit sowie die Zahlen der Früh- und Fehlgeburten liegen deutlich höher als die der Mehrheitsbevölkerung (Cserti Csapó, 2006b). Als Gründe dafür werden ihre ungünstigen Lebensbedingungen, soziale Situation, Unterschiede in der Alltagskultur sowie die mangelnde gesundheitliche und sexuelle Aufklärung genannt (ebd., S. 171). Nach Angaben der Weltbank sind die zentralen Risikofaktoren für Armut: Arbeitslosigkeit, niedrige Schulbildung sowie eine hohe Kinderzahl (Revenge, Ringold & Tracy 2002). Diese drei Merkmale treffen auf viele Angehörige der ungarischen Roma-Minderheit zu, sodass im ungarischen Alltagsverständnis die Roma-Kultur oft gleichgesetzt wird mit einer Kultur der Armut (vgl. Szoboszalai, 2006). In der ungarischen Fachliteratur wird immer öfter von „ethnisch belasteter Armut“ gesprochen (Ladányi, 2009, S. 154). Ladányi (ebd.) vergleicht die Situation der ungarischen Gesellschaft mit der postsozialistischen 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“ (ebd., S. 154). Nach Ladányi's 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.

3. Die Bildungssituation der ungarischen Roma

3.1 Aufbau des ungarischen Bildungssystems

Das ungarische Bildungssystem unterscheidet sich vom deutschen vor allem dadurch, dass es nicht föderal organisiert ist. Die Veränderungen seit den 1990er-Jahren lassen sich vor allem auf zwei Faktoren zurückführen: auf den demokra-

tischen Systemwechsel 1989/1990 und den Beitritt in die Europäische Union 2004. 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 grundlegende Bildungseinrichtung für die obligatorische Schulzeit ist die zehnjährige Grundschule (*általános iskola*, Allgemeinschule). Die Grundbildung ist in Ungarn kostenlos. Die Einschulung erfolgt im Alter von sieben Jahren. Ungarische Mittelschulen (*középiskolák*, entsprechend dem deutschen Sekundarstufenbereich II) sind selektiv, d.h. sie können eine Auswahl unter ihren Bewerbern treffen, obwohl sie zum Pflichtschulsystem gehören. Die dominantesten Schultypen im Mittelschulwesen sind das Gymnasium (*gimnázium*) und die Fachmittelschule (*szakközépiskola*). Die Gymnasien können vier-, sechs- und achtjährig sein⁴. Seit dem 19. Jahrhundert gibt es spezielle Bildungseinrichtungen (*gyógypedagógiai iskolák*, sonder- / heilpädagogische Schulen) im Grundschul- und Mittelschulbereich für blinde und hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler sowie für Schülerinnen und Schüler mit leichter und schwerer geistigen Behinderung. Körperbehinderte Schülerinnen und Schüler werden traditionell in Regelschulen unterrichtet, aber seit Anfang des 20. Jahrhunderts gibt es für sie einige spezielle Bildungseinrichtungen (Kindergarten und Schule). Seit 2003 wird auch in Ungarn eine integrative Beschulung von behinderten und nicht behinderten Kindern angestrebt (Réthy, 2008). Das ungarische Hochschulsystem ist hochgradig selektiv und besteht aus Universitäten (*egyetem*) und Fachhochschulen (*főiskola*).⁵

3.2 Ethnische Minderheiten im ungarischen Bildungssystem

Laut offiziellen Statistiken kann die Republik Ungarn als ethnisch homogen betrachtet werden – in der Volkszählung 2001⁶ haben sich nur 3% der Gesamtbevölkerung als „nicht-ungarisch“ bezeichnet (vgl. Cserti Csapó, 2006, S. 17). Andere Schätzungen (Fremdeinschätzungen) beziffern die Zahl der in Ungarn lebenden ethnischen Minderheiten mit ca. eine Millionen Personen, wobei mehr als die Hälfte zur Roma-Minderheit gehört (ebd.). Diese Differenzen ergeben sich einerseits aus der starken Assimilation, andererseits vermutlich aber auch aus Angst der Betroffenen vor Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (Babus, 2011). Im Folgenden werden zunächst die gesetzlichen Grundlagen für ethnische Minderheiten allgemein, dann speziell für ihre Bildung und Erziehung dargestellt. Dabei steht die ungarische Roma-Minderheit im Fokus der Betrachtung.

4 Die achtjährigen Gymnasien sind meistens konfessionelle Einrichtungen.

5 Vertiefend siehe Óhidy (2007).

6 Die Ergebnisse der Volkszählung 2011 waren bis Redaktionsschluss noch nicht veröffentlicht.

Grundsätzliche Regelungen für ethnische Minderheiten

Laut Grundgesetz betrachtet die Republik Ungarn die Definition der eigenen ethnischen Identität als persönliches Recht, jeder Person wird also das Recht auf die Selbstbestimmung ihrer ethnischen Zugehörigkeit gewährt. Die aktuell gültigen rechtlichen Regelungen bezüglich 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. Nachdem 1990 die *Behörde für Nationale und Ethnische Minderheiten* ins Leben gerufen wurden, wurde das Amt eines Minderheiten-Ombudsmanns geschaffen, das zurzeit von einem Angehörigen der Roma-Minderheit bekleidet wird. In der neuen Verfassung Ungarns – verabschiedet im Jahre 2011 – wurde diese Position aber zentralisiert, oder besser formuliert, generalisiert: Die Ombudsleute für Minderheitenrechte, den Datenschutz usw. wurden in eine komplexe Institution integriert, in der eine einzige Person dafür verantwortlich ist, alle aufkommenden Fragen zu behandeln. Die seit 2010 regierende FIDESZ⁷-geführte Orbán-Regierung hat das Amt des Staatssekretärs für soziale Integration eingeführt, die sich u. a. mit der Integration der Roma beschäftigt. Die Roma-Minderheit bildet die größte ethnische Minderheitengruppe in Ungarn. Sie wird juristisch – neben zwölf weiteren – als eine ethnische Minderheitengruppe behandelt. Obwohl alle Minderheiten rein rechtlich denselben Status haben, wird dieses Gesetzesprinzip vor allem in Bezug auf die Roma-Minderheit in der Praxis oft nicht umgesetzt; im Alltag gibt es ihnen gegenüber häufig diskriminierende Handlungen von Einzelpersonen und Amtsträgern (És, 2005; Cserti Csapó, 2006a; Hockenos, 2011). Obgleich diese Probleme spätestens seit der repräsentativen Volkszählung im Jahre 1993 öffentlich diskutiert wurden, verabschiedete das ungarische Parlament erst im Jahre 2003 das *CXXV. Gesetz gegen Diskriminierung (Esélyegyenlőségi törvény)*. Seit 1995 gibt es ein Integrationsprogramm unter der Obhut des Koordinierungsrats für Roma-Angelegenheiten und es wurde die Stiftung für die ungarischen Roma ins Leben gerufen. Seit 1999 existiert auch eine Interministerielle Kommission für Roma-Angelegenheiten.

Gesetzliche Grundlagen für Bildung und Erziehung ethnischer Minderheiten

Wichtigste Grundlage für die Bildung und Erziehung ethnischer Minderheiten ist das Volksbildungsgesetz (*közoktatási törvény*), das seit seiner Verabschiedung im Jahre 1993 mehrmals modifiziert wurde. In Ungarn sind die Bildungsinstitutionen der ethnischen Minderheiten Teil des Regelschulsystems. Darüber hinaus gibt es spezielle Gesetze, die nur für die nationalen und ethnischen Minderheiten gelten.

1993 wurde das *LXXIX Gesetz über die Volksbildung (közoktatási törvény)* verabschiedet. Es regelt die gesetzlichen Rahmenbedingungen des allgemeinbildenden Schulwesens, also im Kindergarten, in den Grund- und Mittelschulen, Internaten

7 Die neue, von der Fidesz-Partei geführte Regierung 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 kritisiert wurden.

und in sonstigen pädagogischen Einrichtungen für Dienstleistungen. Das Funktionieren des Volksbildungssystems wurde zur staatlichen Aufgabe erklärt und in den Zuständigkeitsbereich des Bildungsministeriums (*Művelődési és Köznevelési Minisztérium*) eingegliedert. Aufgrund des Volksbildungsgesetzes haben Minderheitenselbstverwaltungen das Recht als Schulträger zu fungieren. Das Gesetz wurde seitdem mehrfach (1996, 2003, 2011) modifiziert. Im Folgenden werden nur diejenigen Modifizierungen vorgestellt, die für die ungarische Roma-Minderheit von Bedeutung sind.

Im Jahre 1996 wurde eine umfassende Revision des Gesetzes eingeleitet und es wurden für die Roma Förderprogramme beschlossen, die einerseits zur Chancenverbesserung und andererseits zur Vorbeugung schulischer Misserfolge ins Leben gerufen wurden. 2003 wurde das Volksbildungsgesetz erneut modifiziert. Dabei spielte das im selben Jahr verabschiedete Antidiskriminierungsgesetz eine wichtige Rolle: Diskriminierung im Bildungssystem wurde erstmals definiert, und es wurde festgelegt, dass Maßnahmen zur schulischen Integration förderungsbedürftiger Kinder in Klassen oder Gruppen gemeinsam mit nicht förderbedürftigen Kindern stattfinden sollen. Ferner wurden die Kompetenzbereiche der Minderheitenselbstverwaltungen und die Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit als Schulträger genauer beschrieben sowie 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 wird die ungarische Roma-Minderheit explizit erwähnt: „Unser öffentliches Bildungssystem bietet zurzeit viele Möglichkeiten zur Segregation Benachteiligter Kinder, unter ihnen die Roma-Kinder. Diese – durch die rechtlichen Regelung entstandenen – Möglichkeiten missbrauchend ist die Kategorisierung „Kinder mit sonstigen Behinderungen“ zur einer der wichtigsten Formen der Segregation der Roma-Schüler geworden. Ein Fünftel der hiesigen Roma-Kinder lernt in Schulen für Kinder mit leichter geistiger Behinderung“ (Közüktatási törvény, 2003, S. 75).

Im Jahre 2011 modifizierte die aktuelle Regierung das Volksbildungsgesetz erneut. 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. Diese haben das Recht, die Arbeit der regionalen Selbstverwaltungen auf ihre Gesetzmäßigkeit zu überprüfen und verfügen über Entscheidungskompetenzen im Bereich Prüfungswesen. Alle Führungspositionen im Bildungssystem wurden zeitlich begrenzt und es wurde die Möglichkeit der Gründung von Kleinschulen eingeführt: Wenn in einer Ortschaft acht Eltern dies verlangen, muss eine vierklassige Grundschule 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 (2011) vermuten, dass diese Maßnahmen zu einer weiteren Verstärkung der Segregation im Bildungssystem führen könnten. Dies betrifft die ungarische Roma-Minderheit

besonders, denn die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass viele Nicht-Roma-Eltern ihre Kinder nicht mit Roma-Kindern beschulen lassen wollen.⁸ Nicht-Roma-Eltern befürchten, dass ein gemeinsamer Unterricht die Bildungschancen der eigenen Kinder negativ beeinflussen könnte. Die neue Regelung ermöglicht Ihnen, ihre Kinder in neu gegründete Kleinschulen zu schicken. Da der Grundschulbereich bisher am wenigsten segregierter Bildungsbereich war, bedeutet die Neuregelung eine (mögliche und sehr wahrscheinliche) negative Entwicklung in Bezug auf ein inklusives Bildungssystem.

Gesetze über Bildung und Erziehung nationaler und ethnischer Minderheiten

Im Jahre 1997 wurden in einer Verordnung des Bildungsministeriums die *Richtlinien zur Bildung und Erziehung nationaler und ethnischer Minderheiten im Kindergarten sowie in der Schule* verabschiedet. Als Ziel der Bildung und Erziehung für nationale und ethnische Minderheiten wird die Stärkung der Zugehörigkeit zur Minderheitengruppe durch die Vermittlung der Minderheitensprache und -kultur definiert. Dabei wurden auch spezielle Programme für Roma ins Leben gerufen, in deren Rahmen einerseits – wie bei allen anderen Minderheiten – das Erlernen der eigenen Muttersprache und das Kennenlernen der eigenen Kultur sowie andererseits die Beseitigung ihrer Bildungsbenachteiligung im Unterricht (*felzárkóztató oktatás*) steht.

2011 hat der Ombudsmann für Minderheitenrechte seinen *Bericht über die Schulsituation der nationalen und ethnischen Minderheiten im Bereich der Allgemeinschule* veröffentlicht (Nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa, 2011). Für diesen Bericht wurde in 24 ausgewählten Schulen 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 stellt der Bericht fest, dass die betroffenen Schulen diese Programme oft nur eingeführt haben, um die damit einhergehende staatliche Förderung zu bekommen und sie deshalb die Eltern überzeugten, den entsprechenden Antrag zu stellen (ebd., S. 20). Es zeigte sich, dass die betroffenen Eltern meistens nur unzureichend über ihre Rechte informiert wurden – 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. 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 Programme für Minderheiten dominieren. Bei den Programmen für Roma-Heranwachsende steht das Kennenlernen ihrer Kultur oft

8 Ähnliche Tendenzen lassen sich auch in Bezug auf behinderte und nicht-behinderte Kinder sowie auf Kinder aus Familien mit höherem und niedrigerem sozio-ökonomischen Status beobachten.

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).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die ungarische Gesetzgebung sehr viele Möglichkeiten für die Erhaltung eines segregierten Schulsystems bietet. Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Integrationsbestrebungen der Bildungspolitik in Bezug auf die ungarischen Roma-Minderheit bisher unzufriedenstellend blieben: weder ihre Bildungsbeteiligung noch ihre Segregation im Bildungssystem konnte signifikant verbessert werden.

3.3 Die Bildungsbeteiligung der ungarischen Roma-Minderheit⁹

Über die Bildungsbeteiligung der ungarischen Roma-Minderheit können aus methodischen Gründen nur begrenzt verbindliche Aussagen gemacht werden: Erstens, aufgrund der 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 ungarischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern 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 ist deutlich höher und auch ihr Bildungserfolg ist viel wahrscheinlicher als bei der „Oláh-cigány“- oder der „Beás“-Gruppe. Zudem ist die Bildungssituation von in Städten, vor allem in der Hauptstadt Budapest, lebenden Roma besser als die Bildungssituation der in kleineren Ortschaften lebenden (Szoboszlai, 2006). Der Prozentanteil Roma-Kinder, 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 zu der der Mehrheitsbevölkerung bis heute – trotz zahlreicher politischer Maßnahmen – unzufriedenstellend und erfolgreiche Bildungskarrieren von Roma sind immer noch selten (vgl. Tab. 5). Im Folgenden wird die Bildungsbeteiligung von Roma in den verschiedenen Bereichen des ungarischen Bildungssystems dargestellt.

⁹ Siehe auch Óhidy (2009).

Tabelle 5: Bildungsbeteiligung der ungarischen Bevölkerung (Roma und Nicht-Roma) 1994 (in %)

Schulabschluss	Nicht-Roma	Roma
keiner	0,3	9,1
1.–7. Klasse abgeschlossen	11,2	32,6
8. Klasse abgeschlossen	35,8	45,8
Berufsschulabschluss	19,4	10,7
Abitur	23,8	1,6
Hochschulabschluss	9,5	0,2
Insgesamt	100,0	100,0

Quelle: Havas, Kemény, Liskó 2001, S. 86

3.3.1 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).

3.3.2 Grundschulbereich (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 10-jährige Grundschule (*általános iskola*) beendet (Kemény, Janky & Lengyel, 2004, S. 80); 2003 waren es ca. 83%. Dies bedeutet, dass ca. jeder Fünfte der heute ca. 20- bis 34-jährigen Roma keinen Abschluss der Sekundarstufe I erworben hat (ebd.). 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 Minderheitenselbstverwaltungen 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 Unterrichts würde eine Assimilation in gemischte Klassen noch schwieriger“ (ebd.).

3.3.3 Mittelschulbereich (Sekundarstufe II)

Im Mittelschulbereich sind sowohl Beteiligungs- als auch Abschlussquoten von Roma-Kindern und Jugendlichen sehr niedrig. Wie Tabelle 5 zeigt, besuchen sie vor allem Berufsschulen (vgl. Tab. 5). 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-Schülerinnen und -Schülern in sonder- und heilpädagogischen Schulen ist überdurchschnittlich hoch, vor allem wenn man bedenkt, dass nur ungefähr 5–7% der Gesamtbevölkerung der Roma-Minderheit angehören: Im Schuljahr 1974/75 waren von 100 Schülerinnen und -Schülern, die in heilpädagogischen Schulen gelernt haben, 24 Roma-Schülerinnen und -Schüler, im Jahre 1990/91 waren es sogar 37 (vgl. Tab. 6). Die sonderpädagogische Beschulung der Roma wird mit Sprachschwierigkeiten und/oder Entwicklungsverzögerung – gedeutet als „intellektuelle Unzulänglichkeit“ (Mihok, 1998, S. 2) – begründet.

Tabelle 6: Roma-Schülerinnen und -Schüler in heilpädagogischen Schulen (in %)

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

Quelle: 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) vor-

behalten. Als formales Kriterium für diese Unterscheidung gilt der Besuch bzw. Nicht-Besuch eines Kindergartens. Brigitte Mihok (1998, S. 3) stellt fest: „Bislang bedeuteten die Sonderbeschulungsmaßnahmen vor allem eine institutionelle Diskriminierung, weil sie die Marginalisierung weiter verstärken und die katastrophale sozio-ökonomische Lage verfestigen“. Im Jahre 2003 haben nach einer Untersuchung von Kemény, Janky & Lengyel 8% der Roma-Kinder eine heilpädagogische und 6,5% eine Aushilfsklasse besucht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das ungarische Bildungssystem stark polarisiert und die Segregation im gesamten Bildungssystem, aber insbesondere im Pflichtschulsystem signifikant dazu beiträgt, die Benachteiligung der ungarischen Roma-Minderheit in allen gesellschaftlichen Bereichen zu zementieren.

3.4 Bildungsbenachteiligung und gesellschaftliche Marginalisierung

In Folge des Systemwechsels und sozio-ökonomischer Prozesse leben heute überdurchschnittlich viele Roma extrem marginalisiert, an der Peripherie der Gesellschaft und vom Arbeitsmarkt dauerhaft ausgeschlossen.¹⁰ Im öffentlichen Diskurs über Armut werden ethnische und soziale Aspekte oft vermischt und sozialpolitischen 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. Zum Beispiel lernt ca. ein Drittel der Roma-Grundschulschülerinnen und -schüler heute unter segregierten Bedingungen.
3. Der pädagogische Paternalismus gegenüber den Benachteiligten, insbesondere Roma-Schülerinnen und -Schülern.
4. Außerdem ethnisieren viele Lehrkräfte die Bildungsbenachteiligung der Roma und damit einhergehende Defizite oftmals und es mangelt an einer Berücksichtigung struktureller Probleme und Benachteiligungen.

3.5 Staatliche Förderansätze

Heute sind sich alle Beteiligten einig, dass die Integration der Roma-Minderheit in die ungarische Mehrheitsgesellschaft eine Verbesserung ihrer Bildungsbeteiligung voraussetzt (Osváth, 2002; Szoboszlai, 2006; Óhidy, 2007). Dazu ist eine bessere Förderung nötig. „The only solution is to consider that children in a cumulatively

¹⁰ Ca. ein Drittel der in extremer Armut lebenden Ungarn gehören zur Roma-Minderheit.

unfavorable situation do not need separate schools, but harmoniously functioning support systems“ (Forray, 2003, S. 79). Die aktuelle Lage kann dadurch charakterisiert werden, dass auf der bildungspolitischen Ebene zwar immer wieder betont wird, wie wichtig diese Förderung sei, aber auf der Ebene der Bildungspraxis ist die Umsetzung von politisch propagierten Fördermaßnahmen oft unzureichend. Spätestens seit der ersten PISA-Studie der OECD ist bekannt, dass das ungarische Bildungssystem soziale Unterschiede und Benachteiligungen nicht auffängt, sondern verstärkt und legitimiert. Diese Erkenntnisse haben die ungarische Bildungspolitik bewogen, verschiedene Fördermaßnahmen ins Leben zu rufen. Ein wichtiges Charakteristikum dieser Fördermaßnahmen ist, dass sie meistens nicht nur auf die Roma-Minderheit zielen, sondern auf alle bildungsbenachteiligten Gruppen.

Im Jahr 2002 beschloss das Bildungsministerium ein Förderprogramm für die Integration von mehrfach benachteiligten Kindern (Fleck, 2003), die am meisten unter der Segregativität des Schulsystems leiden. Zur Bestimmung der zu fördernden Personen wurden zwei Merkmale genannt: erstens, die Schulbildung der Eltern (nicht mehr als acht absolvierte Schulklassen) sowie zweitens, das Pro-Kopf-Einkommen der Familie (nicht über dem Existenzminimum). Seitdem wird versucht, die Institutionen auf allen Bildungsebenen mit finanziellem Ansporn zu motivieren, die Qualität für diese Gruppe von Schülern zu erhöhen und die ihre Segregation zu vermindern. In diesem Zusammenhang wurden die Kategorien Schüler/Schülerin und Studenten/Studentin mit „benachteiligtem Status“ (*hátrányos helyzet*) und mit „multiplen benachteiligtem Status“ (*halmozottan hátrányos helyzet*) eingeführt. Tabelle 7 fasst die wichtigsten staatlichen Förderprogramme für Schüler und Schülerinnen sowie Studenten und Studentinnen mit benachteiligtem Status zusammen.

Tabelle 7: *Staatliche Förderprogramme* für Schüler und Schülerinnen sowie Studenten und Studentinnen mit niedrigen sozioökonomischen Status

Bezeichnung des Förderprogramms	Zielgruppe	Kurzbeschreibung/Bewertung
Tanoda Program (2004-2006)	Schülerinnen und Schüler	Das Tanoda-Programm ist ein Nachmittagsprogramm für Schüler und Schülerinnen der Klassen 7 und 8. Das Programm hat das Ziel durch Nachhilfe in den relevanten Fächern Schüler und Schülerinnen für eine höhere Sekundarschullaufbahn über die Pflichtschulzeit hinaus zu befähigen. Das Programm hat nur in wenigen Fällen die Chancen der Schülerinnen und Schüler erhöht, in Fachmittelschulen und Gymnasien weiterlernen zu können.

Bezeichnung des Förderprogramms	Zielgruppe	Kurzbeschreibung/Bewertung
Útravaló Program (2004-2006)	Abiturientinnen und Abiturienten	Im Rahmen dieses Programms können Schülerinnen und Schüler einen Mentor unter ihren Lehrkräften wählen. Der Mentor hat einerseits Aufgaben die Schüler und Schülerinnen zu beraten und andererseits gezielt zu fördern. Sowohl Mentoren als auch Schüler erhalten ein leistungsabhängiges Honorar. Trotz finanzieller Förderung konnten nur einige Schüler ihre Leistungen verbessern. Sehr wenige Stipendiaten haben nach Beendigung der Schule ein Hochschulstudium aufgenommen.
Arany János Programm (seit 2003)	Gymnasiastinnen und Gymnasiasten	Das Programm Arany János Programm unterstützt benachteiligte Schülerinnen und Schüler am Gymnasium. Diese Schüler erhalten einen ergänzenden Lehrplan mit verschiedenen außercurricularen Aktivitäten (Theater, Kino, Museum, Sport), mit dem Ziel für ein Hochschulstudium zu motivieren. Ein großer Teil der geförderten Schülerinnen und Schüler hat das Gymnasium erfolgreich beendet und ein Studium aufgenommen.
Bursa Hungarica Stipendium (seit 2001)	Studierende	Bursa Hungarica Stipendium ist ein finanzieller Zuschuss zum Studium. Das Stipendium wird zum Teil von den Städten und Gemeinden und zum Teil von den Universitäten finanziert. Diese Instanzen haben deshalb nachhaltigen Einfluss auf die Zahl und die Höhe der Stipendien und entscheiden ebenfalls über die Zulassung. Es bleibt fraglich, ob die monatlichen Stipendienzahlungen von in der Regel ca. 30 Euro benachteiligte Studierende nachhaltig gefördert hat.
Katapult Mentoren-Programm (seit 2004)	Studierende	Das Katapult Mentoren-Programm ermöglicht es benachteiligten Studierenden im ersten Studienjahr durch eine Mentorin oder einen Mentor unterstützt zu werden. Die Mentoren erhalten ein Honorar und sollen die Studentinnen und Studenten unterstützen und fördern. Durch Mentoren soll das Eingewöhnen in den akademischen Alltag erleichtert werden. Die Tatsache, dass die Mentoren ein Honorar erhalten verursacht gelegentlich Spannungen zwischen Mentoren und Studienanfängern. Zudem ist der individuelle Erfolg meist abhängig von der persönlichen Beziehung zwischen Mentor und Studienanfänger.

Quelle: Havas (2010).

Neben Programmen, die auf Schülerinnen und Schüler mit sozio-ökonomischen Benachteiligungen zielen, gibt es auch einige spezifische Stipendienprogramme für Roma Kinder und Jugendliche. Im Schuljahr 2001/02 haben insgesamt 12.588

junge Roma staatliche Bildungsförderung erhalten; im Schuljahr 1996/97 waren es noch 758 (Forray, 2003, S. 84). Obwohl die Zahl der geförderten Personen zwischen 1996 und 2002 kontinuierlich angestiegen ist, zeigen nationale und internationale empirische Analysen (Havas & Zolnay, 2011), dass die Förderprogramme zur Ausgleichung sozialer Benachteiligung in Bezug auf die ungarische Roma-Minderheit nicht so erfolgreich sind, wie es wünschenswert wäre.

4. Ein ausgewählter innovativer Ansatz: Romaversitas

Romaversitas ist ein Stipendien- und Unterstützungsprogramm für ungarische Roma an tertiären Bildungseinrichtungen. Romaversitas (zusammengesetzt aus „Roma“ und „Universitas“) wurde 1996 von zivilgesellschaftlich Engagierten ins Leben gerufen. Zunächst wurden ehrenamtlich Sommerkurse für Roma-Schülerinnen und Schüler sowie -Studierende am Gandhi Gymnasium angeboten. Das Hauptaugenmerk lag auf dem gegenseitigen Kennenlernen von Schülern, Studierenden und Aktivisten. 1998 wurde die informelle Gruppe mit Unterstützung des Open Society Institutes (OSI) offiziell als Stiftung registriert. In dem gleichen Jahr konnten die ersten Stipendien an Roma-Studierende vergeben werden. Die Zahl der Stipendiaten wuchs von 34 (im Jahr 2003) auf 80 im Jahr 2006 und liegt derzeit bei ca. 50 (Kurt Lewin Stiftung, 2011, S. 7). Das Romaversitas Programm umfasst drei zentrale Elemente: Erstens, ein monatliches Stipendium in Höhe von 30.000 HUF (ca. 100 Euro), zweitens, die Förderung des sozialen Engagements der Stipendiaten und drittens, die Förderung von studienrelevanten Kenntnissen und Fähigkeiten (Havas, 2010 S. 55). Die Studierenden sind verpflichtet, jeden Monat an einem von verschiedenen Seminaren teilzunehmen. Diese Seminare vermitteln zum Teil generelle Fähigkeiten, wie z.B. Konfliktmanagement, soziologische Grundkenntnisse, Präsentationstechniken etc.. Darüber hinaus hilft die Stiftung erfolgreichen Absolventen, Kontakte mit potentiellen Arbeitgebern zu knüpfen. Mithilfe des Stipendien- und Unterstützungsprogramms konnten zwischen 1998 und 2008 ca. 200 Roma-Studierende von insgesamt ca. 400 Bewerbern unterstützt werden (Havas, 2010, S. 24). Das Programm, welches keine staatliche Unterstützung erhält, wird seit 2008 von dem Roma Education Fund gefördert. Laut einer Evaluation der Kurt-Lewin Stiftung (2011, S. 12) betrug die Abschlussquote zwischen 2006 und 2009 ungefähr 80%. Von allen Stipendiaten und Stipendiatinnen mit abgeschlossenem Studium gaben über 70% an, innerhalb eines Jahres eine Arbeit gefunden zu haben (ebd.).

5. Abschließende Bemerkungen und Ausblick

Die Verbesserung der Beteiligung an Bildung und am lebenslangen Lernen, ist eine immer wieder deklarierte bildungspolitische Zielsetzung in Ungarn, genauso wie in allen anderen europäischen Ländern. Im Vorangegangenen konnte gezeigt werden, dass die Roma-Minderheit in Ungarn politisch, sozial wie kulturell mas-

siv benachteiligt ist. Wie die Zeitschrift *Élet és irodalom* formuliert: „Es 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 der Existenz unterhalb der Gesellschaft für unabsehbar lange Zeit konserviert“ (ÉS, 2005, S. 3). Die Situation der ungarischen Roma-Minderheit hat sich nach dem Systemwechsel 1989/90 von einer nicht sehr erfolgreichen Assimilation Richtung Marginalisierung verändert. Dazu gehören verschiedene Formen der Segregation in allen gesellschaftlichen Bereichen, u.a. auch im Schulsystem. Als Selbstschutzreaktion geht damit auch ein Separationsverhalten der 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 Schulsystem und am Lebenslangen Lernen. Wie Márta Gutsche (2000, S. 19) betont: „Die gesetzlichen Rahmenbedingungen zur Integration der Roma in die ungarische Gesellschaft sind heute vorhanden“. 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 Europaabgeordnete, sagt: „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 laut Farkas (zitiert in Hockenos, 2011, S. 1) ist es 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“. 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 (2009, S. 157) 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“ (Hervorh. im Orig.). Heute sind sich die meisten Politiker, Bildungswissenschaftler und Pädagogen sowie auch Vertreter der Roma einig, dass die Integration der Roma-Min-

derheit in die ungarische Mehrheitsgesellschaft nur durch (lebenslanges) Lernen erreicht werden kann (Szoboszlai 2006; Óhidy 2009).

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 Politik beratende Funktion der Wissenschaft gefragt. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist es, dass die Politik sich von der Wissenschaft beraten lässt. Allerdings ist die Übernahme wissenschaftlicher Erkenntnisse von der Politik meistens ein langwähriger Prozess. Bezüglich des hier untersuchten Themas sieht man dies sehr deutlich daran, dass in der (bildungs)politischen Diskussion weiterhin von „Integration“ die Rede ist, obwohl in der (bildungs)wissenschaftlichen Diskussion über ethnische 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. Nach Meinung der Autorinnen 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 weitere demokratische Entwicklung wie auch für die Schaffung einer stabilen Wohlstandsgesellschaft in Ungarn.

Literatur

In deutscher und englischer Sprache

- Demir, M., Orsós, J., Rodríguez, V., Caldararu, G. & Elmazi, E. (2011). Die größte Minderheit in Europa. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 22/23, 27–32.
- Forray, R. K. (2003): Results and Problems in the Education of the Gypsy Community. *European Education*, 34 (4), 70–90.
- Gutsche, M. (2000). Die Schulsituation der Roma in Ungarn. In S. Hornberg (Hrsg.), *Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa* (S. 201–223). Frankfurt a.M.: IKO Verlag.
- Harangi, L. (2000). Erwachsenenbildung für Sinti und Roma. In P. Federighi & E. Nuissl (Hrsg.), *Weiterbildung in Europa – Begriffe und Konzepte* (S. 172–173). Bonn: DIE.
- Hockenos, P. (2011). Ungarn in der Kritik: Sonderschulen für Roma-Kinder. *Tageszeitung*. Verfügbar unter: <http://www.buchmesse.die-tageszeitung.de/1/zukunft/bildung/artikel/1/sonderschulen-fuer-roma-kinder/> [15.04.2011].

- Kis, S. (2007). Zigeuner und Analphabetismus in Ungarn. In A. Grotlüschen & A. Linde (Hrsg.), *Liberalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion* (S. 81–89). Münster: Waxmann.
- Kurt Lewin Foundation (2011). *Monitoring Research of the Romaversitas Foundati –Final Study*. Verfügbar unter: http://kla.hu/uploads/media/romaversitas_monitoring_study.pdf [15.02.2012].
- Mihok, B. (1998). Rechtliche Gleichstellung versus alltägliche Chancenungleichheit. Zur Situation der Roma in Ungarn. *Ethnos-Nation* 6 (1/2), 115–129. Verfügbar unter: <http://www.bloccotasti.de/mihok/chance.html> [11.04. 2011].
- Óhidy, A. (2007). Das ungarische Bildungssystem. In A. Óhidy, E. Terhart & J. Zsolnai (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland und Ungarn* (S. 67–95). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Óhidy, A. (2009). Lebenslanges Lernen und die ungarische Roma-Minderheit. In C. Hof, J. Ludwig & C. Zeuner (Hrsg.), *Strukturen Lebenslangen Lernens* (S. 135–150). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Revenge, A., Ringold, D. & Tracy, W. M. (2002). *Poverty and Ethnicity. A Cross-Country Study of Roma Poverty in Central Europe*. Washington: The World Bank.
- Solms, W. (2007). Sieben Bausteine der Zigeuner-Konstruktion. In U. Engbring-Romang (Hrsg.), *„Kulturloses Volk“? Berichte über „Zigeuner“ und Selbstzeugnisse von Sinti und Roma. Beiträge zur Antiziganismusforschung* (S. 97–108). Marburg: I-Verb.de.
- Vajda, R. & Dupcsik, C. (2008). *Country Report on Ethnic Relations: Hungary*. Edumigron Background papers. Budapest: Central European University.

In ungarischer Sprache

- Babus, E. (2011). Aránypolgár. Indul a népszámlálás. *Heti Világgazdaság* 39, 8–11.
- Bana, J. (2004). Adalékok a roma Holokauszt jogi hátteréhez. In A. Márfi (Hrsg.), *Cigánysors. A cigányság történeti múltja és jelene* (S. 111–119). Pécs: Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesület.
- Békési, A. (1993). Cigánypolitika és identitás 1961–89. In Z. Deáky & P. Nagy (Hrsg.), *Cigány néprajzi tanulmányok* 15 (S. 345–351). Budapest & Gödöllő: Magyar Néprajzi Társaság & Szent István EgyetemGazdaság és Társadalom Tudományi Kar.
- Bíró, B. (2006). Bevezetés a cigányság néprajzába. In R. K. Forray (Hrsg.), *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz* (S. 58–74). Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Bódi (2005). *Cigány Néprajzi tanulmányok*. Budapest: Magyar Néprajzi Társaság.
- Cserti Csapó, T. (2006a). Kisebbségpolitika, kisebbségvédelmi alapismeretek. In R. K. Forray (Hrsg.), *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz* (S. 17–35). Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Cserti Csapó, T. (2006b). Szociológiai, szociális tényezők a cigány népesség vizsgálatában. In R. K. Forray (Hrsg.), *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz* (S. 161–187). Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Dupcsik, Cs. (2009). *A magyarországi cigányság története*. Budapest: Osiris.
- Élet és irodalom (2005). A társadalom peremén. 20/XLIX, 20.5.2005, S. 1–8. Verfügbar unter: <http://www.es.hu/print.php?nid=10505> [11.11.2011].
- Fleck, G. (2003). Jelentés a HU 99.04-01. számú Phare-program óvodai és általános iskolai pedagógiai programok továbbfejlesztése és megvalósítása., illetve

- Iskolai rendszerű speciális felzárkóztató és szakképesítő programok kidolgozása és megvalósítása című alprogramjainak pályázói körében végzett hatásvizsgálat eredményeiről. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium; Oktatási Minisztérium, Egészségügyi; Szociális és Családügyi Minisztérium (2003). *Humanerőforrás-fejlesztés Operatív Program*. Budapest: Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium; Oktatási Minisztérium, Egészségügyi; Szociális és Családügyi Minisztérium.
- Fraser (1996). *A cigányok*. Budapest: Osiris.
- Havas, G. (2010). *A felsőoktatáshoz kapcsolódó esélyegyenlőségi programok*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Havas, G., Kemény, I. & Liskó, I. (2002). *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest: Oktatókutató Intézet Új Mandátum Könyvkiadó.
- Havas, G., Kemény, I. & Liskó, I. (2001). *Szegregáció a cigány gyermekek oktatásában*. Budapest: Oktatókutató Intézet Új Mandátum Könyvkiadó.
- Havas, G. & Liskó, I. (2006). *Óvodától a szakmáig. Tanulmánykötet*. Budapest: Mandátum Kiadó.
- Havas, G. & Zolnay, J. (2010). *Az integrációs oktatáspolitikai hatásvizsgálata*. Kutatási beszámoló. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Havas, G. & Zolnay, J. (2011). Sziszifusz számvetése. Az Integrációs oktatáspolitikai. *Beszélő* 6, 24–49.
- Kemény, I. (1997). A magyarországi roma (cigány) népességről. Két felmérés tükrében. *Magyar Tudomány CIV*, új évfolyam XLII, 644–655.
- Kemény, I., Janky, B. & Lengyel, G. (2004). *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Budapest: Gondolat.
- Közközlési törvény (1993). 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. Verfügbár unter: [https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV×h\[17.11.2011\]](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV×h[17.11.2011]).
- Közközlési törvény (2003). 2003. évi törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. Verfügbár unter: [www.sulinet.hu/tart/feikk/Kecb/0/15139/11\[17.11.2011\]](http://www.sulinet.hu/tart/feikk/Kecb/0/15139/11[17.11.2011]).
- Ladányi, J. (2009). *A burkolt szelekciótól a nyílt diszkriminációig*. Budapest: MTA Történettudományi Intézet & MTA Társadalomkutató Központ.
- Mezey, B. (1986). In M. B. Szerk (Hrsg.), *Az 1961-es párthatározat*. In: *A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban 1422-1985* (S. 241–243). Budapest: Kossuth Kiadó 1986.
- Nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa (2011). *Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről*. Verfügbár unter: [http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/217986220.pdf\[10.11.2011\]](http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/217986220.pdf[10.11.2011]).
- Osváth, S. (Hrsg.). (2002). *Az oktatás napjainkban Magyarországon*. Budapest: Mentor kft.
- Réthy, E. (2008). Inkluzív pedagógia In. E. Réthy (Hrsg.), *A tanítás-tanulás hatékony szervezése. Adalékok a jó gyakorlat pedagógiai alapjaihoz* (S. 127–138). Budapest: Educatio.
- Szoboszlai, Zs. (2006). IDEA vagy VALÓSÁG? Az élethosszig tartó tanulás a roma társadalmi csoportok körében. In L. Lada (Hrsg.), *Közvélemény-kutatások az élethosszig tartó tanulásról* (S. 31–52). Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

- Tóth, P. (2005). A cigányok és környezetük kapcsolatai a 18. századig, In Z. Deáky & P. Nagy (Hrsg.), *Cigány néprajzi tanulmányok 15* (S. 215–223). Budapest & Gödöllő: Magyar Néprajzi Társaság & Szent István Egyetem Gazdaság és Társadalom Tudományi Kar.
- Virág, T. (2010). *Kirekesztve. Falusi gettók az ország peremén*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

The Education of Gypsies, Roma and Travellers in England – a road partly travelled

The focus of this chapter is the educational situation of Gypsies, Roma and Travellers in England¹. In order to frame our discussion in as broad a context as possible we first discuss the historical background of the different groups living in the United Kingdom (UK). We then sketch out the social situation of these groups, including demographic indicators such as way of life, accommodation situation, geographical spread, health and legal status. We then discuss the educational situation in some detail. The discussion follows the stages of the formal education system from early years to post-tertiary education and it covers mainstream and special education as well as non-formal educational provision. The chapter finishes with the presentation of some educational strategies which have been found to promote the inclusion, achievement, and opportunities of Gypsy, Roma and Traveller pupils, such as the National Primary Strategy, the Gypsy, Roma and Traveller history month, pre-school initiatives and various other schemes and activities enshrined by the National Curriculum.

1. Heterogeneity of Gypsy, Roma and Traveller groups in the United Kingdom

Some clarification is necessary in order to contextualise the ensuing discussion on Gypsies, Roma and Travellers in the UK. First, the main terms used in the pertinent literature to designate the groups historically residing in Britain include English Romanichals, Welsh Kale, Scottish Nawkens or Nachins, Irish Minceirs or Pavees (Clark & Greenfields, 2006), fairground families, boat dwellers, Circus families, and 'New' Travellers (Bhopal & Myers, 2008; Save the Children, 2006). In terms of linguistic background, many British Gypsies speak Anglo-Romanes (Matras et al., 2007) or Romani. Irish Travellers speak Cant or Gamon, which is considered a distinct language rather than a Romani dialect (despite the various Romani words it includes) (Ó Baoill, 1994).

Second, the term Roma is used here with reference to groups of Romani origin most of whom came to the UK from Central and Eastern Europe in the last 20 years, after the break-up of the Soviet Union (more to follow). Third, there is diversity within all these groups in their ways of living, language, cultural inheritance, and values. Moreover, there is inter-marriage between such communities and gadje communities, work-partnerships, shared accommodation and life experiences. Although these groups can be described as having a nomadic heritage, this

1 Although our main focus is England, occasionally we discuss issues relevant to other parts of the United Kingdom, such as Northern Ireland, Scotland and Wales.

may be a cultural disposition rather than an economic imperative. Foster and Norton, (2012 p98), conclude that poverty, racism, accommodation policies, also play their part.

In the UK at the present time, the umbrella term to embrace all communities is Gypsy, Roma and Traveller. We understand that the term Gypsy is widely rejected across Europe as pejorative and we would support the development of a new terminology that would be accurate and inclusive, without causing offence. We do not, however, believe any benefit would be achieved by us inventing or adopting a new terminology in isolation from other writers or professionals. When we refer to specific groups we will use the terms above.

The size of the Gypsy, Roma and Traveller population in the UK has never been accurately calculated. The Commission for Racial Equality (CRE) estimated that in 2006 there were around 300.000 Gypsies and Travellers in Britain, that is approximately 0,6 per cent of the overall population (CLG, 2007). The lack of accurate numbers poses serious problems, especially in relation to designing appropriate support and policy provision. According to a European Union (EU) report (cited in DCSF, 2009b), the issue of accurate data is closely related to the racial and social status of these communities, both in the UK and across Europe. In the UK, Gypsies, Roma and Travellers have never been included in the National Census as a distinct ethnic group. A better picture about them is expected to emerge through the 2011 census, which includes the term 'Roma/Gypsy' as a new category of ethnic origin identification under the broader racial category 'White' (ONS, 2011). However, many families are reluctant to disclose their identity for fear of persecution from a hostile community or state, and census takers may fail to visit temporary encampments, so the figures produced will continue to underestimate the size of the population.

English Romanichal Gypsies, as referred to in the literature, arrived in the British Isles in the early 16th century, as part of the gradual spread of such groups from Eastern Europe since the 1430s (Fraser, 1992, p. 84). The first undisputed records speak of "Egyptianis" receiving payment from King James IV of Scotland in 1505, and of an "Egypcyen" witness to the death of Richard Hunne in London in 1515, as mentioned by Sir Thomas More (Fraser, 1992, p. 111). An account dated to 1528 claimed that there were 10.000 Gypsies in the British Isles by that year and two years later the first anti-Gypsy Act was passed, as a result of which any Gypsy entering England could have his property confiscated and be ordered to leave within two weeks (Hancock, 1999, ch. 11). From 1550 to 1640 a number of laws resulted in deportations, slavery, and executions of persons being, appearing to be or keeping the company of Egyptians, although their implementation was sporadic (Fraser, 1992, p. 130).

Despite this repressive climate and a sequence of laws, continuing up to the present time, that effectively outlawed their way of life, Romanichals have survived as a distinct cultural group in the British Isles, with a language and traditions, indicative of their origins in the Roma migration from Asia. Kale, a group living in North Wales, came originally from Spain via France and Cornwall and spoke a pure form of Romanes until the late 20th century. However, Kale in South

Wales and most Romanichals speak Anglo-Romanes, which mixes Romani and English words with an English grammatical structure.

Gypsies were recognised as a racial group after a sign outside a pub saying “Sorry, no Travellers” was brought to the attention of the Commission for Racial Equality, which supported a test case (*Commission for Racial Equality v Dutton* [1989] IRLR 8 CA). The judgement accurately summarises their situation:

‘The evidence was sufficient to establish that, despite their long presence in England, gipsies [sic] have not merged wholly in the population and altogether lose their separate identity. Many of them have retained a separateness, a self-awareness of still being gipsies’ (1989, pp. 16-17).

Travellers of Irish Heritage are indigenous nomadic people with a heritage stretching back many centuries. There is evidence which points to the existence of nomadic groups in Ireland as early as the fifth century AD and by the twelfth century the name Tynkler or Tynker is said to have been given to a group of nomads who maintained a separate identity, social organisation and dialect (O’Riain, 2000, p. 8). Others argue that they are the descendants of the dispossessed from the war with Cromwell in the seventeenth century or the ‘Great Famine’ in Ireland in the mid-nineteenth century, but it is likely that these events contributed to a pre-existing, distinct community (Helleiner, 2003 p. 31).

Irish Travellers sometimes are referred to as ‘Minceir’ or ‘Pavees’ in their own language, known as Cant/Gammon. The survival of this language is a testament to the resilience of this minority group in the face of numerous pressures and threats.

Irish Travellers were recognised as an ethnic group in the UK in 2000 following a High Court case (*Kiely and others v Allied Domecq and others*) and are protected under the Race Relations Acts (and now the Equalities Act). Their claim to recognition as an ethnic group has not been accepted in Ireland. Although Irish Travellers do not claim Roma heritage, they have close links with Romanichal and Kale communities throughout the UK, sharing with them many cultural traditions (Kenrick, 1994).

Few Roma from Central and Eastern Europe lived in the UK from the Second World War and up until the late 1980s. Subsequently, following the break-up of the Soviet Union, Roma in the newly independent states experienced greater economic hardship and in some cases racist attacks, associated with fewer restrictions on travel, and a growing number began to arrive in the UK (and other Western European countries) claiming asylum from racial persecution. More recently, with the two phases of European Union enlargement Roma, like other EU citizens, can travel freely to the UK without having to face immigration controls.

The Home Office reported in 1998 that it had received “515 asylum applications from Czech nationals, 835 from Slovakian nationals, and 1015 from Romanian nationals. Almost all these applications were made by Romani people.” (Refugee Council, 1999, in DCSF, 2009e, p. 21). However, only a small number of them managed to secure asylum status, with the rest being deported. After the expansion of the European Union to include eight Central European countries in 2004, many more Roma people arrived mainly in the UK from Poland and the

Czech Republic (Ryder & Greenfields, 2010), but also from Slovakia, Slovenia, Hungary, Latvia, Estonia, and Lithuania. In 2007, with the admission of Romania and Bulgaria into the EU, the number of Roma people who entered the UK as economic migrant workers increased even further (DCSF, 2009b); European Dialogue (2009, p. 82) estimated the numbers being between 50.000 and 110.000.

Most Eastern European Roma settled in areas where they were initially received as asylum seekers, or in places where they have contacts or even family members. The majority of these Roma groups are found in the North of England, the East Midlands, Kent, and in north and east London and are predominantly sedentary (*ibid.*, p. 15). In terms of the social situation of these Roma groups their 'visible', that is formally documented, status as EU citizens (which tends to be perceived by the British as meaning immigrants from Eastern Europe) and their 'invisible' status as Roma (coming from societies where racism and anti-Roma sentiments are deeply rooted) combine to make it very challenging in their attempts to become part of society and to fully participate in public, social, and economic life in the UK (*ibid.*, p. 23).

Before the above-mentioned countries joined the EU, Roma families applied for asylum on the grounds of racial persecution, but relatively few were successful. Those who were in the UK on accession were (after the intervention of the courts) granted 'exceptional leave' to remain on condition they dropped their asylum claims. These families received benefits and were allowed to take employment. After their countries of origin joined the EU, families have been free to come and go as European Citizens but have been subject to the Workers Regulation Scheme, which has prevented them from accessing benefits, has resulted in multi-occupation of private rented housing (European Dialogue, 2009, p. 26). English citizenship and residence permits are not required. There are small numbers of Roma from non-EU countries, such as Albania and Kosovo, who are allowed to remain in the UK while their asylum applications are processed.

According to Home Office figures, immigrant workers from the eight new EU-member states that joined in 2004 increased substantially in the first five years: from 50.000 in 2004 to 700.000 in 2008, but the overall number of Eastern Europeans moving to the UK for employment purposes has fallen since the beginning of the economic recession (DCSF, 2009e). More specifically, between September and December 2008 there were 29.000 applicants from the new EU member-states, compared to 53.000 applicants during the same period of time in the previous year. What is more, these numbers are underestimates due to lack of updated and fully accurate data.

2. Travelling and sedentary groups in the UK: a brief introduction

In terms of accommodation, one third of Roma, Gypsies and Travellers living in the UK, or approximately 100.000, lived in caravans or mobile homes (Commission for Racial Equality, 2006) and the rest, an estimated 200.000, in permanent housing. According to the last biennial 'Gypsy Caravan Count' (conducted in Jan-

uary 2010) (notwithstanding the limitations of any such count), there were 18,355 caravans in England alone (DfCLG, 2010). This figure suggests that, at the time of the counting, there were approximately 100,000 people living in caravans, who to a lesser or greater extent travel as part of their way of life and/or occupational situation. It is estimated that two thirds of them “reside on public or privately provided permanent sites”, while the other third “are forced to camp on unauthorised sites” (Save the Children, 2006, p. 2). It is the latter group who face evictions and forced relocations. According to government figures, 25% of the Traveller population in the UK is technically homeless (that is to say they have no authorised place to live). Some Gypsies and Travellers have purchased land, often green belt land that cannot be used for housing, and sought planning permission to develop it as private, residential caravan sites. Such planning applications are rarely agreed on submission and generally families occupy the land and apply for planning permission retrospectively, which gives them a better chance of success, while at the same time they have somewhere to live while their case is determined. Personal circumstances and Human Rights arguments can be made and in some cases planning permission is granted on a restricted basis to take account of the families living there (Richardson, 2011). Dale Farm in Essex became a *cause célèbre*, when the local Basildon Council, with the backing of central government, evicted families who had lived on a former scrap-yard for a long time.

The same, if not more pronounced, problems with the counting of the Roma, Gypsies and Travellers in England are also apparent in Wales. A review by the National Assembly for Wales (2003, p. 21) estimated there were 1,412 Gypsies and Travellers in Wales and nearly half of them were children (770 persons). However, more recent studies (Niner, 2006, p. 2) suggested that at least 2,000 Roma, Gypsies and Travellers live in Wales and especially in the North and the South of the country (an equivalent 0,06 per cent of the general population) (Statistics for Wales, 2010). According to the 2007 Gypsy Caravan Count for Wales, there were 855 Gypsy and Traveller caravans in the country on 66 different sites (Cemlyn et al., 2006, p. 206).

2.1 Legal Status

Gypsies, Roma, Travellers of Irish heritage and Scottish Travellers have received legal recognition and are protected by the relevant Race Relations legislation. Specifically, in 1988 Gypsy and Roma people were recognised as a racial group, while Travellers of Irish heritage received similar recognition in 2000 (DCSF, 2009b). Until the Race Relations (Amendment) Act 2000 came into effect, there was confusion as to whether the British equality law was concerned with outlawing discrimination or also posing a positive duty to institutional bodies and authorities to promote equality (Cemlyn et al., 2009). This duty was clearly imposed with the 2000 (Amendment) Act.

According to Cemlyn et al. (2009) “a review of discrimination law in 2007 actively considered proposals for a more coherent framework and a single equality

duty” (Cabinet Office, 2007). This led to the 2010 Equality Act, which replaced the 1976 Race Relations Act and sought to cover aspects of equality not only in relation to race but also in respect to disability, gender, sexual orientation, religion and belief, and age. Hence, issues of racial equality are now covered by the same legislation that deals with all other aspects of equality.

2.2 Living conditions

The social situation of British Gypsies and Travellers is generally poor, as the majority of them live in neighbourhoods that are socially excluded, or on inappropriate housing estates and sites in unsuitable locations with high unemployment rates and poor living conditions (Cemlyn et al., 2009). Barriers in accessing financial services, such as loans and bank accounts, compound the situation. This, in turn, impedes the ability of these groups to buy their own land as well as to serve other needs that are contingent on access to financial institutions.

Although systematic data on the employment situation of Gypsies and Travellers is not available, it is known that ‘unemployment is high among Gypsies and Travellers and few of the general programmes set up to tackle unemployment have initiatives or schemes developed specifically for Gypsies and Travellers, who need training in practical skills as well as opportunities to obtain qualifications for skills they already have’ (CRE, 2004, p. 12). According to Ryder and Greenfields (2010), Gypsies and Travellers typically engage in self-employment, although wage labour is not rare, especially in times of need. Most of those in self-employment are males ‘working in family groups and undertaking employment such as gardening, scrapping metal, building, and market trading. Women have until relatively recently traditionally been involved in harvesting work, making holly wreaths or other traditional seasonal “female” crafts, although there has been a sharp decline in such work in recent years with greater numbers of organised migrant field labourers (including some Roma) from Eastern Europe undertaking such work and limited outlets for craft work when raw materials are expensive or access to market stalls may be difficult to justify if financial returns are low’ (Cemlyn et al., 2009, p. 39). Principally, female employment is undertaken inside the home, especially after marriage and childbirth. Despite this, a more recent trend suggests that women enter the labour market in greater numbers than in the past, especially after their children enter school, usually in un- or semi-skilled jobs (Cemlyn et al., 2009).

Systematic data on the mortality rates, health, and healthcare status of Gypsies, Roma and Travellers is also scarce and often based on small samples. Nonetheless, it is frequently reported in the relevant literature that average living expectancy for males is 10 years less than in the general population and 12 years less for females (Commission for Racial Equality, 2004). In Ireland, for example, it has been estimated that approximately 30 per cent of adults live no more than 60 years, which is significantly lower than the average life expectancy of the general population (Brack & Monaghan, 2007). More recent findings though “are begin-

ning to present a more complex picture, with indications that, among Gypsies and Travellers with access to secure local authority or private sites and who have been able to access adequate medical care, life expectancy may be more closely aligned to that of the surrounding sedentary population.” (Cemlyn et al., 2009, pp. 49-50). Finally, infant mortality rates among Gypsies and Travellers are higher than average (Baker, 2005), with similarly higher rates of miscarriages and stillbirths (Parry et al., 2004).

The health status among these groups is also low compared to that of the wider population. Some studies have shown that diabetes and lack of knowledge of risk factors or of the conditions themselves were high due to lower levels of exercise and considerably poorer diet than residents in the same area (Saunders, 2007). There were also higher levels of self-reported anxiety and depression (Roberts et al., 2007).

2.3 Housing

Ethnic minority groups in the UK face a disproportionate risk of homelessness in comparison to the dominant ethnic group and they invariably have poor access to suitable services (Netto, 2006). According to the Equality and Human Rights Commission (EHRC, 2009, p. 11) “the lack of secure accommodation for nomadic groups remains the lynchpin of a plethora of other inequalities”. More specifically, with respect to Gypsies, Roma and Travellers, their accommodation situation is worse than most other minority communities’, while the services they receive from relevant authorities frequently fail to meet their needs (Commission for Racial Equality, 2006). Approximately 30% of local authorities included Gypsies, Roma and Travellers in their strategies for homeless people (Avebury, 2003), while a quarter of those who live in caravans do not have an authorised site, which effectively makes their way of life illegal (Richardson, 2007). The accommodation problems facing the Gypsy, Roma and Traveller communities are multiple and include lack of appropriate accommodation, unsuitable sites, and frequent evictions (Lawrence, 2005). A recent report by the European Parliament (2011) succinctly synopsised some major issues:

“[U]rbanisation and greater regulation of open spaces, discrimination, the repeal of the statutory duty to provide sites in 1994, and failure of planning circular 1/94 to enable private site provision, has created a severe shortage of Gypsy and Traveller sites (Richardson and Ryder 2010)” (European Parliament, 2011, p. 160).

Roughly two thirds of the Gypsy and Traveller population in Britain live in housing due to lack of adequate supply of authorised caravan sites (Clark and Greenfields, 2006). The majority of Roma who have come to the UK were in housed accommodation (often of poor quality), and had been for several generations in the countries from which they migrated. A study conducted in London by Fordhams Research (2008) found that fewer than 5% of Roma aspired to living on

sites compared to over one third of housed Gypsies and Irish Travellers. For many of them 'roadside accommodation' (Niner, 2004; Clark & Greenfields, 2006) or the purchase of private land in order to create private sites (and seek retrospective planning permission) are the only alternatives available, which often lead to tensions with their neighbours (Greenfields, 2008), homelessness (LGTU, 2001), family breakdown (Power, 2004), domestic violence (Shelter, 2007), and break-up of social networks with resultant isolation and mental health problems (European Parliament, 2011). Greenfields (2006) found that in bigger conurbations as well as smaller towns, Gypsy and Traveller groups live in mixed tenure property (public and private), which, to a large extent, resembles residential and social patterns observed also on sites.

The formal recognition of nomadism as a distinct way of life, both in UK and European legislation, has influenced various policy initiatives in the last two decades. Nevertheless, more than 90 per cent of "planning applications for private (usually self- or family-owned) Gypsy sites are refused at first hearing, often following orchestrated campaigns by aggrieved (sedentary) local residents" (Cemlyn et.al., 2009, p. 8; CRE, 2006a; Williams, 1999). The low rates in planning permission and serious lack of legal sites provided by the authorities has led many Gypsies and Travellers to first buy their own land and then apply for planning permission (Richardson, 2007).

The Housing Act 2004 required local authorities to assess the accommodation needs of Gypsies and Travellers. Land for additional caravan sites was to be identified in local planning authorities' Development Plans. The number of pitches required across the region and the number to be provided for by each Local Planning Authority (LPA) was determined within the Regional Spatial Strategy (RSS) review process through which Regional Planning Bodies (RPBs) check and modify pitch numbers provided by the Gypsy and Traveller Accommodation Assessments (GTAAAs) from a regional perspective. Pitch numbers for each LPA were to be specified in the RSS in the light of the GTAAAs and a strategic view of needs across the region.

Planning Circular 1/06 (Office of the Deputy Prime Minister, 2006) encouraged planners to take account of the lack of alternative site provision in the locality and the Human Rights of site residents when determining retrospective planning applications from Gypsies and Travellers. The result was a 20% increase in the number of applications granted on appeal², although many of these were temporary and 72% were restricted to named persons. The incoming coalition Government cancelled circular 1/06 and abolished the Regional Spatial Strategies, resulting in fewer planning appeals being granted (Richardson, 2011), and putting paid to the communities' hopes of additional official site places being provided in the foreseeable future.

Evictions, which are a common experience for families living on unauthorised camps or sites, carry a very high human cost (Power, 2004; Clark & Greenfields, 2006; CRE, 2006), as well as a hefty financial price for local authorities (Morris & Clements, 2002). The lack of space on sites is another serious issue facing the

2 From 34.7% before the circular 53.7% after it was introduced (Richardson 2011, p. 10).

Gypsy and Traveller communities given the high rates of family growth³ and the resultant overcrowded conditions. For example, there are many families who share accommodation suitable for a single family (European Parliament, 2011). Roma from Bulgaria and Romania who have no access to benefits frequently multi-occupy private rented accommodation in order to share the costs.

Problems exist with the quality of accommodation on public and private sites as well as in housing. There are long waiting lists for places on public sites and a lack of transparent allocation policies, while the conditions are often very poor “with sites built on contaminated land, close to motorways, adjoining sewage works or on other poor quality land” (Cemlyn et al., 2009, p. 9; CRE, 2004; Crawley, 2004; EOC, 2001; NAW, 2003; Niner, 2003; Richardson, 2007;).⁴ Likewise, conditions on private sites are not superior to those attested to on public ones.

Despite recent policy initiatives, such as provision for accommodation for Gypsies and Travellers in Regional Spatial Strategies, the availability of Gypsy and Traveller site grants since 2001, the provision of new ones since 2005 (CLG, 2008), the 2008 Housing and Regeneration Act and the 2010 Decentralisation and Localism Bill (European Parliament, 2011), there are still many barriers to provision of appropriate accommodation for these groups. Two of the most significant among these issues is the planning system itself and the resistance and, in some cases, hostility of the sedentary communities (Niner, 2003, 2004).

3. The educational situation of Roma, Gypsies and Travellers

Between 1991 and 2011 the UK minority ethnic population grew by 48 per cent, that is from 3.1 million to 4.6 million with the majority having younger age structure than the White population as well as larger families (DfES, 2003). Generally, African-Caribbean, Pakistani and Bangladeshi pupils tend to achieve lower than the national average, while Indian and Chinese pupils perform higher (Commission for Multi-Ethnic Britain, 2000). However, inner group differences also exist, which can be attributed to gender, geographical location or social class.

According to the Department for Children, Schools and Families (2008b, Table 3), in 2007 there were 2.880 pupils of Irish Traveller heritage and 5.400 Gypsy/Roma⁴ pupils on the roll in primary English schools, or 2.5% of all the primary school population. The respective numbers for pupils of secondary school age were 1.040 of Irish Traveller and 2.620 of Gypsy/Roma origin, that is 1% of the overall secondary school population. These numbers represent a decrease in secondary school participation. However, these figures seriously understate the actual situation. Many Gypsy, Roma and Traveller families are reluctant to identify themselves as belonging to these ethnic categories, because they fear it will result in them suffering greater prejudice. Children who ascribe to these categories in pri-

3 Estimated by Niner (2003) at 3 to 4 per cent per annum.

4 The terms appear as in the original DCSF (2008b) document, that is pupils of Irish Traveller heritage and Gypsy/Roma pupils.

mary school frequently change their ascription when they transfer to secondary school.

3.1 Gypsies, Roma, and Travellers in the english education system

The education of Gypsies and Travellers has received government attention mainly since the late 1970s. At that time, the Traveller Education Support Services (TESSs) were set up across the country, which was an important step for the educational provision of these students. TESSs, which currently number more than 100 across England and Wales (Clark, 2006; Derrington & Kendall, 2007), support schools and other stakeholders to ensure that Local Authorities (LAs) offer Gypsy, Roma and Traveller children access to mainstream schools, encourage regular attendance and promote satisfactory levels of achievement at school. It is the statutory responsibility of the LAs to ensure that all children of compulsory school age are educated according to their abilities, age, aptitudes and, if be the case, any special needs (DCSF, 2009b). This responsibility applies to all children, regardless of type of accommodation (permanent or temporary). However, according to a recent report (DCSF, 2009b), it was mainly since the turn of the new millennium that “LAs and schools have taken their duties towards these marginalised communities more seriously” (DCSF, 2009b, p. 5).

From 2000, the key source of ethnic monitoring within the British educational system has been the Annual School Census, a form of electronic data collection on pupils’ ethnicity, special needs, deprivation (based on students’ eligibility for free school meals), and so on. For the first time in 2003, the School Census included the ethnic categories Gypsy/Roma and Traveller of Irish heritage. According to the Department of Children, Schools and Families (2008c), the first term, Gypsies/Roma, refers to pupils who identify themselves as Romanies, Travellers, traditional Travellers, Romanichals, Romanichal Gypsies, Welsh Gypsies/Kale, Scottish Travellers/Gypsies, or Roma, irrespective of type of accommodation (nomadic, semi-nomadic, or static). The latter, Traveller of Irish Heritage, refers to Travellers with Irish origins and includes groups also known as Minceir, Travellers, Travelling People, and Travellers of Irish heritage (DCSF, 2008c). However, the number of Gypsy, Roma and Traveller students entered on the Annual School Census is very small compared to other sources and estimates, hence any numbers offered have to be treated with some caution (DCSFa, 2009). Department for Education (DFE (2010, p. 9) found two thirds of English Gypsies and Irish Travellers and 85% of Roma changed their ethnic code between age 11 and age 16. Hence, practitioners estimate that the official figures underestimate the true figure by at least 50%.

It is important to note that the Education Act (1996) entrusts the parents with the decision whether to educate their children in a school (state or private) or outside the school system (for example, at home) (DCSF, 2008a). With the 2000 Race Relations (Amendment) Act, public authorities were required to take steps in order to “eliminate unlawful racial discrimination, promote equality of opportunity, and

good relations between people of different racial groups” (DCSF, 2008b, p. 30). In addition, with regards to schools, the Act imposed specific duties, such as to produce and maintain a race equality policy; assess the impact of their policies on pupils, staff and parents of different racial groups as well as on attainment levels of pupils from these groups; monitor the operation of such policies and publish the results of this monitoring on an annual basis (DCSF, 2008b). Furthermore, with reference to school attendance of Gypsy, Roma and Traveller children, the Act acknowledged the difficulties experienced by children where “their parent(s) are engaged in a trade or business that requires them to travel from place to place and therefore prevents them attending school” (DCSF 2008a, p.4). However, such children are required to attend school “as regularly as that trade or business permits, and children over six years old have to attend at least 200 sessions in each rolling 12-month period” (DCSF 2008a, p. 4).

Some further important points with respect to the legal framework pertaining school participation of Gypsy, Roma, and Traveller pupils, are the following:

“Parents/carers and children from Gypsy, Roma and Traveller families have the same rights as any other family, in relation to access to school places. Schools and local authorities should ensure there is no unfairness or discrimination when an application for a school place is made. Class sizes for Reception or Key Stage 1 can be increased in some cases to enable a child from a Gypsy, Roma or Traveller family to attend a local school near to where they are staying. All children, including those from Gypsy, Roma and Traveller families, can be on the register at more than one school. This is known as ‘dual registration’”. (DCSF 2008a, p. 2).

Despite this legislation, it was estimated that approximately one third of Gypsy, Roma and Traveller children were affected by housing problems facing their families, such as lack of camping sites and forced evictions (Ofsted, 1996; Themelis, 2009). This, in turn, has a serious impact on pupils’ attainment.

The main support for the access of Gypsies, Roma and Travellers children into mainstream education, the above mentioned Traveller Education Support Services (TESSs), were founded and sustained by various funding schemes set up by the central government in most Local Authorities in the country. However, other sources of funding were also crucial for most TESSs to meet their costs, such as the ‘No area pool’ funding scheme from the mid-seventies until 1988. The ‘No area pool’ arrangement, allowed Local Authorities to take funding from a central pool of finance for covering the unexpected and contingency demands they faced periodically. Hence, Gypsy, Roma and Traveller communities were added to this category list (DCSF, 2009b). However, the scheme was replaced in 1988 by the ‘New Specific Grant for the Education of Gypsy and Traveller Children’, which was under the newly-introduced 1988 Education Reform Act (Section 210).

Two further funding schemes that have benefited Gypsy, Roma, and Traveller pupils (as well as students from other backgrounds) are the Education Formula Spending Share (EFSS), and the Vulnerable Children Grant (VCG). The latter, was introduced in 2003 and it absorbed various other grants, such as the Travel-

ler Achievement Grant, a development that led to a substantial increase in overall spending for Gypsy, Roma, and Traveller pupils (Bhopal & Myers, 2009). The VCG was allocated to the LAs, who distributed it according to local needs. In relation to Gypsy, Roma, and Traveller students, the grant goes to the relevant TES, who works closely with the schools and the LAs. Finally, in the recent years, a development fund has been set up in order to promote innovative initiatives, such as for early years provision, transfer and promotion of continued participation in secondary school. Despite these funding schemes, the overall government funding that local authorities receive for the education of Gypsies, Roma and Traveller pupils has declined (Derrington & Kendall, 2007).

From 2008 the ring fencing of the Traveller Achievement grant was removed so, although the Government took account, the numbers of Gypsy, Roma, and Traveller children in any Local Authority area and provided grant aid accordingly, the money was subsumed into the Area Based Grant which could be used in any way the LA thought appropriate. The loss of ring fenced support, combined with the massive economic cutbacks following the global recession, have resulted in more than half of the national network of TESSs being lost (Foster & Walker 2009 pp. 60-61, Doherty, 2011).

3.2 Participation in education

Educational participation and performance of Gypsy, Roma and Traveller children has been an issue of official concern in the last 30 years or so. Average primary school attendance is estimated to be approximately at 75%, the lowest of all minority ethnic groups (DCSF, 2009a, Booklet 2, p. 37). Various reports (HMI, 1983, 1999) have highlighted the persisting problems facing Gypsy, Roma, and Traveller children's education, ranging from low attendance to poor performance results. The absence of Gypsy, Roma and Traveller pupils from Key Stage⁵ assessments and their lack of completion of formal education up to Key Stage 4 (14 to 16 years old) is alarming (DfES, 2005). Ofsted (2003, p. 6) painted a characteristically bleak picture about the educational situation of these groups: "[T]he vast majority of Traveller pupils linger on the periphery of the education system" (ibid., p. 3). According to a report by 'Save the children' (2006, p. 10), "Gypsy and Traveller pupils in England are the group most at risk of failure in the education system, with access to schooling a serious problem, particularly for the most mobile children and those living on unauthorised encampments". Moreover, these groups of children and young people are mostly affected by the lack of support for learning outside the school, which includes home education (ibid.).

5 In the UK there are tests or assessments at the end of each Key Stage, or KS1, for 5-7 year-old pupils, KS2, age 7-11, KS3 age 11-14 and KS4 age 14-16. There are "expected levels" of achievement for each Key Stage and league tables of the proportion of pupils reaching expected levels are published for schools and local authorities. There are also "expected levels of progress" between Key Stages. School inspections are invariably triggered by schools with deteriorating data.

Evidence from the mid-1990s and early 2000s (Ofsted, 1996, 2003) showed that exclusion rates for Gypsy, Roma and Traveller pupils are considerably higher than for any other ethnic group. What is more, the education system “continues to fall short for a significant number of pupils and students, particularly those for whom ‘academic’ learning does not come easily” (Ofsted, 2003, p. 21) such as Gypsy, Roma and Traveller pupils. This is reflected in a report by the Department of Education (2006), which showed that Gypsy, Roma and Traveller children are disproportionately excluded from school in comparison to other ethnic groups.

The reasons given to explain the absence and low participation of Gypsy, Roma and Traveller children in school range from the school ethos and its success in implementing an agenda for inclusion of all pupils, to cultural factors is related to the home environment. Some studies (Derrington & Kendall, 2004) have shown that many schools lack a proactive attitude to tackle absence, while others (DfES, 2006) have demonstrated that non-attendance is inconsistently recorded, frequently due to a lack of understanding or proper implementation of recording regulations by the relevant authorities. One of the major barriers to school participation of Gypsy, Roma, and Traveller children and young people in school is the occurrence of racist bullying (Derrington, 2004). This often works as a deterrent for many parents who are afraid their kids will fall victims of racist bullying in school (DfES, 2005). What is more, some schools are reluctant to enrol students from these backgrounds in order to prevent any negative impact on the school’s position in the league tables (Save the children, 2006).

However, participation is in some cases also hindered by values within the Gypsy, Roma and Traveller groups themselves. Although many parents recognise the benefits of reading and writing skills (Save the children, 2006), schooling is occasionally perceived as a threatening institution to their cultural, moral, and traditional practices (DfES, 2005). Other studies, though, have highlighted the consequences of the lack of accommodation and acceptance by the state of the travelling way of life. One study (Marks, 2004) has estimated that there are approximately 1.500 families who are made to move frequently and with short notice and are thus forced into a transient way of living. This seriously impedes their children’s ability to attend school on a regular basis and compromises their educational opportunities.

3.2.1 Preschool and primary education

The Department for Education and Skills acknowledges the importance for early years education for Gypsy, Roma and Traveller children: “the most effective way to promote the achievement of Gypsy Traveller children is to ensure they are able to gain early access to education during the foundation stage” (DfES, 2005, p. 2). Despite this commitment, comprehensive and representative data for the early years of education Gypsy, Roma, and Traveller children does not exist. Ethnic monitoring only covers the statutory phases of education. In many cases these children are affected negatively by the lack of places in nurseries and long waiting

lists. In addition, pre-school education is largely dependent on the authority where the children live in, and participation ranges from 29% to 75% of Gypsy, Roma, and Traveller of pre-school age children (Ofsted, 2003, p. 10).

The overarching framework for the provision of education and social care services to all children in England and Wales stems from the 'Every Child Matters' policy (DfES, 2004a), which has five aims for each child, namely to be healthy, stay safe, enjoy and achieve well in life, make a positive contribution and achieve economic wellbeing. The Department of Education has recognised the need to respect diversity and difference and it has issued specific practice guidelines, with the aim to make all children and their parents included, feel safe and valued, to be treated with respect and without any discrimination and be in an institutional environment where their needs are taken seriously into account (DfE, 2009). In Scotland, similar provision has been put into place with the policy paper 'Getting it right for every child', which emphasises a holistic approach in working with Gypsy, Roma, and Traveller children and promotes an integrated way of working with the relevant stakeholders, including children, families and communities (Cemlyn et al., 2009).

Since 1999, in England and Wales, enhanced early years education for Gypsy, Roma, and Traveller children was provided also thanks to the provision of a separate grant, which the Department for Education allocated to TESSs that bid successfully (Save the Children, 2007). Moreover, in England some Sure Start programmes included in their catchment area Gypsy, Roma, and Traveller families and worked with other professionals and agencies to meet the needs of children aged zero to four. The Sure Start programme was based in disadvantaged areas but not many of them included Gypsy, Roma, and Traveller children (Save the Children, 2007). Given that the relevant legislation (Race Relations Amendment Act 2000) recognises Gypsies and Travellers of Irish Heritage as distinct ethnic groups, early years providers have to make arrangements to include them and their culture into their settings (Save the Children, 2007). According to the same legislation:

'Public bodies, including early years settings, which are directly run or maintained by the local education authority, [have] a statutory duty to promote race equality. Whilst voluntary, independent and private early years settings do not have the same statutory duty, the same principles of equity and justice should be applied as good practice' (Save the children, 2006, p. 6).

Despite the good intentions at the level of policy, the performance of Gypsy, Roma, and Traveller children is lower than the national average. In 2008, 49.5% of Gypsy/ Roma and 52% of Traveller pupils in early years settings were in the bottom 20% of their age group (DCSF, 2009b, p. 11). Moreover, only 19% of Traveller of Irish Heritage, and 16% of Gypsy/Roma pupils of that stage achieved 'good development', compared to 49% for all children (DCSF, 2009b).

In terms of achievement at Key Stage 1 (ages 5 to 7), in 2003 only 28% of Travellers of Irish Heritage and 42% Gypsy/Roma pupils reached or exceeded

the nationally expected level in reading, compared with 84% of all pupils (DfES, 2005). In the following year these rates slightly improved for both groups. Specifically, in 2004, 31% of Travellers of Irish Heritage and 45% of Gypsy/Roma pupils achieved that level (compared to 85% of all pupils). However, a significant drop was recorded three years later. Hence, in 2007, the respective rates of achievement in reading were 26% for Irish Travellers, 27% for Gypsy/Roma and 84% for all pupils (DCSF, 2008c).

In Key Stage 2 (ages 7 to 11) only 84% of Gypsy, Roma, and Traveller children attended regularly (Ofsted, 2003). Although some progress was made in relation to primary school attendance of Gypsy, Roma, and Traveller pupils (Reynolds *et al.*, 2003; Derrington, 2005), the overall rate is much lower than for any other ethnic group. Moreover, the percentage of Gypsy, Roma, and Traveller pupils who reach the threshold for English and Mathematics has decreased by 4.1% between 2008 and 2009, that is from 28.9% to 24.8% (DCSF, 2009a, p. 2).

Furthermore, data from Key Stage 1 to Key Stage 2 for 2007 indicates that the rate of progression for Irish Traveller, Gypsy, and Roma pupils was 66.3% for English and 54.5% for Mathematics, while the national average stood at 83.6% and 75.9% respectively (DCSF, 2009b). In the last few years, mainly thanks to the efforts of the various TESSs, an increase has been registered in the number of Gypsy, Roma, and Traveller children who access early years settings and primary schools (DCSF, 2009b, 2009c). Nonetheless, it is the transition to secondary level that remains a persistent source of concern.

3.2.2 Secondary and tertiary education

In 1996 it was estimated that approximately 10,000 Gypsy, Roma, and Traveller pupils were not registered at school (Ofsted, 1996). Most of them were of secondary school age (11–16 years old). In 2003, the number of children from these groups who were not registered was approximately 12,000 out of an overall school-age population of 70,000 to 80,000 (Ofsted, 2003). What is more, a substantial part of this population misses Key Stages 3 and 4 education altogether. In 2003, participation at Key Stage 4 stood at 47%. In other words, a significant number of young people of secondary school age fail to make the transition to secondary school or they drop out from school at Key Stage 3 (Ofsted, 2003).

For those registered and attending secondary school, absence levels are very high when compared to the national average. Indicatively, 40% of Traveller and 42% of Gypsy/Roma pupils were classified as persistent absentees (which means that they missed more than 63 school sessions in a single year), compared to 7% of the overall pupil population (DCSF, 2007). Fixed-term school exclusions in the academic year 2005/6 stood at 30,6% for Traveller and 36,7% for Gypsy/Roma students (more than three times higher than the national average, which was 10,4%) (DCFS, 2007).

In terms of secondary-level qualifications (Key Stage 4), in 2003, 41,6% of Irish Travellers and 23,2% of Gypsy/Roma pupils gained 5 A*-C grades, com-

pared to 51% of all pupils. In 2007, these numbers dropped to 15,6% and 14% respectively, while the national average stood at 59,3% (Department for Children, Schools and Families [DCSF], 2007). A year later, in 2008, while the national average improved considerably (63,5%), for Irish Travellers and Gypsy/Roma pupils it only improved moderately (to reach 17,4% and 15,7% respectively) (DCSF, 2008b). Despite this improvement in GCSE achievement, Irish Travellers and Gypsy/Roma pupils have remained over the years the only ethnic groups whose results have deteriorated. Finally, it has to be noted that gender differences exist within Traveller and Gypsy/ Roma groups with girls performing better than boys both in primary and secondary education (DCSF, 2008b; Ofsted, 2003).

In 2002, there were very few Traveller and Gypsy/Roma students registered on post-16 courses (Ofsted, 2003). According to recent data collected in 2007 (DCSF, 2008b), there were only 26 students enrolled in post-compulsory education. However, this figure is not entirely accurate and the usual limitations apply. Additionally, many Gypsy, Roma, and Traveller students change their ethnic ascription as they get older (DFE, 2010b).

According to Clark (2006), there are colleges in the UK, which provide vocational courses and the participation of Gypsies, Roma, and Travellers in the professions, which require university qualifications, such as law, teaching and journalism, is increasing even though the barriers in entering and finishing higher education have not been lifted.

3.2.3 Special education

In the late 1990s it was reported that “in all schools, where information was available, over 50% of the Gypsy Traveller population were on the SEN [Special Education Needs] register” (HM Inspectorate, 1999, p.11). The new SEN code of practice (DfES, 2001) extends the definition of SEN to children who achieve at least one level below the expected National Curriculum level, without any learning or behavioural issues. More recently, Tyler (2005) estimated that the proportion of Gypsy, Roma, and Traveller pupils who fall under this category is between one third and a half. The most recent published statistics (DFE, 2010a) confirm that in Primary schools 36% of Travellers of Irish Heritage and 31% of Gypsy/Roma groups were receiving additional external support to address SEN, compared to 16% of all pupils. In the secondary phase the equivalent figures were 32%, 32% and 15%. The most common primary needs were Moderate Learning Difficulty, and Behavioural and Emotional Difficulties.

The profile of pupils on the Code of Practice mirrors the characteristics of Gypsy, Roma, and Traveller datasets. On the whole, pupils currently identified as having special educational needs come disproportionately from disadvantaged backgrounds and are much more likely to be absent or excluded from school, and achieve less well than their peers, both in terms of their attainment at any given age and in terms of their progress over time (OFSTED, 2010). When ethnicity and gender are controlled for “Irish Traveller pupils are 2.7 times more likely than

other white British pupils to have SEN, and Gypsy/Roma pupils are 2.6 times more likely to have SEN” (Cemlyn et al., 2009, p. 106).

As a matter of policy, wherever possible, pupils with Special Needs are taught within mainstream schools. Even pupils with autism and profound hearing loss will tend to be taught in units within mainstream schools. As a result the UK does not mirror some European countries where Gypsy, Roma, and Traveller pupils tend to be over-represented in Special Schools.

4. Initiatives for Roma, Gypsy, and Traveller education

Good practice was developed by Traveller Education Support Services in partnership with schools, but Ofsted (1999, p. 20) noted that:

“[T]here is a tendency in some schools to see the Traveller Education Services as responsible for the Gypsy Traveller pupils and as the go between with the parents, rather than the school itself. The reluctance to accept full responsibility for the children militates against the development of co-ordinated action to improve attendance and raise levels of attainment.”

In response the Department for Education and Science, issued recommended guidance to all schools (DfES, 2003), which summarised the good practice identified up to that point. The Foreword by Stephen Twigg, Parliamentary under Secretary of State for Schools, summed up the Government’s philosophy:

“Working towards and achieving good practice in the education of Gypsy Traveller pupils is the responsibility of everyone within the education system – DfES, LEAs, schools, teachers, governors, the Traveller Education Support Services, parents and pupils.” (ibid., p. 5)

The good practice identified, included the following:

- An informed school leadership generating an ethos of respect.
- A rich learning environment learning environment in which Gypsy, Roma, and Traveller children and their families feel welcomed, respected and valued, with relevant, culturally reflective resources, and creative and challenging learning opportunities.
- Space for dialogue to hear the voices of Gypsy, Roma, and Traveller children and their parents.
- Training for all school staff to develop a welcoming and supportive whole school ethos.
- Clear communication with parents and pupils about the school’s responsibilities and expectations.
- Peer support and targeted interventions to support and catch-up where necessary.
- An identified member of staff to act as a contact point between the families and the school (ibid., p. 5-6).

Good practice also includes early enrolment of pupils and engagement of parents (DCSF, 2009c). The transition from primary to secondary stage at age 11, is recognised as a point where some Gypsies, Roma, and Travellers disengage from education (Wilkins et al., 2010, p. 56). Successful strategies include preliminary visits of Year 6 pupils to the secondary schools, the provision of information to engage parents in a process with which they may be unfamiliar, and special preparation during the summer before the transition. Preparation, encouragement, and frequent visits are also organised for Key Stage 4 pupils (age 14), another stage at which many Gypsy, Roma and Traveller pupils drop out (Ofsted, 1999).

Many schools strive to set up individual contacts with Gypsies, Roma, and Travellers and senior members of staff visit Traveller sites. Usually, the success lies in the good partnership between the schools and the Traveller Education Services, whereby the engagement also of the wider community is really crucial (Ofsted, 1999). Other positive examples include access to a school playgroup for Gypsy, Roma and Traveller communities, the production of material by pupils, which was then publicly shared at school. Moreover, recruiting staff from ethnic minority, generally, and Gypsy, Roma, and Traveller background, more specifically, has been reported to be crucial in combating stereotypes and addressing issues of equality (Ofsted, 1999).

Addressing regular attendance is one of the most pressing issues facing Gypsy, Roma, and Traveller pupils. The approach recognises how low attendance may be both the cause and the consequence of poor achievement and inclusion. Strategies to improve attendance include the following.

- First day follow up of non-attenders.
- Positive contact between schools and parents.
- Training and advice for school staff to encourage sensitive responses to absence and punctuality concerns.
- Audit of curriculum provision, social support, bullying, and race equality practice to ensure that these are not factors in poor attendance.
- Study support and targeted teaching interventions.
- Pastoral support and mentoring (DfES, 2003, p. 7).

Other interesting and, in some cases, innovative approaches include school-based distance learning. Where they are effective, school teachers and Traveller Education Support Service teachers plan the curriculum material that needs to be covered and then differentiate it for independent learning. Crucially, the parents are also invited to discuss the content of the distance learning work to be distributed to the pupils and the best way of returning the work to the school is agreed. After the travelling season the children are awarded certificates for good quality work and parents are invited to a welcome back meeting. Finally, before the next travelling season all relevant stakeholders, school staff, parents, and Traveller Education Support Service staff meet again in order to discuss and improve the services provided (DfES, 2003).

Other initiatives, such as the e-Learning and Mobility Project (E-LAMP), used Information and Communication Technology in order “to provide enhanced inde-

pendent and distance learning support for Traveller children” (<http://www.natt.org.uk/elamp-initiatives>). The initial focus was on the children of Circus and fair-ground families, who have base schools close to their winter residences, but spend half of the year travelling widely. Pupils were provided with laptop computers equipped with mobile internet connection, so that schools could send them coursework and feedback while they were travelling (Marks, 2004). The project was extended to explore the potential of ICT to re-engage Traveller pupils of secondary age who had left school or were not attending regularly. These were the pilot projects, which in 2008 led to the national ‘Home Access’ programme that provides internet access for all children on free school meals. However, as of 2010, the programme was scaled back by the new government and is currently (since 2011) only available to pupils with Special Education Needs (Foster and Cemlyn, in press).

In the remainder of this section, we briefly discuss some major initiatives for Gypsy, Roma, and Traveller education that have been developed through collaboration between the central government, local authorities, schools and communities over the years.

4.1 National Primary Strategy

The National Primary Strategy, which provided a mix of guidance, training, and resources to support improvements in the quality of learning and teaching, was the vehicle through which improvement was to be achieved. There was a broad range of interventions, including whole school approaches, good classroom practice, catch-up, and personalisation. Quality First teaching aimed to differentiate class teaching to meet the needs of children at, above, and below age-related expectations. The Literacy and Numeracy Hours allocated dedicated time each day for teaching core skills. Intervention programmes have been a key component of the National Strategies from the start. Intervention is seen in three stages or ‘waves’: for all pupils, as part of high quality lessons; for identified pupils through focused work in small groups; for individuals, through specific programmes. The model was extended from the Primary phase into Early Years and Secondary, embracing Behaviour and Attendance, Inclusion, Leadership, and Governance, Pupil Progress, Transition, School improvement and Initial Teacher Training (Ofsted, 2008).

Many of the Strategy interventions replaced and systematised the inputs previously made by TESSs staffs, and were generally effective in enabling those Gypsy, Roma, and Traveller children who were able to attend school regularly to make progress and access the curriculum. The Gypsy, Roma, and Traveller Achievement programme (GRTAP) was designed to improve outcomes, meet educational aspirations through personalised learning, develop inclusive schools and race equality, improve cultural understanding of LAs and schools, and tailor mainstream resources. It comprised three overlapping phases of two years, each funding 12 selected LAs and six schools or settings from each authority. Case studies and guidance were published in newsletters, on CD-ROMs, on-line, and as hard cop-

ies (DCSF, 2009b; DCSF, 2009c). The GRTAP did much to develop good practice and disseminate it to schools nationally. The high quality resources it produced represented an effective partnership between regional advisers, LA Strategy teams, TESSs, schools and communities. However, Gypsies, Roma, and Travellers were one of the last Strategy focuses and in 2009 the Education Secretary, Ed Balls, announced that the contract with Capita, the Strategies provider, would not be renewed. The recession had begun to bite, the contract was expensive, and there was a growing backlash among schools against prescriptive, top-down initiatives.

4.2 Gypsy, Roma, and Traveller History Month

The first Gypsy, Roma, and Traveller History Month was set up in June 2008 (DCSF, 2008d). This provided an opportunity to raise awareness and explore the history, culture, and language of these communities, which are not usually included in the curriculum for all pupils. In this way schools can challenge myths, tackle prejudices, and be in a position to offer a balanced debate about the issues. A modest budget was identified to fund a website, a magazine, a launch event, a national competition for schools, and regional and local events. LA services, such as libraries, used their experience in organising and in some cases funding events. Schools contacted local Gypsy, Roma, and Traveller families and communities, and TESSs and voluntary groups organised events and provided resources.

The first year was remarkably successful, given the short lead time and general uncertainty about its reception, but the second transcended some of the tensions and anxieties of the first, and went on to become a genuinely community-owned event. Government funding was withdrawn in 2011, but schools, local authorities and community groups continue to organise events.

4.3 Pre-school initiatives

Education is not compulsory in the UK until children reach the age of 5, but most children start school at the beginning of the academic year in which their 5th birthday falls, and many attend pre-school and nursery. Although an increasing number of parents access pre-school education, anxieties about child safety, availability of places, and family transport arrangements can all prevent children benefiting from this provision. DfES (2003, p. 7) concluded that pre-school and early years of education is accessed by few Gypsy, Roma, and Traveller pupils but examples of good practice indicate that “obtaining information from nursery classes or undertaking a later assessment for the child’s records” can be effective. Local Sure Start have developed close links with TESSs and have played a key role in reaching out and supporting Gypsy, Roma and Traveller families. An initiative with some positive results is the ‘Play Boxes’ and ‘Play Sacks’, which were developed by Traveller Education Support Services, focussing on the six areas of learning pertinent to the Foundation Stage (DfES, 2003). These resources contain high quality learning

materials and are borrowed by parents. Trained members of staff then train the parents in order to peruse with their children.

4.4 National Curriculum

Some room for innovative approaches are also envisaged in the National Curriculum as part of the statutory programme of Citizenship, the remit of which is to teach pupils issues of ethnic, national, regional, and religious diversity within the UK and the need to foster mutual respect and understanding in society. A resource pack has been developed by the Department of Education in order to “present a full and rounded picture of Traveller life, culture, history, and languages focusing on engendering a respect for, and a valuing of, diversity in our society” (DfES, 2003, pp. 9-10). Similarly, the Primary Strategies for Literacy and Numeracy

“include intervention and booster programmes for use in schools, which make changing schools much easier for pupils. These provide a national basis for common language to transfer information about academic attainment and needs. They also provide an excellent link of continuity in learning between early years and the KS3 National Strategy, with specific programmes for use at transfer from Year 6 to Year 7.” (DfES, 2003, p. 10).

Such general changes in the UK education system have made it more consistent and coherent, as well as more successful in providing personalised support to meet the specific needs of each child. Improvements in the quality of teaching and learning have benefitted all children, including those of Gypsy, Roma, and Traveller heritage.

5. Concluding remarks and prospects

During the last decade, UK policy makers and practitioners have worked closely together to develop models of good practice that could be implemented as part of mainstream provision. Promoting the educational inclusion, achievement and opportunities of communities who are socially excluded and subject to socially accepted prejudice is not an easy task, and the progress made to date has not been sufficient to narrow the gap with the rest of society. No single area of good practice has been shown to definitively break the cycle of underachievement and exclusion, and the role of Traveller Education Support Services has been to coordinate and participate in discourse and practice between families, communities, service providers, and NGOs.

The economic downturn has had a serious impact on many local authority services, with more than half of the national network of TESSs having been lost. All new schools, failing schools, and outstanding schools who wish to convert, will be Academies (largely independent of local authority control).

The Coalition Government continues to consult with a Gypsy, Roma, and Traveller Education Stakeholder group and to endorse the Gypsy, Roma, and Traveller history month, but it is philosophically opposed to the top down policies and guidance of the previous administration and regards successful head teachers as their primary source of expertise. The Ministerial Working Group on Gypsy and Traveller Inequalities, chaired by the Secretary of State for Communities and Local Government, who is responsible for planning, caravan site provision, and enforcement, is developing a cross-Whitehall strategy. Although the Department for Education has been proactive in addressing inequalities, it is seen as a junior partner in the Working Group, as evidenced by the omission of Roma from its title.

It is therefore a time of significant change with respect to the inclusion of Gypsy, Roma, and Travellers in the education system, and although previous interventions failed to fully address the core concerns it is difficult to imagine that the 'localism' approach of the current administration will be more effective.

Gypsy, Roma, and Traveller communities in the UK are resilient, and a growing minority believes that education can play a part in their struggle for equal rights and economic well-being. The balance may be shifting from services employed by local authorities seeking to make education more inclusive, to individuals, and organisations taking on a wider advocacy role.

References

- Avebury, E. (2003). *Travellers and the Homeless Act*. London: Friends Families and Travellers. Available at: <http://www.gypsy-traveller.org/pdfs/homeless.pdf> [04.04.2011].
- Badman, G. (2009). *Report to the Secretary of State on the Review of Elective Home Education in England*. London: HMSO. Available at: https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/HC-610_Home-ed.PDF [10.07.2012].
- Baker, M. (2005). *Gypsies and Travellers: Leeds Baseline Census 2004–2005*. Leeds: Racial Equality Council.
- Baoill, D.P. (1994). 'Travellers Cant – Language or register'. In M. McCann et al. (eds.), *Irish Travellers – Culture and Ethnicity*. Belfast: Queen's University.
- Bartlett, W., Benini, R. & Gordon, C. (2011). *Measures to promote the situation of Roma EU citizens in the European Union*. PE 432.747. European Parliament, Brussels. Available at: http://www.euromanet.eu/upload/77/37/EP_Roma.pdf [06.09.2011].
- Bhopal, K. & Myers, M. (2008). *Insiders, outsiders and others: gypsies and identity*. Hatfield (UK): University of Hertfordshire Press.
- Bhopal, K. & Myers, M. (2009). Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: inclusion and good practice. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), 299-314.
- Brack, J. & Monaghan, S. (2007). *Travellers' Last Rights: responding to death in a cultural context*. Dublin: Parish of the Travelling People.

- Cemlyn, S., Greenfields, M., Whitwell, C., Burnett, S. & Matthews, Z. (2009). *Inequalities experienced by Gypsy and Traveller communities: a review*. Equality and Human Rights Commission. Available at: http://www.equalityhumanrights.com/uploaded_files/research/12inequalities_experienced_by_gypsy_and_traveller_communities_a_review.pdf [14.08.2011].
- Clark, C. (2006). Education. In: C. Clark & M. Greenfields (eds), *Here to Stay: The Gypsies and Travellers of Britain*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- Clark, C. & Greenfields, M. (2006) *Here to Stay: The Gypsies and Travellers of Britain*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- Cabinet Office. (2007). *Fairness and Freedom: The Final Report of the Equalities Review*. Available at: <http://www.communities.gov.uk/publications/corporate/fairnessfreedom> [10.07.2012].
- Crawley, H. (2004). *Moving forward: the provision of accommodation for Travellers and Gypsies*. London: Institute for Public Policy Research (IPPR).
- Commission for Racial Equality (CRE) (2006). *Common Ground: Equality, good race relations and sites for Gypsies and Irish Travellers: Report of a CRE inquiry in England and Wales*. London: CRE. Available at: http://www.equineteurope.org/2384_gypsy_travs_summary.pdf [19.06.2011].
- Communities and Local Government (CLG) (2007). *Overview of Gypsies and Travellers: Gypsy and Traveller Accommodation Policy*. Available at: <http://www.communities.gov.uk/housing/housingmanagementcare/gypsiesandtravellers/> [22.04.2011].
- Communities and Local Government (CLG) (2008). *Gypsy and Traveller Sites Grant Guidance 2008-2011*. Available at: <http://www.communities.gov.uk/publications/housing/gypsytravellergrants> [11.09.2011].
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2007). *Practice guidance for the early years foundation stage*. Available at: https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/eyfs_practiceguid_0026608.pdf [10.07.2012].
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008a). *Attainment and Post-16 Attainment by Pupil Characteristics in England 2006/07*. Available at: <http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000759/index.shtml> [10.07.2012].
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008b). *Pupil Characteristics and Class Sizes in Maintained Schools in England*. Available at: <http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000726/index.shtml> [07.02.2011].
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008c). *The Inclusion of Gypsy, Roma and Traveller Children and Young People*. Available at: <http://www.school-portal.co.uk/GroupDownloadFile.asp?GroupId=922199&ResourceId=4289026> [10.07.2012].
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008d). *Improving the outcomes for Gypsy, Roma and Traveller pupils, literature review*. Available at: <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DCSF-RR077> [10.07.2012].
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008e). *Guidance on the duty to promote community cohesion*. Available at: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-00598-2007.pdf> [08.11.2011].

- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009a). *Key Stage 2 Attainment by Pupil Characteristics, in England 2008/09*, SFR 31/2009, London: DCSF.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009b). *Moving forward together: Raising Gypsy, Roma and Traveller achievement*. Booklet 1: Introduction; Booklet 2: Leadership and management; Booklet 3: Teaching and Learning; Booklet 4: Engagement with parents, carers and the wider community. Available at: http://dera.ioe.ac.uk/746/1/mving_fwd_tgthr_bkt1_0066009.pdf [14.03.2011].
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009c). *Building Futures: Developing Trust; A Focus on Provision for Children from Gypsy, Roma and Traveller Backgrounds in the Early Years Foundation Stage*. Available at: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/00741-2009BKT-EN.pdf> [03.05.2011].
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009d). *Guidance for Local Authorities and Schools on Setting Education Performance Targets for 2011*. Available at: <http://www.mewan.net/researchstats/getfile.php?src=66/tsguidance-2011part1.pdf> [08.11.2011].
- Department for Communities and Local Government (2010). *Count of Gypsy and Traveller Caravans*: Available at: <http://www.communities.gov.uk/publications/corporate/statistics/caravancountjul2010> [29.09.2011].
- Department for Education (DfE) (2010a). *Children with Special Educational Needs 2010: an analysis*. Available at: <http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/STA/t000965/index.shtml> [10.07.2012].
- Department for Education, (DfE) (2010b). *Permanent and Fixed Period Exclusions from Schools in England 2008/09*. Available at: <http://www.education.gov.uk/rs-gateway/DB/SFR/s000942/index.shtml> [14.05.2011].
- Department for Education (2011). *The National Strategies*. Available at: <http://web-archive.nationalarchives.gov.uk/20110809101133/http://www.nsonline.org.uk> [08.11.2011].
- Department for Education and Skills (DfES) (2003). *Aiming High: Raising the Achievement of Gypsy Traveller Pupils*. Available at: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/0443%202003MIG1977.pdf> [10.07.2012].
- Department for Education and Skills (DfES) (2004a). *Every Child Matters. Change for Children*. Available at: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFES-1089-200MIG748.pdf> [10.07.2012].
- Department for Education and Skills (DfES) (2004b). *The situation regarding the current policy, provision and practice in Elective Home Education for Gypsy, Roma and Traveller children*. Available at: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RW77.pdf> [10.07.2012].
- Department for Education and Skills (DfES) (2005). *Ethnicity and Education: The Evidence on Minority Ethnic Pupils*. London: DfES. Available at: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RTP01-05.pdf> [10.07.2012].
- Department for Education and Skills (DFES) (2006). *Ethnicity and Education: the Evidence on Minority Ethnic Pupils Aged 5-16*. Available at: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFES-0208-2006.pdf> [10.07.2012].
- Derrington, C. (2005). Perceptions of behaviour and patterns of exclusion: Gypsy Traveller Students in English Secondary Schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5 (2), 55–67.

- Derrington, C. & Kendall, S. (2004). *Gypsy Traveller Students in Secondary Schools: culture, identity and achievement*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Derrington, C. & Kendall, S. (2007). Challenges and Barriers to Secondary Education: The Experiences of Young Gypsy Traveller Students in English Secondary Schools. *Social Policy and Society*, 7 (1), 119-128.
- Doherty, M. (2011). Cuts threaten traveller children's schooling. *The Independent*, 2/8/2011.
- Fraser, A. (1995). *The Gypsies*. (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Equality and Human Rights Commission (EHRC, 2009). *Gypsies and Travellers: Simple solutions for living together*. Available at: <http://issuu.com/equalityhumanrights/docs/simplesolutions?mode=embed&layout=http%3A%2F%2Fskin.issuu.com%2Fv%2Fdark%2Flayout.xml&showFlipBtn=t rue&autoFlip=true&autoFlipTime=6000> [05.06.2011].
- Equalities and Human Rights Commission (EHRC) (2010). *What equality law means for you as an education provider: schools*. Available at: http://www.equalityhumanrights.com/uploaded_files/EqualityAct/schools_nsg_3.doc [08.11.2011].
- Equal Opportunities Committee. (2001). *Inquiry into Gypsy Travellers and Public Sector Policies*. Edinburgh: Scottish Parliament. Available at: <http://www.scottish.parliament.uk/business/committees/historic/equal/reports-01/eor01-01-vol01-02.htm> [15.05.2011].
- European Dialogue (2009). *The movement of Roma from new EU Member States: A mapping survey of A2 and A8 Roma in England*. Available at: http://equality.uk.com/Resources_files/movement_of_roma.pdf [18.11.2011].
- Fordham Research Ltd. (2006). *Cornwall Gypsy and Traveller Accommodation Assessment Executive Summary*. London: Fordham Research.
- Foster, B. & Norton, P. (2012). Educational Equality for Gypsy, Roma and Traveller Children and Young People in the UK. *The Equal Rights Review* 8.
- Foster, B & Walker, A (2009). *Mainstreaming Traveller Education: the Litmus Test*. London: Mark Allen.
- Fraser, A. (1992). *The Gypsies*. Oxford: Blackwell.
- Greenfields, M. (2006). Bricks and Mortar Accommodation, Travellers in Houses. In C. Clark & M. Greenfields (eds.), *Here to Stay*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- Greenfields, M. (2008). Accommodation Needs of Gypsies/Travellers: New Approaches to Policy in England. *Social Policy and Society*, 7 (1), 73–89.
- Hancock, I. (2000). *The Emergence of Romani as a Koīné Outside of India. Scholarship and the Gypsy Struggle: Commitment in Romani Studies*. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- HM Inspectorate of Education (HMIE) (1983). *The Education of Travellers' Children*. London: Stationery Office.
- HM Inspectorate of Education (HMIE) (1999). *Raising the Achievement of Minority Ethnic Pupils*. London: Stationery Office.
- Hester, R. (2004). *Services Provided to Gypsy Traveller Children: a Review of the Current Literature*. Birmingham: National Evaluation of the Children's Fund.
- ITMB (2010). *Roads to Success: Economic and Social Inclusion for Gypsies and Travellers, executive summary*. Available at: http://www.irishtraveller.org.uk/wp-content/uploads/2011/03/Roads_to_Success-15-11.pdf [08.11.2011].

- Kenrick, D. (1994). Irish Travellers – A Unique Phenomenon in Europe? In: M. McCann, S. O'Siochain & J. Ruane (eds.), *Irish Travellers: Culture and Ethnicity*. Belfast: Institute of Irish Studies.
- Kenrick, D. (2006) (ed.). *The Gypsies During the Second World War: In the Shadow of the Swastika*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- Lawrence, P. (2005). *Gypsy and Traveller Children* (Highlight No. 221). London: National Children's Bureau.
- Marks, K. (2004). *Traveller Education: changing times, changing technologies*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Matras, Y. (2002). *Romani: A linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matras, Y. (2004). *The role of language in mystifying and de-mystifying Gypsy identity*. In S. Nicholas & S. Tebbutt (eds.), *The role of the Romanies*. Liverpool: Liverpool University Press, 53-78.
- Matras Y. et al. (2007). Angloromani: A different kind of language? *Anthropological Linguistics*, 49 (2), 142-164.
- Morris, R. & Clements, L. (2002). *At What Cost? The economics of Gypsy and Traveller encampments*. Bristol: Policy Press.
- Liégeois, J.-P. (1994). *Roma, Tsiganes, Voyageurs*. Strasbourg: Council of Europe.
- National Assembly for Wales (2003). *Review of Service Provision for Gypsies and Travellers*. Cardiff: National Assembly for Wales / Equal Opportunity Committee.
- National Association of Teachers for Travellers + other Professionals (NATT+) (2011). *Gypsy, Roma and Traveller Resources Catalogue*. Available at: <http://www.natt.org.uk/resources-catalogue> [08.11.2011].
- National Centre for Social Research (NCSR) (2009). *Pupils with Declining Attainment at Key Stages 3 and 4: Profiles, Experiences and Impacts of Underachievement and Disengagement*. DCSF RR-086.
- Netto, G. (2006). 'Vulnerability to Homelessness, Use of Services and Homelessness Prevention in Black and Minority Ethnic Communities'. *Housing Studies*, 21 (4), 581-601.
- Niner, P. (2003). *Local Authority Gypsy / Traveller sites in England*. London: Office of the Deputy Prime Minister (ODPM). Available at: <http://www.communities.gov.uk/documents/housing/pdf/138832.pdf> [04.04.2008].
- Niner, P. (2006). *Accommodation needs of Gypsy-Travellers in Wales. Report to the Welsh Assembly Government*. Birmingham: Centre for Urban and Regional Studies. Available at: <http://new.wales.gov.uk/topics/housingandcommunity/research/community/accommodationneeds/gygypsy/?lang=en> [21.06.2011].
- O'Riain, S. (2000). *Solidarity with Travellers: A Story of Settled People Making a Stand for Travellers*. Dublin: Roadside Books.
- Okely, J. (1983). *The Traveller-Gypsies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Office of the Deputy Prime Minister (2006). *Planning Circular 1/06 Planning for Gypsy and Traveller Caravan Sites*. Available at: <http://www.communities.gov.uk/publications/planningandbuilding/circulargygypsytraveller> [26.09.2011].
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) (1996). *The Education of Travelling Children: A survey of educational provision for Traveling children*. London: Ofsted Publications Centre.

- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) (1999). *Raising the Attainment of Minority Ethnic Pupils*. London: Ofsted Publications Centre.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) (2003). *Provision and Support for Traveller pupils*. London: Ofsted Publications Centre.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) (2008). *Evaluation of the Primary and Secondary National Strategies 2005–07*. Reference no: 070033.
- Office for National Statistics (ONS) (2011). *Population change*. Available at: <http://www.statistics.gov.uk/cci/nugget.asp?id=950> [08.06.2011].
- Parry, G. et al. (2004). *The Health Status of Gypsies and Travellers in England*. Sheffield: University of Sheffield.
- Power, C. (2004). *Room to Roam: England's Irish Travellers*. London: Action Group for Irish Youth.
- Reynolds, M., McCarten, D. & Knipe, D. (2003). Traveller culture and lifestyle as factors influencing children's integration into mainstream secondary schools in West Belfast. *International Journal of Inclusive Education*, 7 (4), 403-414.
- Richardson, J. (2007). *Providing Gypsy and Traveller sites: contentious spaces*. Chartered Institute of Housing: Joseph Rowntree Foundation (JRF).
- Richardson, J. & Ryder, A. (2009). New Labour's policies and their effectiveness for the provision of sites for Gypsies and Travellers in England. In N. Sigona & N. Trehan (eds.), *Contemporary Romani politics: recognition, mobilisation and participation*. London: Palgrave Macmillan.
- Roberts, A., Adkins, J., Lewis, H. & Wilkinson, C. (2007). In Community Practitioners' and Health Visitors' Association (CPHVA) Annual Conference, Coronary Heart Disease and Mental Health in Gypsies and Travellers in Wrexham: Redressing the balance. Torquay, 31 October – 2 November 2007. Available at: [http://www.amicus-cphva.org/pdf/B2.2 Helen Lewis.pdf](http://www.amicus-cphva.org/pdf/B2.2%20Helen%20Lewis.pdf) [05.06.2011].
- Ryder, A. & Greenfield, M. (2010). *Roads to Success: Economic and Social Inclusion for Gypsies and Travellers*. Irish Traveller Movement in Britain.
- Saunders, R. (2007). The Forgotten Minority. *Diabetes Update*, Spring 2007, pp. 26-29.
- Save the children (2006). *Working Towards Inclusive Practice Play and Learning Activities*. Available at: http://www.savethechildren.org.uk/en/docs/Working_Towards_Inclusive_Practice_Conference_Papers.pdf [29.08.2011].
- Save The Children (2007). *Supporting early years practitioners working with Gypsy, Roma and Traveller families*. Available at: <http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/early%20years%20outreach%20practice.pdf> [10.07.2012].
- Statistics for Wales (2010). *Wales's Population 2010*. Available at: <http://wales.gov.uk/docs/statistics/2010/101027sdr1722010en.pdf> [22.06.2011].
- Stewart, M. (1997). *Time of the Gypsies*. London: Westview.
- Strand, S. (2008). *Minority Ethnic Pupils in the Longitudinal Study of Young People in England Extension Report on Performance in Public Examinations at Age 16*. Available online at: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/cedar/staff/stevestrand/rr_2008-029.pdf [28.08.2011].
- Themelis, S. (2009). Questioning Inclusion: The Education of Roma/Traveller Students and Young People in Europe and England – a Critical Examination. *Research in Comparative and International Education Journal*, 4 (3), 262-275.

- Welsh Assembly Government (WAG) (2006). *Assembly Government addressing Gypsy and Traveller accommodation needs*. Available at: <http://wales.gov.uk/news/archivepress/socialpress/socialpress2006/260906gypsy?lang=en> [05.09.2011].
- Wilkins, A. et al. (2010). *Improving the outcomes for Gypsy, Roma and Traveller pupils: final report*. London: DFE. Available at: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFE-RR043.pdf> [03.11.2011].
- Williams, T. (1999). *Private Gypsy site provision*. Harlow: Advisory Council for the Education of Romany and other Travellers.
- Willems, W. (1997). *In search of the true Gypsy. From enlightenment to final solution*. London: Frank Cass.

Education of Roma in Sweden – an interplay between policy and practice

This article intends to analyse the interplay between policy and practice as concerns the education of Roma in Sweden. First, the article will give a historical background to the present situation and the recognition of Roma as a national minority describing the various Romani groups that migrated to Sweden during the different historical periods. Second, it will give an overview of the social, economic, and educational situation highlighting the heterogeneity of Roma in the country. Finally, the paper will present a general overview of the educational situation of the Roma giving examples of some good practices and concluding with some remarks and future prospects. It is important to note on the onset that Sweden currently does not allow for ethnic registration and therefore the figures based on ethnic affiliations are approximations.

1. Historical background

Since the 16th century there have been several Romani groups migrating to Sweden. The result of this migration has led to a heterogeneous population characterized by linguistic, religious, and cultural diversity today. Written references to Romani peoples in Sweden first appear in 1512 (Thesleff, 1904, p. 10-11), though it is likely that there may have been small travelling groups or individual extended families in the Nordic countries¹ before this time, frequently misidentified as ‘heathens’ and ‘Tartars’, in Swedish ‘*tattare*’. During the 17th and 18th centuries, the term “Tartar” referred to any people leading a migrant, vagrant life in groups, often in families. The first Romani migrations comprised two groups: the Travelers (today known as *resande* in Swedish) and the Kaale, often described as Finnish Roma. Historically the terms ‘*zigenare*’ for Roma, and ‘*tattare*’ for Travelers were used interchangeably to refer to one and the same group during different periods of time. It was not until the end of the 19th century that they were considered as two separate groups by the Swedish authorities (Montesino Parra, 2002; Sjögren, 2010).

A second migration followed the abolition of ‘Gypsy’ slavery in Wallachia and Moldavia in 1856-61. Towards the end of 19th century and beginning of the 20th century groups of Kelderash Roma migrated to Sweden through Finland (cf. Taikon, 1963). These Kelderash Roma, who are today often known as Swedish

1 Sweden and Finland were one nation for more than six hundred years until 1809, when Finland became an autonomous Grand-Duchy of the Russian Empire until independency 1917. Denmark also included Norway until 1814, whereupon Sweden and Norway formed a union until 1905. As the history of the Nordic countries is partly interlinked, so is the Romani policy in the countries (Pulma, 2006, p. 215).

Roma, were generally economically independent living at that time on traditional occupations as coppersmithery, fair grounds, horse trading, fortune telling, music and theatre performances. Several families or groups travelled around the country and regularly returned to the same places. In the summertime many travelled to the northern part of the country, in wintertime to southern Sweden, where they usually stayed until spring (Demetri, Dimiter-Taikon & Rodell Olgaç, 2010). Severe human rights violations against the Roma took place during the past century. These included the refusal for travelling Romani families settling in a municipality for more than a few weeks at a time resulting in the children not attending school on a regular basis and the Romani parents were denied child allowances. Moreover, adults had no voting rights and they could not influence any political decisions to better their socioeconomic and educational situation. Sterilizations and other adverse measures were executed as a tool of social engineering and other diverse measures like children became victims of forced abduction. Between 1914-1954, Swedish borders were closed for Roma that meant that no Roma could seek refuge from Hitler's persecutions during the Nazi period (Taikon 1963; Hazell, 2000).

The third migration took place from the beginning of the 1960s when different groups of Roma from various countries in Europe, especially Eastern Europe, settled in Sweden (Ombudsman against Ethnic Discrimination, hereafter: DO, 2004²). Also groups of Finnish Kaale Roma moved to Sweden on the introduction of Nordic passport exemption in 1954. A more recent group is composed by Romani asylum seekers from former Yugoslavia, especially Kosovo and Serbia.

Since their arrival in Sweden and in the Nordic countries in the beginning of the 16th century or even earlier, Roma have been subjected to all sorts of coercive measures from the state, the local authorities, and the population in general. For example, Roma were not legible for baptism and neither were they allowed to be married or be buried by the Church. Many cases of Roma being excommunicated from the Church were frequent. During the 17th century Sweden became a more centralized monarchy with tighter social control aiming at more exploitation of the population. The severe vagrant legislation targeted the Roma particularly and had a great impact on their situation (Pulma, 2006, p. 217-219).

A study by Takman (1976) shows that between 1962-65 less than a thousand Roma (not including the Travellers), who already were in the country at that time, lived in camps on the outskirts of Stockholm and other cities under most miserable conditions (*ibid.*, p. 151). Due to increasing urbanization and less demand for the traditional Romani occupations there was a drastic change in the life and occu-

- 2 The Equality Ombudsman is a government agency that seeks to combat discrimination on grounds of sex, transgender identity or expression, ethnicity, religion or other belief, disability, sexual orientation, or age. The Office of the Equality Ombudsman was formed on 1 January 2009 when the four previous anti-discrimination ombudsmen were merged into a single body. The Equal Opportunities Ombudsman (JämO) dealt with gender-based discrimination, the Ombudsman against Ethnic Discrimination (DO) focused on discrimination related to ethnicity, religion or other belief, the Disability Ombudsman (HO) was responsible for combating discrimination relating to disability, and the Ombudsman against Discrimination because of Sexual Orientation (HomO) monitored compliance with the rules prohibiting discrimination due to a person's sexual orientation.

pations, a change of life style from a nomadic to sedentary living, which in many cases led to greater dependence from the social welfare system, that continues to characterize the situation today (Demetri, Dimiter-Taikon & Rodell Olgaç, 2010).

As far as the school situation of the Roma is concerned, the first person to raise this issue was Johan Dimitri Taikon (1879-1950), a Rom from the Kelderash group, who already in the 1930s submitted several proposals to the King of Sweden pointing to the lack of educational offers to the Romani children. One of Taikon's proposals was to appoint a Romani supervisor to oversee the school situation of the Romani children (Sjögren, 2010, p.190). He also recommended that the children would be placed in a separate boarding school in order to improve attendance to school. The other alternative was to let them attend regular schools wherever they were, often living in temporary conditions (SOU 1956:43, p. 43). The National Agency for Education on the other hand, having limited knowledge about the Romani population, gave no definite policy recommendations on improving the school situation. According to Sjögren (2010) there were however discussions on the possibility to organize separate schools for the Romani children similar to the specific educational organisation for the Sami children from nomadic reindeer-herding families in northern Sweden. It was only after a nation-wide census of Roma in the beginning of the 1940s which showed that only 10–15 percent of them were literate, that measures were taken to improve the education of Romani children (ibid., p. 233). During the 1940s and 1950s for example, a voluntary church organisation, *Stiftelsen Svensk Zigenarmission* / The Foundation of Swedish Gypsy Mission, organised teaching of the children in summer schools (the so-called Ambulatory Gypsy School) in the camps. The teachers of the summer schools provided reports with information concerning the situation and conditions of the Roma to the authorities. As Sjögren (2010, p. 233) further explains, the teachers adapted teaching methods to Romani life situations that included varying the teaching with regards to period lengths, sizes of groups, and teaching material. Some elements of sewing, household works, and practical activities were also included in the classes that were mixed-age groups. The authorities considered the summer schools as a temporary solution to the schooling for Romani children and in the 1950s they were abolished. The Swedish government official report, *Zigenarfrågan*, proposed the Roma to be integrated in the regular school, even if they were not registered in the particular municipality (SOU 1956:43, p. 59).

A Romani activist, whose contribution has been of great importance for changing the situation of Roma in Sweden, is Katarina Taikon (1932-1995), who in 1963 published an influential book entitled *Zigenerska*. Katarina Taikon and her sister Rosa Taikon can be considered to be the first Romani activists, who together with a group of actors and intellectuals championed the Romani cause. Among the activists was Thomas Hammarberg, the previous Commissioner for Human Rights at the Council of Europe. Together this group of activists initiated a debate in Sweden concerning the socioeconomic, educational, and housing situation of the Romani population. They appealed to the government and organized demonstrations and meetings to sensitize the government and the society at large about the situation. Katarina Taikon also became well known in Sweden as the author

of children's books, the most famous being on the life of the Romani girl *Katitzi* comprising 13 volumes with autobiographical traces documenting *Katitzi's* life. The books were not only famous among Swedish children but also read in schools and adapted for a film. One of Katarina Taikon's books has been translated into several European languages.

2. The present situation of Roma in Sweden

According to Statistics Sweden (SCB), the population of Sweden was nearly 9.5 million people by the end of 2010; in the same year 98,801 persons immigrated. At the end of 2010 almost 19 percent of the Swedish population had a foreign background (Statistics Sweden, 2011, online source www.scb.se 2011-12-10). The number of Roma living in Sweden is estimated to be about 50,000–100,000 people, usually categorised into five major groups by their respective period of arrival in the country (Länsstyrelsen i Stockholms län & Sametinget, 2011, p. 8). Travelers or Travelling Roma, as some call themselves, form the largest group of about 25,000 persons. The Finnish Kaale Roma are estimated to sum up about 3,000 people. Among the other Romani groups a substantial number are from new EU member states and from former Yugoslavia (SOU 2010:55, p. 35). Romani representatives, however, estimate the number of Roma to be higher than the official figures. The Roma in Sweden are sedentary today and live all over the country, with larger groups in the suburban areas of Stockholm, Gothenburg and Malmö. Linguistically there is a great variety among the Roma with about 20 different varieties of Romani chib in addition to most European languages (Bijvoet & Fraurud, 2007, p. 15). As well as being linguistically diverse, the Roma are also a religiously diverse group belonging to different religious affiliations such as Catholic, Orthodox, or Muslim. Since the middle of the 1950s many Roma have also come to adhere to the Pentecostal Church (Thurfjell, 2009).

2.1 A national minority

At the beginning of the year 2000, Sweden ratified the Framework Convention for the Protection of National Minorities including the Samis, Tornedalers, Swedish Finns, Roma, and Jews as official national minorities. The Framework Convention states in Article 12:1: that “parties shall, where appropriate, take measures in the fields of education and research to foster knowledge of the culture, history, language and religion of their national minorities and of the majority” (Regeringens proposition, 1998/99:143, p. 126). The ratification of the European Charter for Regional or Minority Languages further recognises Sami, Finnish, Meänkieli, Romani chib, and Jiddish as official minority languages. This charter explicitly supports and protects these languages “as an important element in Sweden's cultural heritage and modern society” (SOU 1997:192, p. 21). Finland, Norway and Denmark also have Romani populations. In Finland Roma were recognized as a

national minority in 1997 with a Kaale Roma population approximating about 10000 persons (Romerna i Finland 2004). In Norway the Roma, *rom/romafolket/romfolket*, and the Travellers, '*tatere*'/*reisende/romanifolket*, are considered as two separate recognized national minorities since 1999; the Travellers being the largest of the two with approximately 20000 people and the Roma with around 500 people (Bonnievie Lund & Bolme Moen, 2010, p. 199). Denmark on the other hand, has still not recognized the Roma as a national minority, despite critique from the European Commission against Racism and Intolerance (ECRI, 2006). There are estimated numbers of 5000 Travellers (Hazell 1997) and 2000–4000 Roma (Liégeois, 2007, p. 31) living in Denmark.

2.2 Social situation

The social situation of the Romani minority in Sweden is still characterized by social, economic, and political exclusion and marginalization. A vast majority of the adults are unemployed and underemployed. The group's life expectancy and living standards are comparatively lower than that of the average Swede. Romani cultural institutions and media are still few and resources are scarce with no secure financial support. The Romani cultural heritage is undocumented and there is no clear overview of what exists and where, making it impossible for the Roma and others to access them. The Romani language is also endangered and at risk of language loss among the children, leading eventually to death of the different varieties of Romani. Participating in political life and formal organizations of the Roma are limited and the Roma as a group do not fully enjoy their democratic and civil rights. While the Roma in Sweden, like other Romani groups in Europe, continue to live in dismal economic and social situation, the Swedish welfare system assures that no-one, including marginalized Romani families, live below the poverty line. Human and minority rights including antidiscriminatory laws and a number of institutions to ensure basic rights are in place. But there is often a discrepancy between policy and practice (SOU 2010:55, p. 35-36).

Already in 2004, the Ombudsman against Ethnic Discrimination stated that many Roma continue to be a target of extreme racism and antiziganism in Sweden. The discrimination against the Roma is widespread, especially in the labour market, housing sector, and in public spaces such as shops, restaurants etc. (DO, 2004). A recent survey of more than 4500 students in Swedish upper secondary schools conducted by the Living History Forum (www.levandehistoria.se) concerning the attitudes towards the Roma, Muslims, Jews, non-European refugees, and people with homosexual preferences revealed that a larger proportion, i.e. a quarter of all the students, had a more negative attitude towards Roma than to the other groups listed. More general teaching about the UN Declaration of Human Rights and the Holocaust did not correlate distinctly with an increase of a positive attitude towards Roma among the studied group (Forum för levande historia, 2010).

3. The educational situation of Roma in Sweden

3.1 The Swedish education system

In Sweden reforms in the 1960s led to an education system where different types of schools are united in one compulsory school. The main responsibility for the education system lies with the municipalities and authorities responsible for both private and independent schools. According to the National Agency for Education, the municipalities are obliged to provide pre-school or family day-care homes for children from one year of age and upwards when their parents are working or studying, unemployed, or on parental leave. Attendance at school is compulsory for children aged 7-16 and free of charge. Compulsory schooling includes comprehensive school, schools for the deaf and hearing-impaired, and for children with learning disabilities. There are special school provisions for the Sami, the indigenous population, and one of the five national minorities in Sweden. Having finished compulsory school all young people in Sweden are entitled to three years of schooling at upper secondary school, free of charge (www.skolverket.se).

The recognition of national minorities in Sweden in 2000 led to certain curricula changes. The curriculum for the compulsory school system (Lpo94) for example stipulates that “the school is responsible for ensuring that all pupils completing compulsory school (...) have knowledge about the national minorities’ cultures, languages, religions and history.” This knowledge is also to be included in the curricula for the pre-school and the non-compulsory school system (Lpfö98; Lpf94). New national curricula were introduced in 2011 and the knowledge about the five national minorities is more emphasised, especially in the History, Civics, and Swedish syllabi. In a study on the discrimination of the national minorities in the Swedish education system, the Ombudsman against Ethnic Discrimination (DO) states that the previous curricula changes have so far had little impact on for example school content and teacher education. The Ombudsman has recommended for the National Agency for Higher Education to investigate in strategies to ensure that all student teachers will develop sufficient knowledge regarding the national minorities’ languages, cultures, and human rights as a part of their teacher education (DO, 2008, p. 42). Additionally, already in 2005 the European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) recommends in its third report about Sweden “that the Swedish authorities ensure that all schools educate their pupils regarding the culture, language, religion and history of national minorities” (ECRI, 2005, p. 10). Concerning Roma and Travellers, ECRI further notes “that the authorities and society in general, are reported to have limited knowledge of Romani peoples, their contemporary situation and the reasons for this” (*ibid.*, p. 25). According to a Swedish government report from the Constitution Committee (KU) following the implementation of the Framework Convention and the European Charter there are severe discrepancies between policy and practice (KU 2005). This situation is still very much the same.

The right to receive mother tongue education was introduced in Sweden in 1977 (Hyltenstam, 1996, p. 29). Today mother tongue education is organized by

the municipality if there are at least five pupils speaking the same mother tongue and if there is a mother tongue teacher available. As for the national minorities it requires the presence of one pupil for mother tongue class to be organized. The mother tongue classes are often offered 1-2 hours once a week and usually placed after the regular time table. While the Romani children have the extended right to mother tongue education in Romani or a second or even a third mother tongue in certain cases, the participation has been minimal. In 2006 for example, the reported number of students entitled to education in Romani chib in the variety of Kalé and Lovari/Kelderash was 1.281 students (Skolverket, 2007, p. 49-50). Statistics from the National Agency for Education show that only 25% of the Romani pupils participate in mother tongue classes as compared to 63% of the Sami (Skolverket, 2005, p. 38). Statistics about the Roma or any other minority groups as far as participation in mother tongue classes is limited and whatever statistics is available do not give the specifics of all pupils entitled to the right to this education. The figure is probably much higher also because some of the Romani pupils or their parents tell the school that they come from Poland, for example, and request mother tongue classes only in Polish. Through hiding the Romani identity of their children, the parents try to protect their children from anticipated ethnic discrimination (DO, 2008, p. 36). This under-communication is compounded by the fact that the schools still only have few qualified Romani teachers, and that teachers may speak another variety of Romani than the pupils. The under-communication is limiting the group's possibilities of preserving and developing their own language and culture. The consequences are a language replacement process and language loss among Romani children (cf. Bijvoet & Fraurud, 2007). According to the Ombudsman against Discrimination this minimal participation in mother tongue classes can be traced back to the structural discrimination of the Roma and with the consequences that Romani parents do not always inform the school about their children being Roma and speaking Romani chib (DO, 2008). Another explanation could be that Romani parents are not always informed by the school about the right of their children to receive mother tongue education and the limited number of Romani teachers with a formal teacher education is also contributing to low participation in mother tongue classes.

While the five national minorities are provided for in the policy documents today, the actual implementation in practice i.e., the inclusion of the Romani language, history and culture is still minimal in Swedish schools, school books, and teacher education programs, even after the curriculum changes (Skolverket, 2005, 2007; DO, 2008; SOU 2010:55; Lindgren, 2011). However, Romani organisations are in various ways trying to turn around this discrepancy between policy and practice.

An example of the contribution made by Romani organisations is found in an evaluation report of 27 Romani projects documenting activities for Romani children and youth during 1996-2009. The results of this evaluation show diverse activities concerning issues related to for example school and education and promotion of cultural and linguistic revitalisation among the children and youth. A number of these activities involved the children, youth and the project leaders who

actively participated in sensitising the mainstream society and its authorities about Romani history, culture and traditions. The findings from this report also indicate that by leading and being actively involved in these projects, the participants gained not only leadership skills but also skills that enable them to handle the formal routines of non-governmental organisations that are an important asset, or the cultural capital, in formal contexts in Sweden (Rodell Olgaç, 2009).

The initiative for change of attitude about the Roma is demonstrated in a study by this author, in an intervention research with 29 student teachers in a regular course in their teacher education program. The intervention involved two questionnaires concerning the students' knowledge about the Romani history, culture and contemporary social situation instituted before and after two Romani teachers who lectured on Romani history, language and culture. The participants in the course also read an autobiography of a Romani writer Hans Caldaras (2002). The second questionnaire aimed at finding out what changes in attitude occurred between the first and the second questionnaire. The results show that the participants who initially had very limited knowledge about the Roma or expressed prejudiced views in the first questionnaire showed considerable change of attitude in their responses in the second questionnaire. Although the study was limited in scope, it had positive impact on the students. The two aspects that most impacted on the participants regarding the situation of the Roma were firstly Romani history and the sufferings of Roma historically, and secondly, the heterogeneity and diversity of the Roma, dispelling the conception that the Roma is a homogeneous group. At the end of the course many participants expressed their desire to continue working for an increased inclusion of Romani pupils and other minorities in educational contexts (Rodell Olgaç, 2011).

3.2 Roma between national self-awareness and the democratic credo

Although the Swedish educational system on policy level is inclusive and lucrative, in practice it does not favour the Roma and there is obviously a discrepancy between the policy documents and what happens in reality in the schools. When discussing the educational situation of Roma in Sweden, it is necessary to take into account that in Swedish educational policy there have been two dominant and contradictory (exclusivist and inclusivist) discourses relating to minority and migrant children that Municio (1993) has labelled as 'national self-awareness' and 'the democratic credo'. The discourse of 'national self-awareness' refers to the highly-pervasive notion of Sweden as a monolingual and mono-cultural nation-state, contrasting directly with the historical experience of Sweden as a multi-ethnic nation-state. The ideology of national self-awareness has been the hegemonic and normative discourse throughout the early 20th century and remains an exclusivist tendency in contemporary society for the situation of minority and migrant communities (cf. Catomeris, 2004, Hagerman, 2006). Opposed to this the discourse of the 'democratic credo' (Municio, 1993) is inclusivist and based on the principles of inalienable, individual, equal human rights, that gradually devel-

oped after 1945 and clearly in tension with the notion of 'national self-awareness'. Therefore, as Municio (2001, p. 229) argues, it is important "to dismantle the official myth of Sweden as an originally homogeneous country, and therefore different from other European countries". Furthermore Municio points out that a prerequisite for upholding this myth has been the repression of the autochthonous language minorities, i.e. the Sami population, Swedish Finns, Tornedalers, Jews, and Roma. The discourse of national self-awareness has thus excluded Roma and other national minorities in Sweden from in practice enjoying full citizenship in the Swedish society.

The two different discourses above have also to some extent influenced academic research on Roma in Sweden and this has had an impact on attitudes towards Roma, as well as state interventions concerning Roma. Many Swedish studies on Roma have been "motivated by 'social engineering' rather than science, which makes it difficult to draw a boundary between scientific and non-scientific works" (Palosuo, 2009, p. 82). Reports and studies about the Roma have often been initiated by the state and local authorities. Today there is still little research done in Sweden on the historical and contemporary situation of the Romani population. Proposals for future research have been formulated by Palosuo in cooperation with a Romani expert panel and address the questions concerning antiziganism, discrimination and traumatisation. While education is not specifically mentioned in this report, the proposals raise questions about language, Romani culture and identity (*ibid.*, p. 82). Finally, it is emphasized that Roma should be part of establishing the frames and objectives of research concerning them.

3.3 Educational research on Roma

Academic research on Roma also in the field of education has been limited, except for a period during the 1960s and the 1970s. A change occurred in the 1960s when the Romani socioeconomic and educational situation was highlighted in the media. This led to an increased interest in Romani issues and to a number of research reports and theses, especially at the Institute of Education at Stockholm University (See for example Trankell & Trankell, 1968; Gustafsson, 1971; Ödman, 1975). Since that time there has not been any Swedish doctoral thesis in Education concerning the educational situation of the Roma until 2006 (Rodell Olgaç, 2006). The study identifies three periods concerning the relationship between the Roma and the mainstream school system; the first covers the period from the middle of the 20th century until the 1970s, when the Roma were formally allowed into schools. This period is according to the study characterised by the Romani struggle for the right to education. The second period, between 1970s until year 2000 and the recognition of Roma as a national minority, is a period when the expectations of Swedish society were that school attendance would increase as a consequence and the children would quickly adapt to the schools and their norms. The expectations never materialised and the children's absenteeism from school remained high and they never really felt at home in these schools. One

of the explanations to this can be the ideological and structural power relations in schools and how the Roma themselves understood the role of the school as an instrument for furthering the values and norms of mainstream society. According to the same study, this second period was a period of uncertainty for many Romani parents, who perceived school as a threat and an institution that contributed to their cultural loss. The schools in turn had gradually left the responsibility for educating the Romani children to the families, thus abdicating their role as providers of academic development (cf. Lareau, 2000, 2003). Another aspect is the systematic discrimination that the Romani children experienced in school. The school often took a deficit perspective in relation to the Romani families and, rather than taking responsibility for the education of the Romani children, they blamed the failures on the Romani group and its culture. The period was still characterized by an essentialist view of culture, especially Romani culture (cf. Mayall, 2004), where culture was used to explain the failure of schools. Concerning the third and final period, 2000–2005, the study indicates that since the recognition of the Roma as a national minority in 2000, there has however been a remobilisation and revitalization by the Roma and their demand for more inclusion in education. In contrast, the response from mainstream society has not changed much, except for an increased recognition of the Roma as a historical minority group. Thus, there is strong indication that Municio's (1993) above mentioned discourse of national self-awareness continues to be hegemonic and dominant also in relation to Roma, at the same time challenged by the inclusive discourse of democratic credo (Rodell Olgaç, 2006).

A more recent report by Söderman & Ström (2008) on the educational situation of Roma in the city of Malmö in southern Sweden illustrates the existing diversity of Romani groups with approximately 6000–7000 Roma from at least six different groups; Lovara, Kelderash, Romungri, Arli, Gurbet, and Kalé, who are from nine different nationalities, e.g. Swedish Roma, Hungarian, Polish, Czech, Slovak, Rumanian, Ukrainian, and from former Yugoslavia and other Balkan countries, living in the city. In addition to these figures, the report further notes that there are also Roma without residence permit mainly from Romania in Malmö. This group and the approximately 2000–3000 Travellers in the city are not included in the report. The report indicates that about half of the 1000 Romani children within the ages of 7–15 years do not attend school. It further states that one of the reasons to the absenteeism is that the municipality has no information about the families as they move often and do not notify the schools. For the age group between 16–25 years only 50 out of 1000 young Roma attend upper secondary school (*ibid.*, pp. 3–5). The picture portrayed by this report is that the Roma is heterogeneous and the differences between the groups can be huge. While the report obviously confirms the low participation of the Romani children and youth in Swedish public schools, the report confirms that there is hardly any mother tongue education provided in the city of Malmö and few mother tongue teachers employed. There is also evidence from informal communication with some of the Roma showing that there is an increased interest in the debate by the Roma themselves concerning these issues. Yet another example is reported in a study by Liedholm & Lind-

berg (2010) in Malmö based on 20 interviews with a very heterogeneous group of Roma and non-Roma carried out in seven schools. The study focused on the school situation of Romani children and specifically on measures to improve their educational performance. The results of the study demonstrates heterogeneity and variations in terms of academic achievement among the Romani children in that there are schools where the Romani children are excelling, while others have experiencing difficulties resulting in, for example, high absenteeism. The contributing factors for differences between the schools are the presence of the Romani staff as well as more teacher concentration. Mutual respect is also mentioned as an important factor. The study concludes by suggesting some important factors to improve the educational situation that includes incorporating knowledge about the history, culture and contemporary situation of the Roma in the school activities and also raising awareness among the teachers. The implications of the studied results indicate that there is need for more understanding of the educational situation of the Romani children involving an awareness of the historical background of the minority. One other issue emphasized by the Romani respondents in the study is the importance of recruiting Romani staff with formal qualifications in the schools. At the time of the study there were only three Romani teachers in the city and this is indeed limited and possibilities in using and developing the Romani language are dismal.

4. The Roma cultural class – an example of good practice

In what follows, the focus will be on a unique example of Romani education in Sweden, the “Roma Culture Class”, a multilingual group with pupils speaking different varieties of Romani in the southern suburbs of Stockholm. The class is taught by three Romani teachers who since 2010 have formal teacher training and university diplomas in Education. The choice of this example is grounded in the fact that, besides a Romani pre-school opened in Malmö in 2006, it is the only Romani class taught by Romani teachers in Sweden, and that the class has been in existence for more than fifteen years. It started in the beginning of the 1990s as a joint initiative of the current Romani teachers, the Roma community, mainly Kelderash and Lovara, and the local school aiming at the collaboration of the families, their children and the school. The latter had a number of Romani pupils whose families had settled in the area after World War II before the families were allowed into settled housing in the 1960s. Thus several generations of families have lived in the area and can trace their history back there. Unlike many other schools, this school has a long history of contact with Romani families. The Roma Culture Class was set up because it was perceived by the Romani teachers as more inclusive and a way to prevent the absenteeism especially among the older Romani pupils at the school. The Roma Culture Class started by the two of the current three teachers whose initiative and engagement is one of the reasons why the class has been continuing to function since the start. While using the national curriculum, the teachers draw from the Romani family learning styles including

the use of mother tongue and combining children from mixed-age groups facilitating cross-generational learning and socialisation. The children in this class are between 5–16 years of age; some of them also with special needs. Many of the older pupils have come from other schools, where they experienced social isolation, discrimination and educational failure; many of them arrive in the beginning of their teens. In the last few years also an increased number of pre-school children have joined the class. Currently there are about 30 pupils in the class.

Much of the work in class has mixed-age group activities as a starting point and builds on common family learning patterns such as older pupils acting as role models and mentors for the younger. Another important aspect for the work in the class is the inclusion of Romani parents, who are perceived as a learning resource. Together they exercise for example language related activities, use documentations, pictures and photos related to Romani history, culture and language. The documents include archive pictures of Romani families of the last century portraying ancestors or well-known Romani scholars who visited the class. Besides these historical artefacts also fairy tales and other children's literature, including Romani proverbs are used. Lunch is cooked in the kitchen connected to the classrooms and conversations during lunch typically include issues on Romani culture, traditions, food and further issues that feed into this family like learning patterns. In this setting, the teachers place their cultural and linguistic revitalization; they aim at a process where Romani pupils bring words, concepts and expressions home from school and discuss them with their parents and other family members. The teachers have co-operated with the National Agency for Education in developing and piloting the European Framework Curriculum for Romani and Romaniphe. They have also introduced new ways of working with science inspired by science centre pedagogy and linking traditional Romani oral knowledge with school subjects, including work on environmental preservation. For example the traditional Romani wedding is used for calculations of costs in Mathematics and the processes in the traditional coppersmithery work and tinning are linked to Chemistry.

Many of the parents have completed merely a few years of schooling so the participation also indirectly involves the parents own knowledge development. The ethos of this class is based on this close co-operation between the parents and the school. Pictures and photos in the classroom play an important role in the contact with the parents. Through them the parents can follow the work in the class more easily and be able to participate in the activities. Through the discussions that the children bring to the homes and vice versa, they also become more aware of Romani history, culture and language, which for so long has been invisible in the Swedish school contexts and marginalised in the mainstream society.

The internet is another area in which Romani parents are involved. Parents and teachers have noticed that the old, traditional ways of memorizing knowledge is being lost among the younger. Thus, other modes of literacy are being prioritized. While many families may not have books at home, children come in contact with literacy by other sources and the personal computer plays an important role in this respect. Often also parents themselves spontaneously learn to work with the computers and via the world wide web can keep in contact with relatives and keep

informed about the situation of the Romani minorities worldwide. The class has a website (www.romakulturklass.com) providing information concerning Roma, Romani history, traditions and language. It keeps an update about the work done in the class and acts as a source of information for other Roma and non-Roma nationally and internationally. Although there has not been a study specifically on academic achievement of the class, considering the multi-age and the social diversity characterizing this class, the teachers see a general tendency in some formal academic achievement and also a reduction in absenteeism. Furthermore, the relationship with the parents and the confidence shown by the parents in the teachers and consequently the school has improved the home-school alliance. An interesting aspect of the work done by the teachers is the continued contact with former pupils, especially the drop-outs whom did not complete their secondary school or upper secondary school. These former pupils, some of who have been married and have had children, return to the class for visits and discussions with the teachers on the possibilities of continuing their formal schooling and what career paths to choose after completion. The former pupils are actively involved in the social activities in the class (Rodell Olgaç, Demetri & Dimiter-Taikon, 2007, 2010).

5. Concluding remarks and prospects

As one consequence of the previously mentioned ratifications of the Framework Convention for the Protection of National Minorities and the European Charter for Regional or Minority Languages, the Swedish Delegation for Roma Issues was appointed by the government in January 2007. The Delegation had a temporary mandate in order to investigate the situation for the Romani minority in Sweden and propose reforms to improve the situation of the Roma on the basis of Sweden's international commitments to protect and promote human rights. The Delegation completed its work, when the Swedish government official report, *Romers rätt – en strategi för romer i Sverige*, 'Romani rights – a strategy for Roma in Sweden', (SOU 2010:55) was presented at the end of July 2010. In the report the Delegation makes proposals for how the work to improve the living conditions of the Roma should be conducted. The report states that the present situation for the Romani minority "is unacceptable to a modern democracy and a welfare state that prides itself of promoting human rights and minority rights" (ibid., p. 37). The Delegation proposes a political, financial and organisational push – a Swedish Roma Strategy – that according to the proposal should be implemented and concluded in 20 years. This strategy has three over-arching goals: firstly, to close the welfare divides between Roma and mainstream society, secondly, to reduce the power deficit of Roma and finally, to bridge the confidence gap and build Roma trust in state institutions and mainstream society. Concerning education the Delegation states a number of future goals. Among them that all Romani children shall complete compulsory schooling and adult Romani illiteracy shall be abolished. The Delegation also proposes reforms such as state subsidies for primary education allowing for teacher assistants and other support targeted for Romani children.

Another proposal concerns financial support for adult Romani students and that student loans for adult compulsory schooling should be written off for Roma. The Delegation has also proposed the Schools Inspectorate to investigate and give recommendations regarding the improvement of mother tongue in Romani including supplying more teaching materials. Thus, fulfilling the educational goals as stipulated in the curriculum (SOU 2010: 55, pp. 303-304).

In concluding, almost eighty years have passed since Johan Dimitri Taikon wrote to the King of Sweden to raise the issues of Romani education, and almost fifty years have elapsed since Katarina Taikon and other activists demonstrated for the right to education for Roma in Sweden. While there have been positive changes regarding the rights of the Roma to education at the policy level though, that includes the recognition of Roma as one of the national minorities in the country, there is still a discrepancy between policy and practice. The goals put forward by the Delegation for Roma Issues for example and specifically in their suggestion for a National Strategy for improving the situation are yet to be fulfilled. The issues that the Romani activists raised almost fifty years ago are still the same issues plaguing the Romani community and the school children.

While the studies cited in the previous sections show potential for change in the attitude of the majority and initiative by Roma themselves in turning around and improving the situation of their children, there is much work to be done in the educational field. The Roma demand for more inclusion, especially in education, as they view education as a key for their children's future. For this to come true it remains for the mainstream society to meet the Roma halfway and on equal terms, because as Tyler argues: "The process of inclusion cannot be rushed and must depend on negotiated inclusion, in that both the group to be included, and the including society, can agree a set of terms and conditions for inclusion without any coercion by the includers" (Tyler, 2005, p. 6).

References

- Bijvoet, E. & Fraurud, K. (2007). *Det romska språket och romsk språkvård i Sverige 2007*. Stockholm: Språkrådet vid Institutet för språk- och folkminnen.
- Bonnevie Lund, A. & Bolme Moen, B. (Eds.). (2010). *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Caldaras, H. (2002). *I betraktarens ögon*. Stockholm: Prisma.
- Catomeris, C. (2004). *Det ohyggliga arvet: Sverige och främlingen genom tiderna*. Stockholm: Ordfront.
- Demetri, M., Dimiter-Taikon, A. & Rodell Olgaç, C. (2010). *Kelderashgruppens historia och kulturarv i Sverige: en intervjustudie för Delegationen för romska frågor*. Available at: http://arkiv.minoritet.se/romadelegationen/www.romadelegationen.se/extra/pod/index63f3.html?id=161&module_instance=1&action=pod_show&navid=161 [20.04.2012].
- DO (Ombudsmannen mot etnisk diskriminering) (2004). *Discrimination against Romanies in Sweden: report on the DO project in years of 2002 and 2003 on coun-*

- teracting and forestalling ethnic discrimination against Romanies. Available at: <http://www.do.se/> [29.07.2010].
- DO (Ombudsmannen mot etnisk diskriminering) (2008). *Discrimination of national minorities in the education system*. DO:s rapportserie 2008: 2 eng. Available at: <http://www.do.se/> [29.07.2010].
- DO (Diskrimineringsombudsmannen) (2011). *Romers rättigheter. Diskriminering, vägar till upprättelse och hur juridiken kan bidra till en förändring av romers villkor*. Available at: <http://www.do.se/> [17.10.2011].
- ECRI (Europakommissionen mot rasism och intolerans) (2005). *Third Report on Sweden. CRI (2005)26*. Strasbourg: Council of Europe.
- ECRI (European Commission against Racism and Intolerance) (2006). *Tredje rapport om Danmark*. Vedtaget den 16. December 2005. CRI (2006) 18, Danish version. Strasbourg: Council of Europe.
- Forum för levande historia (2010). *Den mångtydiga intoleransen: en studie av gymnasieungdomars attityder läsåret 2009/2010*. Forum för levande historias rapportserie 1: 2010.
- Gustafsson, I. (1971). *Studier i en minoritetsgrupps strävan att bevara sin kulturella autonomi*. Stockholms stads och pedagogiska institutionens försöksprojekt för Stockholms zigenarbefolknings rehabilitering, Imfo-gruppen 1971:9. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Hagerman, M. (2006). *Det rena landet: om konsten att uppfinna sina förfäder*. Stockholm: Prisma.
- Hazell, B. (1997). Ur de resandes liv. *Multiethnica*, 21/22, 3–9.
- Hazell, B. (2000). *Resandefolket: från tattare till travellers*. Stockholm: Ordfront.
- Hyltenstam, K. (Ed.). (1996). *Tvåspråkighet med förhinder?: Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- KU (Konstitutionsutskottet) (2005). *Nationella minoriteter och minoritetsspråk*. Rapporter från riksdagen 2004/5:RFR3.
- Lareau, A. (2000). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkley: University of California Press.
- Liedholm, M. & Lindberg, G. (2010). *Romska barn i skolor*. Available at: http://arkiv.minoritet.se/romadelegationen/www.romadelegationen.se/extra/pod/index2a88.html?id=162&module_instance=1&action=pod_show&navid=162 [29.07.2010].
- Liégeois, J.-P. (2007). *Roma in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Lindgren, L. (2011). *Romers kulturella och språkliga rättigheter: vägar mot ett förverkligande*. Stockholm: Forum för levande historia.
- Lundgren, G. (Ed.). (2003). *Svarta rosor: Kale ruze*. Stockholm: Tranan.
- Lpfö98, 1998 års läroplan för förskolan. Available at: <http://www.skolverket.se/> [28.02.2011].
- Lpo94, 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Available at: <http://www.skolverket.se/> [28.02.2011].
- Lpf94, 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna. Available at: <http://www.skolverket.se/> [28.02.2011].
- Lpf11, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Available at: <http://www.skolverket.se/> [11.10.2011].

- Länsstyrelsen i Stockholms län & Sametinget 2011. *Nationella minoriteters rättigheter. En handbok för kommuner, landsting och regioner*.
- Mayall, D. (2004). *Gypsy Identities 1500–2000: From Egipcians and Moon-men to the Ethnic Romany*. London: Routledge.
- Montesino Parra, N. (2002). *Zigenarfrågan: intervention och romantik*. Lund Dissertations in Social Work 6, Socialhögskolan, Lunds universitet.
- Municio, I. (1993). Svensk skolpolitik under intryck av två diskurser: nationell självförståelse och demokratiskt credo. In *Invandring forskning politik: en vänbok till Tomas Hammar*. Centrum för invandringsforskning CEIFO. Stockholm: Stockholms universitet.
- Municio, I. (2001). The return of the repressed other: Linguistic minorities and the Swedish nation-state from the 1940s to the 1990s. In C. Westin (Ed.), *Racism Xenophobia and the Academic Response. Proceedings from the Unica Conference on Racism and Xenophobia, Stockholm 29-21 August 1999*. Stockholm: CEIFO, Stockholm University in collaboration with Unica.
- Palosuo, L. (2008). *En inventering av forskningen om romer i Sverige. Ett uppdrag för Delegationen för romska frågor*. Centrum för multietnisk forskning, Uppsala universitet.
- Pulma, P. (2006). *Pohjoismaiden romanipolitiikka 1500-luvulta EU-aikaan*. Historiallisia Tutkimuksia 230. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Regeringens proposition 1998/99:143. *Nationella minoriteter i Sverige*. Stockholm: Fritzes.
- Rodell Olgaç, C. (2006). *Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skola: från hot till möjlighet*. Dissertation, Studies in Educational Sciences 85. Stockholm: HLS Förlag.
- Rodell Olgaç, C. (2009). *Kulturell och språklig revitalisering bland romska barn och ungdomar: en väg till självorganisering. En uppföljning av Allmänna arvsfondens 27 romska projekt åren 1996-2009*. Stockholm: Allmänna arvsfonden. Available at: <http://www.arvsfonden.se/> [03.02.2010].
- Rodell Olgaç, C. (2011). Lärarstudenter i mötet med den romska minoriteten. In P. Strandbrink, B. Lindqvist & H. Forsberg (Eds.), *Tvåra möten: om utbildningsvetenskap och kritiskt lärande*. Huddinge: Södertörn Studies in Education 1.
- Rodell Olgaç, C., Demetri, M. & Dimiter-Taikon, A. (2007). *Linguistic Revitalization among Romani Pupils in a Swedish School Context*. Paper presented at the 11th International Conference on Minority Languages (ICML XI), 5-6 July, University of Pécs, Hungary.
- Rodell Olgaç, C., Demetri, M. & Dimiter-Taikon, A. (2010). Nya perspektiv på den romska minoritetens skolgång. In P. Lahdenperä & H. Lorentz (Eds.), *Möten i mångfaldens skola: interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Romerna i Finland. Finitko romaseele* (2004). Social- och hälsoministeriets broschyrer 2004:2. Helsingfors: Social- och hälsoministeriet.
- Sjögren, D. (2010). *Den säkra zonen: Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913-1962*. Dissertation. Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet.
- Skolverket (2005). *De nationella minoriteternas utbildningssituation*. Rapport 272. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2007). *Romer i skolan. En fördjupad studie*. Rapport 292. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1956:43. *Zigernarfrågan*. Betänkande avgivet av 1954 års zigenarutredning. Socialdepartementet.
- SOU 1997:192. *Steg mot en minoritetspolitik: Europarådets konvention om historiska minoritetsspråk*. Betänkande av minoritetsspråkskommittén. Jordbruksdepartementet.
- SOU 2010:55. *Romers rätt: en strategi för romer i Sverige*. Betänkande av Delegationen för romska frågor.
- Taikon, K. (1963). *Zigenerska*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Theleff A. (1904). *Zigenare*. Stockholm: Nordiska museets förlag.
- Thurfjell, D. (2009). Pentecostalism and the Roma. Cultural Compatibility and Ethnogenesis. In D. Westerlund (Ed.), *Global Pentecostalism with Other Religious Traditions*. London: I.B. Tauris.
- Trankell, I. & Trankell, A. (1968). Problems of the Swedish Gypsies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 12 (1), 141–214.
- Tyler, C. (2005). *Traveller Education: accounts of good practice*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Ödman, P.-J. (1975). *En skolas framåtskridande och tillbakagång*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.

The education of Sinti und Roma in Italy – facing old and new challenges¹

A wealth of literature gives evidence that various Roma communities have been living in Italy for centuries. In spite of that, there is still very little data available on the Roma population in Italy and their distribution across the regions. The dearth of information on the Roma people in Italy is due to several reasons such as: the lack of ethnic disaggregated data in the Italian national census; the general issue of the collection and retention of sensitive data; the prejudice of many Italian politicians who regard(ed) Roma as nomads and not permanently established in Italy, even if most of them have been living in the country for decades, at times being labelled by applying the persuasive oxymoron “settled nomads” (Dell’Agnese & Vitale, 2007). These circumstances and the construction of the Roma as a public order problem or as foreigners (ibid.) in many national, regional, and local documents have prevented the social inclusion of many Roma particularly in the school system and in the housing sector (Simoni, 2009). Recently though, public interest has grown for best practices developed by cooperating local authorities and NGOs so as to multiply them under the lead of structural funds provided by the European Union (EU) and of the EU Framework for National Roma Integration Strategies promoted by the same institution.

This article focuses on the educational situation of Roma in Italy, while, at the same time, seeking to contextualize it in the broader Italian scenario. Starting with a description of the historical background of Roma influxes to Italy across the centuries, the article will then provide an overall view on the social situation of Roma, highlighting issues related to their legal status and the lack of recognition of Roma as either a national or linguistic minority in Italy. Finally, the paper will analyze the current situation of Sinti and Roma in the formal educational system, giving account of one best practice developed by non-formal education initiatives and accomplished on the local level.

1. Historical background

The Roma and Sinti communities currently living in Italy represent a very heterogeneous group. In order to understand it, it is necessary to take a closer look at the five main immigration influxes of these communities over several centuries, which strongly influenced their language, culture and traditions, and juridical status. As a caveat, this classification serves to describe general trends in the immigration trajectories of Roma to and within Italy, but it does not mean to be exhaus-

1 Paragraphs 2, 2.1, 3.1, 3.2 the introduction and the conclusions are authored by Barbara Giovanna Bello. Paragraphs 1, 2.3. 4 are authored by Graziano Hallilovich. Paragraph 2.2 and 3.3 were written in cooperation by both authors.

tive. In fact, in today's Italy, these different groups cannot be considered sealed off from each other, and their social inclusion and economic integration in the Italian society have been influenced by many factors, such as regional housing and social policies, national security measures, and the Roma people's background (e.g. in terms of national status, migration influx, religion, etc.)

The first Sinti and Roma arriving in Italy, referred to as "the ancient settlers", settled on the peninsula in 1422 – long before Italy was established as a nation. They brought with them their customs, traditions, and language (De Vaux De Foletier, 2003) and have since stayed, travelling across the peninsula practicing their traditional trades and professions. During the 20th century Sinti often worked at the circus, while Roma were masters in horse trading, metal manufacturing, and palmistry. After more than seven centuries, many Sinti and Roma families have not only acquired Italian names and surnames, but also assimilated linguistically to the surrounding majority. There are two main groups of Sinti people in Italy: Sinti from the region of Piedmont and Sinti from the region of Marche. Piedmont-Sinti speak a Sinto variety of Romani, which today includes a combination of words deriving from ancient Sanskrit, the old Piedmont dialect, and contemporary Italian. Most Piedmont-Sinti are Catholic – although the last few years an increase in conversion to Evangelism has taken place. They are respected within the Italian society, although a poor integration in the work and social sphere is still quite evident. Many own private houses and land, with a small percentage still living in designated communal areas. Some still travel during the summer months. Though schooling is still not perceived as a priority by elder generations, most of the young Sinti complete at least compulsory education. The majority of Marche-Sinti lives in the Marche region in council estates or private properties, well integrated in the Italian society. In the last few decades some of them moved to the region of Lazio. Marche-Sinti traditionally are Catholic, but conversion to Evangelism is observed recently. Traditionally, their trades and professions, which they still carry out today, include managing carousels, making handicraft objects using glass bottles, and working as hawkers. The Roma of the first influx call themselves "Abruzzo-Roma", thereby referring to the region where one of the most ancient and well integrated Roma community lives in Italy, often in council estates, rented houses, or properties of their own. Abruzzo-Roma are prevalently Catholic and speak Italian and Romani with an Abruzzo accent.

The second immigration influx took place during World War I and consisted of a small group of Roma from today's Croatia and Slovenia (Piasere, 1999), called Kalderasha (literally meaning metal workers). They have been Italian citizens for many generations now, although many of them decided to keep their surnames of Slavic origins. Traditionally being Christian-Orthodox, lately some have converted to Evangelism. The mother-tongue of most Kalderasha in Italy is Romani, while many also speak Serbo-Croatian and Italian. Living predominantly either in the north of Italy or in Rome, the Kalderasha's main occupations and trades include restoration and repair projects, as well as metal kitchenware maintenance for high-end restaurants. This particular Roma group still keeps a strong sense of community and is attached to old traditions.

The third immigration influx took place during the 1960s with four different Romani groups coming from several areas of former Yugoslavia including Muslim groups such as Khorkanè and Cergajra and Orthodox groups such as Deskianè and Rudara (Lapov, 2004). A majority settled in the area of Centocelle near Rome, where they lived in slums along with immigrants coming from the south of Italy until 2010, when many of them were moved to predominantly slum-like camps. Their mother-tongue is Romani, while also speaking Italian and in some cases also Serbo-Croatian.

During the wars in former Yugoslavia in the 1990s the fourth immigration influx of Roma people took place (ibid., 2004). These Roma were compelled to leave their countries in order to save their lives. Most of them came from Bosnia (Roma Khorakhanè), Kosovo, and Macedonia. They speak Romani and the language of their native country and are usually Muslims. Because of the ethnic hatred in former Yugoslavia and as most of their houses were destroyed during the war, many of them remain in Italy.

The fifth and last immigration influx resulted from the last European enlargements in 2004 and 2007 (Sigona, 2008). In particular, the opening of the borders caused a significant migration of Roma (as well as non-Roma) coming from Romania and to a smaller extent from Bulgaria. They mainly are of Orthodox religion. They often live in slums, abandoned buildings, or under bridges.

The Roma of the first three immigration influxes are by now sedentary groups with no intention to emigrate. They nurture a deep sense of belonging to Italy and are an important component of Italian history, defining themselves as “Italian Roma”. The Roma of the fourth influx cultivate a deep love for their native soil, but politically and geographically, what they once knew, no longer exists. Therefore, many of them did not return to their former countries. It is yet too early to come to conclusions on the Roma of the fifth influx.

In the same way as in many other European countries, the Sinti and Roma were persecuted in Italy during the fascist regime. In 1940 the first regulations were issued to deport the Italian “zingari” to specific geographical locations at first, and then into concentration camps. There is very little documentation describing the situation of the Sinti and Roma during World War II and the information collected so far mainly relies on the accounts of survivors. Since World War II Roma in Italy have suffered exclusion in areas of work, living conditions, and schooling, while interventions undertaken by the government had many undesirable consequences such as: 1) laws authorizing the establishment of the many “Roma camps” (*campi nomadi*), i.e., substandard settlements where many Italian, migrant, and refugee Roma are sheltered; 2) a narrow focus on education attendance (as a prerequisite to obtain for example legal employment, accommodation or immigration papers) instead of educational quality; 3) the selection by the Italian government of various “pro-Roma” organizations charged with the task of developing the integration process, often without the involvement of Roma. Consequently, a large interest developed on Roma communities: on the one hand, because the implementation of projects targeting the Roma was the opportunity for some non Roma NGOs to implement lucrative business (pre-cooked meal service,

NGOs implementing projects, bus service for children); on the other hand, the extreme marginalization of these groups began to play a key role in political campaigns. Only recently (from 2008 onwards), Roma communities started to realize the negative effects of this attention, and began to self-organize in several Roma and Sinti groups: many of them are now affiliated to a federation (*Federazione rom e sinti insieme*) and, after many efforts, have managed to establish a direct communication with the Italian government.

2. The social situation of Roma in Italy

Attempts to gather data on Roma was generated by policy measures adopted after the establishment of the Fourth Berlusconi-Government in Spring 2008. As a consequence of these measures, Roma adults, youth, and children and those who had no valid identification documents issued by the Italian authorities, living in Lombardia, Lazio, and Campania regions were registered and, in many cases, fingerprinted (Open Society Institute, 2008). The census took place from June to October 2008. The final data, delivered by the Prefects of Rome, Naples, and Milan assessed as follows: 167 camps, of which 124 were illegal, with 12346 persons, of which 5436 were minors (Ministero dell'Interno, 2011). Roma are usually included in the surveys as having either an Italian or foreign citizenship, as in statistics by Italy's National Statistical Institute (ISTAT). However, this institute has yet to publish a study focused on the Roma population in particular, because data have not been collected on the basis of ethnic origin so far. According to the European Roma Rights Centre (ERRC) in Budapest today 900000 to 1100000 Roma live in Italy. An investigation by the Italian Ministry of Interior in April 2006 entitled "On minority groups without a specific territory" states that "*although the results of the following survey cannot be considered at all exhaustive, it is estimated that the number of Roma, Sinti and Caminanti living in Italy is roughly 140 thousands*" (Ministero dell'Interno, 2006, p. 19). In the same year, the Council of Europe estimated that an average number of 140000 Roma were living in Italy (Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali, 2011). These numbers were confirmed by an analysis accomplished by the Italian Ministry of Labor in the same year. Furthermore, the National Association of Italian Municipalities (ANCI) in its May 2010 survey for the Italian Senate Commission of Human Rights estimated 130000–150000 Sinti and Roma (Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani, Senato della Repubblica Italiana 2011), of which about 45% are estimated to be under the age of 16 years, which is a three times larger proportion than the correspondent non-Roma Italian age group (about 15%). Approximately 50% Roma living in Italy are Italian citizens, 20-25% new European citizens and 25% third country citizens (ibid.).

2.1 Legal status

Sinti and Roma in Italy possess one of the following legal statuses: Italian or EU citizenship, mainly from Romania, Hungary, or Bulgaria; third country citizenship, mainly from Bosnia, Croatia, Serbia, Macedonia, or Kosovo; *de jure* or *de facto* stateless². Among those with third country citizenship most have low or no access to a long term residence permit, because they do not match the requirements set by law in relation to, e.g., housing conditions. Some are short term residents, while many others are 'irregular'. Stateless Roma and Sinti are legally recognized with no registered citizenship, whereas many Roma, especially from countries of former Yugoslavia, are not recognized as 'stateless persons' and are thus 'irregular' even if they have been living in Italy for decades: these Roma have lost or never possessed their country of origin citizenship and do not have the legal requirements to obtain it, e.g., because they do not reside there anymore.

It is estimated that 15.000 Roma children and young people from families having emigrated to Italy from former Yugoslavia decades ago are undocumented (Rozzi, 2011). This is due to the fact that Italian law governs the acquisition of Italian nationality, except for very limited cases, on the "*ius sanguinis*" principle, which has rightly been defined as "*intrinsically ethnocentric*" (Zincone, 2010). Thus, a child of a parent with Italian citizenship receives the latter by birth, whereas a child of parents without Italian citizenship can acquire it at the age of 18 only if: the applicant's parent/s hold/s a regular residence permit; b) the applicant was born in Italy; c) the applicant had the continuous 'legal residence' without any interruptions until he or she is 18 years old (Art. 4). The legal residence is provided through the civil registration in the City Council's registry office (*iscrizione anagrafica*). One reason why many young Roma people do not have Italian citizenship is the absence of civil registration in the local registry office (anagrafe), which depends on many factors, including: the lack of awareness of some Roma with regards to Italian legislation; the belief of some Roma that it is better to be 'invisible'; the forced evictions of Roma which have not been supporting the linkage of Roma with the territory and have often caused the loss of documents; the denial of registration by Council officers on the basis of inadequate housing conditions. With regard to the latter, it is important to emphasize that no piece of law actually requires the applicant to have decent housing conditions in order to be admitted to civil registration. In spite of that, research gives evidence that this restriction is *de facto* applied to Roma applicants (Perin, 2010).

Many young Roma, however, neither manage to obtain Italian citizenship on the basis of this procedure, nor accomplish to acquire citizenship of their parents' country of origin if the latter are undocumented. Thus, undocumented and irregular young Roma receive no residence permit and the rights attached to it; they are

2 The project "In the Sun – Research and Advocacy on Roma Stateless People in Italy", implemented by CIR (Consiglio Italiano per i Rifugiati Onlus) and supported by the Open Society Foundations, recently sheds light on the phenomenon of *de facto* stateless in Italy. The abstract of the project in Italian language is available at: <http://www.cir-onlus.org/Progetto%20in%20the%20Sun.htm> (8 February 2013).

not issued an Italian ID, cannot be regularly employed, and often have no access to school or vocational training after the age of 16 (Perin, 2010).

In Italy Roma are still not recognized as a linguistic minority, although many international organizations have recommended this. Italy ratified the Framework Convention of National Minorities on 3rd of November 1997 with the Law No. 302, but omitted to specify the groups to be protected under this Convention. Additionally, Italy has not yet ratified the European Charter for Regional or Minority Languages, signed in 2000. The Italian Law No. 482/99 on the “Provisions concerning the protection of historical linguistic minorities” (*Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*) did not number the Sinti and Roma among the protected minorities. Although in the preparatory works of the law it was discussed to include Roma in the list of protected minorities, the lack of a *compact territorial unity in the country* (Dell’Agnese & Vitale, 2007) was one of the arguments used for excluding Sinti and Roma in the final draft of the law. Moreover, the Constitution recognises and protects “linguistic” minorities (Article 6), but does not recognise national minorities nor does it make any reference to “ethnic” minorities. During the Prodi Government II (May 2006 to May 2008) two proposals were submitted to the Senate, in order to recognize the Roma as a minority. At the First European Conference on Roma 2008 in Rome former Minister Giuliano Amato outlined an integrated policy toward the Roma in line with the Roma strategy of the EU, including recognition as an “ethnic and linguistic minority”. Due to the fall of the Government in spring 2008 however, the proposals were put aside. The Italian government also missed to recognize the Porrajmos, i.e., the ‘Roma Holocaust’, although the Roma were deeply affected by the so called ‘Racial Laws’ promulgated by the Fascist government in 1938, leading to the deportation of many Sinti and Roma to Italian concentration camps (Tega, 2011). Recently, things are slowly improving: on 15th February 2011 a new bill entitled “Modification to the Law of 20th July 2000, Number 211, regarding the Extension of the Remembrance Day to the Roma and Sinti People” was brought to the Italian Senate. Furthermore, on the 17th of February 2011, a bill to modify Law 482 was brought before the Senate, aiming at the recognition of Roma as a minority group. The importance to recognize Roma as a minority was affirmed by the Roma National inclusion strategy, approved in March 2012. Still, at present Roma are one of the “non-recognized linguistic minorities” in Italy (Piergigli, 2011, 895). Despite the lack of a national legislation regulating the Roma’s rights, at the regional level in the 1980s a number of laws came into force which acknowledge nomadism as a salient feature of Roma and Sinti communities and seek to accommodate it: Veneto Region (1984), Lazio (1985), Provincia Autonoma di Trento (1985), Sardegna (1988), Friuli Venezia Giulia (1988), Emilia Romagna (1988), Toscana (1989), Lombardia (1989), Liguria (1992), Piemonte (1993), Marche (1994). Even if the representation of Roma as nomads characterizes many Italian legislations and policies, the Roma National Inclusion Strategy (Presidenza del Consiglio dei Ministri. Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali, 2012. *Op. Cit.*) recognizes that most Sinti and Roma belong to sedentary communities. In doing so, it is in line with the remarks of the European Commission against

Racism and Intolerance (ECRI), which reiterated that “the Italian authorities should not base their policies concerning Roma and Sinti on the assumption that the members of these groups live a nomadic lifestyle” (ECRI, 2006).

2.2 Social conditions

The dearth of data concerning the Roma population living in Italy also conceals their social exclusion and poverty rate. This gap of information is filled in only in part by qualitative research accomplished by numerous scholars and activists. In this perspective, a step forward is represented by the approval by the Italian Government of the Roma National inclusion strategy in March 2012. This document seeks, *inter alia*, to improve the availability of information concerning the social inclusion of Roma living in Italy. According to the census undertaken in 2008 in the Roma settlements in Rome, 72,6% of the 4927 people registered had no occupation. The remaining worked as blacksmiths, pedlars or as unskilled workers in the construction industry, and many Roma women as house helpers and cleaners (Commissione Straordinaria per la Tutela e la Promozione dei Diritti Umani – Senato della Repubblica, 2011). Roma living in camps are particularly exposed to discrimination, because their documents often state the name of the Roma settlement they live in, so that prospective employers can easily discover their ethnic origin, which is still negatively perceived in today’s Italian society.

With regard to the occupation and income, the conditions of Roma and Sinti families vary considerably. Some still carry out their traditional trades and occupations, i.e., carousels and circus workers – their income allows them to maintain good living standards; street hawkers – their income is enough to satisfy the basic needs of their families, but it is a very precarious job where profits depend on the amount of items sold each day; performers of traditional music who work only at weddings or family parties within the Roma community – their income allows them to maintain fairly good living standards; others carry out their jobs and professions illegally and are often situated in the informal economy (Saitta, 2010); coppersmiths – their profits are so low that only very few coppersmiths remain today; palmist, fortune tellers, and street musicians – their income is very low. More and more Roma and Sinti people have also started to be engaged in non-traditional Roma jobs such as mediation, teaching and research activities, and food services.

In the last few decades, some Roma and Sinti started to devise new jobs and professions which are not yet legally recognized: recycling of iron material – the income is very high, but the work is very strenuous and seriously affects on the workers’ health; recycling and sale of various objects and clothes – the income allows to maintain average living standards; house mover and cleaning – the income is fairly good, but again the job has negative effects on the workers’ health. In general, Roma from former Yugoslavia are characterised by a wide variety of work activities whereas Italian Roma belonging to the old settlers are occupied in more homogeneous areas of traditional activities.

The diversity between the long-established Roma communities and the new immigrants encompasses also the family dimension. Generally speaking, up to the generation born in the 1950s, Roma and Sinti families defined as ‘ancient settlers’ on average had about eight children.

Today the average family has only two or three children. Roma and Sinti coming from Eastern Europe still to date on average have about six children per family. In regards to life expectancy there are no accurate data available in Italy.

2.3 Living conditions

Roma tend to live in urban rather than rural areas. The infrastructure and housing conditions can vary considerably, depending on a number of overlapping factors such as the arrival in Italy, the regional housing and education policies, and the harshening of anti-migrants security measures.

Housing conditions of Roma and Sinti living in Italy range from privately owned houses and flats owned by Sinti and Roma, council flats, shacks, caravans, wooden prefabricated houses and containers to the so called “nomad camps” (Di Pasquale & Enwereuzor, 2009). Many Roma *de facto* live isolated from the rest of the population in the latter (European Roma Rights Centre, 2000). This situation concerns above all Roma from former Yugoslavia and Romania, but also Italian citizens: “about one third of the total Roma/Gypsy population of Italy – including both Italian citizens (predominantly Sinti) and non-Italian citizens – currently lives in authorised or unauthorised camps separated from mainstream Italian society” (Di Pasquale & Enwereuzor, 2009; Vitale, 2009). Hygiene conditions in these camps are extremely bad, and in many cases there is neither water, electricity, toilets nor sewage systems. Three different types of nomad camps have developed in Italy: “nomad camps” authorized by the authorities; non-authorized “nomad camps”, also called illegal camps; and semi-authorized “nomad camps”, so called “tolerated” camps to which the municipalities offer some services like electricity, water, and toilets. Generally, the living conditions in these camps are very harsh, most notably in the illegal camps where the residing Roma are permanently threatened by the fear of being evicted and, consequently, need to re-organize their lives every day anew, which includes looking for new places for shelter. These precarious situations have a negative impact on the Roma children’s school attendance. In fact, when Roma families are evicted they continually look for temporary settlement in various areas of the city, which prevents their children from attending school. In the worst cases, if families do not find a place they are forced to sleep outdoors, without any access to water or other facilities. However, even Roma children living in authorized camps face overcrowded, poorly equipped living conditions with little or no access to infrastructures and main roads. In the last years several successful practices have been implemented in order to overcome the ‘campi nomadi’ policy and to support the transition of Roma to social or private housing. These attempts have depended on the local authorities’ initiatives so far and, in this perspective, the newly approved Roma national strategy could rep-

resent an opportunity to truly involve the Roma communities in finding suitable solutions for their housing conditions.

3. The educational situation of Roma and Sinti in Italy

3.1 The Italian education system and ethnic minorities

The Italian educational system spans from primary school (*scuola elementare*), lasting for five years, to middle school (*scuola media*), lasting for six years, to upper secondary school, lasting for three years depending on the kind of school. According to Art. 2(1)(c) of Law 53/2003 the Italian educational system encompasses also preschool (*scuola dell'infanzia*). It is not compulsory, but considered as a fundamental step in children's social, educational, and psychological development (Art. 1(1) of the Legislative Decree 2004). The Italian Constitution [Art. 33(2) Constitution and Art. 117(2) (m) and (n)] states that the central government lays down general rules and establishes schools for all orders and degrees while the regional authorities concur to determine specific legislation on education, which, however, must not limit the autonomy of the schools. In any case, vocational schools are excluded from the regional legislative power (Art. 117(3) Constitution).

In Italy, there are no specific national legislations regulating the education of Roma pupils, nor their rights to compulsory education, while they are exempted from the legislation concerning the recognized minorities. As a consequence, Roma children have no right to attend classes in their minority language. According to the Italian Constitution "school is open to all" (Art. 34(1)) which means that Italian nationality is not required for the access to public schools: every child has the right to attend compulsory schools, independently from his or her racial or ethnic origin, nationality, or other grounds. Additionally, the Italian Constitution also states that the parents have the duty to support their children's education. These principles are also preserved in the 1998 Immigration Act, which provides the statutory duty of foreign minors to attend Italian compulsory education and their right to access to educational services and school life on equal grounds with Italian pupils.

The State, the regional, and the local authorities have to ensure the effectiveness of the foreign minors' right to education through the activation of Italian language courses. This piece of law also stresses the central role of intercultural learning. It welcomes and values language and cultural differences as a means for mutual understanding and tolerance. Therefore, it promotes initiatives which safeguard the pupils' culture and language of origin and enhances intercultural exchanges. In reality though, such activities are seldom realized.

3.2 Educational policy towards Roma and Sinti

In Italy, there was no official public education policy aimed at Sinti and Roma until 1965, when the Ministry of Education agreed with the newly born NGO Opera Nomadi and the Department of Pedagogy of the University of Padova to provide for the establishment of special and separate classes for Sinti and Roma pupils, called *Lacio Drom* (Good Journey). The project genuinely aimed at ensuring continuous participation of Sinti and Roma children in public education on the basis of a flexible schedule and timetable. This need was predominately generated by the lack of accommodation provided by the Italian government for the settlement of caravans in authorized and equipped sites during those years. Consequently, many Sinti and Roma who lived in mobile homes were compelled to move from one site to another, above all in Northern Italy. It goes without saying that this situation had a negative impact on the Sinti and Roma children's attendance of school, which was continuously interrupted. The Opera Nomadi advocated together with the Italian government both for the Sinti and Roma children's full participation to compulsory education and the establishment of authorized and equipped halting sites. Lacking national response to these requests, many municipalities in Northern Italy took the initiative to construct these facilities themselves.

The pilot project *Lacio Drom* was firstly initiated in Bolzano and Milano and then extended to other cities such as Bologna, Cuneo, Lucca, Mestre-Venezia, Pistoia, Reggio Emilia, Torino, and Verona. The Italian scholar Luca Bravi recently reported that the pedagogical aim of this project went beyond the need to include Roma pupils in the educational system. Instead, the goal of this integration was to foster a change within Sinti and Roma communities, which were considered as hindering their development due to their culture and traditions. For this reason Bravi speaks about the enactment of a dual-track "education/re-education", consisting more of a paternalistic intervention than a truly emancipatory one (Bravi, 2010; Liégeois & Ivatts, 1998). The project was installed as a temporary instrument aiming at integrating pupils into the mainstream educational system, but after a few years evidence was given that the special classes were not truly facilitating the integration of Sinti and Roma children in the educational system. Renza Sasso, a former teacher of the *Lacio Drom* classes and President of the Opera Nomadi in Pistoia, publicly answered to Luca Bravi's criticisms by stating that the project was one of the first genuine attempts to foster community participation. Mirella Karpati maintained that the project aimed at the "social and spiritual promotion" of Sinti and Roma. In fact, the process of sedentarization had influenced the marginalisation of these communities because the progressive abandoning of the nomadic tradition was not replaced by the acquisition of new skills which led to an anomic situation (Karpati, 1969). In the 1970s, however, public education policy affirmed the importance of including all children into mainstream classes and to provide specialised teachers if needed, the so called "insegnanti di sostegno" (support teacher). The policy mainly aimed at integrating majority group children with learning difficulties, but it also led to the abolition of special classes for Sinti and Roma children in the 1980s because segregation on the basis of ethnic origin

was considered discriminatory. In Bolzano the last middle school (*scuola media*) with special classes in a Sinti camp was abolished in 2005 (Tauber, 2003).

Since the early 1970s many ministerial memoranda were issued on the “nomads” and on their right to education, such as e.g., the Memorandum No. 17 of the Inner Ministry signed on 11th October 1973, advising the local authorities to guarantee substantive equality of Sinti and Roma by establishing their participation in socio-economic life of the country (Arsella, 2007). About ten years later, the same Ministry embraced the commitment of many municipalities to include these groups (Ministerial Memorandum No. 13 of 1st September 1982), above all through registration at the registry office (*anagrafe*). This initiative was particularly appreciated due to the fact that many Sinti and Roma held Italian citizenship but, without this registration, they could neither access the health system nor vote. Furthermore, Memorandum No. 4 “Problema dei nomadi” of 1985, called upon the local authorities to accommodate Sinti and Roma’s needs, and Memorandum No. 207 of 1986 acknowledged that Sinti and Roma pupils’ access to compulsory education was still far from satisfactory. Urging for involvement of relevant institutions and the actors and users of education services the Memorandum particularly stressed the right of Sinti and Roma pupils to compulsory education, while in 1994 the Inner Ministry issued a Memorandum (No. 5/1994) in order to declare the irregular migrant minors’ right to enrol in the public compulsory education provided that their situation would be regularized (so called “iscrizione con riserva”). In spite of this, there are still occasional reports of schools that do not accept the enrolment of children without documents. While references to Roma and Sinti pupils decreased within the Ministerial Memoranda and subsequent regulations in the coming years, many of these documents started to recognize the general value of different ethnicities, of intercultural learning and exchange, of the languages of foreign pupils and their command of Italian, of the need for foreign pupils to socialize with Italian pupils and to be provided with pedagogic material for learning Italian, and of cultural mediators. In addition to that the government recently suggested to local school authorities the distribution of a certain percentage of foreign pupils to each school.

The growing number of Roma pupils attending Italian schools is a positive indicator, but on average their continuous school attendance and achievement is below that of non-Roma pupils (Bravi & Sigona, 2005). Pedagogical programs in schools often fail to cope with Sinti and Roma pupils’ needs and to consider their participation in the school as a source of enrichment for all. As a consequence, schools are often a place where Sinti and Roma students are confronted with marginalization, frustration and disempowerment. Thus, scholars have supported the introduction of Roma cultural mediators in schools as they help to bridge the gap between Sinti and Roma communities and school teachers, secretaries, and headmasters.

The Italian government and regional/local authorities have made several attempts to enhance the education of Roma and Sinti children, but some scholars (Bravi, 2010; Lapov, 2008) question the methodology and aims of these initiatives. Lapov points out (*ibid*) that many local authorities are reluctant to implement ad

hoc programs for the inclusion of Roma and Sinti pupils, to accommodate for their language, to provide specific training of teachers as well as to involve the Sinti and Roma in decisions concerning them.

Recent publicly funded approaches for the education of Sinti and Roma have been especially wary of risks related to an essentialist approach to inclusion. For example, the Italian Ministry of Education, University, and Research has been cooperating with the Association Opera Nomadi for years through Memoranda of Understanding (Protocollo d'Intesa tra il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e Opera Nomadi) which seek to promote with regional school offices and local authorities initiatives promoting Sinti and Roma's school access and integration, training activities for teachers and headmasters to enable them to manage intercultural exchange and understanding, and a better understanding of their cultures and languages. The same Ministry is committed to the monitoring of Sinti and Roma pupils' school drop-out rates and the learning of the Italian language. It also places emphasis on the exchange of good practices, research initiatives, and didactic pilot projects, the creation of inter-institutional coordination, and increasing Sinti and Roma's school attendance. Another important initiative, co-financed by the European Social Fund (ESF) and the European Fund for Regional Development (ERDF), is the National Development Plan (Programma Operativo Nazionale – PON) "La scuola per lo Sviluppo" (School for development), concerning the six regions Basilicata, Calabria, Campania, Puglia, Sardegna, and Sicilia. For the period 2000-2006, the main activities sought to pay particular attention to "vulnerable groups" (such as Sinti and Roma), to prevent school drop-out, to contrast social exclusion, and foster intercultural learning. For the period 2007-2013, the authority managing PON "Competenze per lo Sviluppo" in Calabria, Campania, Puglia, and Sicilia cooperates with the National Network for Roma social inclusion (Rete Nazionale per l'inclusione sociale dei Rom), which is part of the "EURoma network", to which 12 EU Member States belong. The cooperation's task is to promote the use of Structural Funds for activities aimed at the Sinti and Roma's inclusion.

The Programme "Diritto alla Scuola, Diritto al Futuro" (Right to school, right to future), financed by the Fund for the Social Inclusion of Migrants of the Ministry of Labour and Social Politics in the year 2008/2009 and by the Mediolanum Foundation in the following year, was stimulated by data on Sinti and Roma's access to education, reported by the Sant'Egidio Association: In Italy in 2009 about 17.500 Sinti and Roma children were enrolled in primary school, but not even about 300 pupils in middle school (Comunità di Sant'Egidio, 2009). This programme does not limit its action to Sinti and Roma pupils' enrolment in public schools, but seeks to remove the obstacles leading to dropout and under-achievement in general. One measure is the assignment of scholarships to pupils' families (100 € for each pupil attending school), if the family commits itself to the child's continuous school attendance and the limitation of unjustified school absence. The pupil has to attend at least 75% of a school year. Parents furthermore have to commit themselves to regularly be in contact with teachers and the foster their

children's accomplishment of school duties such as homework and the participation in extra-scholastic activities, including summer initiatives.

The involvement of the families is paramount in this project, and complementary workshops have been organized in order to foster the meeting and mutual understanding of non-Roma and Roma-parents.

3.3 Roma and Sinti pupils in the Italian education system

Italian national statistics on education usually only distinguish according to citizenship, but not along ethnic lines. Thus, if data on Roma and Sinti pupils are available, they often refer to those living in "nomad camps" and similar settlements. This lack of data has to be kept in mind in view of the following. The European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) in its third report on Italy, adopted on 16th December 2006, reiterated the recommendation to improve the situation of the Sinti and Roma in different fields of social life, including education (ECRI, 2006). ECRI noted that the situation of Sinti and Roma in the Italian school system had not improved since 2002, although the Italian government had stated that efforts had been undertaken to guarantee the full participation of these pupils in compulsory schooling. The Italian authorities reported over 13.000 Sinti and Roma pupils to be enrolled in school, but not all of them attending regularly. NGOs advocating for Roma rights pointed to approximately 20.000 Roma and Sinti children not attending compulsory schooling (ibid.). Against this background, ECRI strongly recommended to the Italian government to set up an overarching policy at a national level to address the situation of marginalisation, disadvantage and discrimination of the Roma and Sinti populations. Such a strategy should include the involvement of national and local authorities, Roma and Sinti representatives, civil society organisations and other relevant stakeholders. (ECRI, 2012, p. 79). It also recommended enhancing Sinti and Roma young people's participation in higher education.

The most recent data collected by the "Iniziative e studi sulla multiethnicità" foundation (2012, online source) show that 12.377 Roma children were enrolled in Italian schools during the school year 2010-2011 (2,4% more than the previous school year). Of these, 16,6% were enrolled in pre-school programs, 54,6% in primary school, 27,5% in lower secondary school, only 158 pupils were registered in upper secondary school (ibid.). The largest number of Roma pupils attending school can be found in Roma (2.228), Milano (935), Torino (808), Napoli (628), Reggio Calabria (495), Catanzaro (432), Siracusa (297), and Pordenone (252) (ibid.).

The census of 2008 conducted in the "nomads camp" in Rome elicits that 41% of the 4.927 Sinti and Roma do not hold any school certificate, 8,44% hold the primary school certificate, 13,3% the lower secondary school certificate (*licenza media*), 1,1% the upper secondary school certificate, and 0,26% a University degree (Commissione Straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani, 2010, p. 61).

The Italian Ministry of Education and Research regularly issuing general statistics on school registration still addresses Sinti and Roma children as “nomad pupils” in many documents, based on the stereotyped idea that Sinti and Roma communities do not live in Italy permanently. For the school year 2008/2009 (2009, online source), the ministry reports that 0,14%, i.e., 12,838 of the total number of pupils enrolled in Italian schools were Sinti and Roma pupils (4,0% more than the previous year). 54,6% of the Sinti and Roma pupils attended primary school and only 1,5% upper secondary school (ibid.)

The main concentration of Sinti and Roma pupils is in those four regions where the communities have led a sedentary lifestyle for years: Lazio (2.375 pupils), Lombardia (1.866), Piemonte (1.197), Calabria (1.097) (ibid). In the Rome district there were 597.281 Roma and Sinti pupils: 109.867 in pre-school, 189.954 in primary school, 116.522 in secondary school I (junior high school), and 180.938 pupils in secondary school II (high school) (ibid).

Looking deeper into the different levels of education of Sinti and Roma pupils and students, a whole of studies reports that they suffer from social prejudice and that their educational performance remains low with frequent dropout from compulsory school and very few of them accessing middle school (Cospe, 2006). Only very little information is available on Roma and Sinti in Kindergarten, but it is assumed that the numbers have increased during the last years. The presence of these pupils in pre-school can be problematic due to the rise of creating ghetto-classes with a high concentration of these minors. This occurred in Milano, where 25 Roma children, living in the – at the time still existing – Triboniano Roma settlement, were included in a class of the Kindergarten in Via Magreglio (La Repubblica, 2008). In primary education the knowledge and learning of Italian appears to be the area in which Roma and Sinti children encounter the greatest difficulty; subsequently, their low performance in this respect reflects their ability to do well in other subjects where language is an essential key to learning. The insufficient knowledge of the Italian language is considered to be partly responsible for the failure of many Roma and Sinti children to go beyond the first few years of primary school. The mother tongues of Roma and Sinti children are not imparted in public school and this is assumed to compound to their learning difficulties, perpetuating a circle of deprivation: lack of recognition, negative representation, and low performance.

Roma and Sinti pupils’ attendance rate in primary school is higher than in secondary school. This might be explained by juvenile Sinti and Roma (from the age of 12 and older) taking an active part in the family, i.e., by looking after their younger siblings. But it has also been reported that these children are often isolated in class, sitting in the last rows being ignored or only assigned to drawing exercises (Commissione Straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani, 2010, p. 64). In such cases, they do not acquire the competences to attend secondary school. Other reasons for Roma and Sinti children’s early drop-out are the precarious housing conditions in the overcrowded nomad camps located at the outskirts of the cities, the need to move with their parents after the forced evictions from unauthorized camps, and the lack of school books.

Against this background, the project “La scuola per tutti”, carried out in Florence from 2008 to 2010, gives evidence of the importance for local administrations to focus on various dimensions of Roma pupils’ (living in “nomad camps”) access to upper secondary education and vocational training. “La scuola per tutti” was greatly inspired by the Council of Europe Recommendation on the Education of Roma and Gypsy children (Council of Europe, 2004); it covered support within and outside school hours, mediation activities between schools, local social services, and Roma families. In the course of the project it became evident that the expectations and preferences of young Roma and their families had changed over the past ten years. For instance, whereas before vocational training for prospective coach makers and mechanics prevailed, the catering service had recently replaced them. This new trend has contributed to the attendance of more young Roma girls in secondary upper education in Florence, who were almost inexistent in first years of 2000.

4. Roma initiated activities – an example of best practice involving non-formal education

Lacking a national plan aiming at the inclusion of Roma pupils for many years, the task has been left to local education authorities for decades. This situation is to change in the future, due to recent approval of the Roma National inclusion strategy by the Italian Government in March 2012. So far, many educational projects have been promoted by local authorities, many of them failing to truly enhance Sinti and Roma pupils’ inclusion in the school system. This has several reasons, e.g.: the public focus on fighting criminality rather than on providing a quality education to Roma and Sinti pupils (Piasere, Saletti Salza, & Tauber, 2003); the lack of Roma-initiated projects, and the little or no involvement of Roma families; the lack of a holistic approach to the Roma pupils’ inclusion in the Italian school system, which implies the coordination of local education projects with measures concerning other fields (housing, access to documents, access to healthcare). Scholars have outlined that many non Roma-led projects have adopted a paternalistic approach to Roma pupils’ inclusion in the education system (Bravi, 2010) and that it is necessary to overcome such approaches. In particular they consider as vital that all parts involved in a project, such as parents, schools, and institutions, agree on future strategies while focussing exclusively on a quality education for Roma pupils. In this perspective, some good practices have been developed, among others, by Romà Onlus, established 2008 in Rome and credited to be the first youth Roma-led NGO in Italy. Formed by mainly Roma young adults and young people, this NGO brings together many educated Roma, most of whom had formerly taken an active role as drivers or as linguistic and cultural mediators in education projects organized by non-Roma NGOs and by the Rome city Council since 1993. Roma youngsters and their families became conscious that educational projects’ proposals, submitted by non-Roma organizations to the Rome city Council, did not correspond entirely to their reality; thus they wanted to have a say in

the decisions concerning them. For example, non-Roma organizations presented schooling and education to the Roma families as a bargaining tool for the latter to obtain and maintain their lodgings in the ‘nomad camps’, but in schools Roma and Sinti pupils were not receiving adequate interventions. Eventually, teachers and school mates ended up perceiving Roma pupils as a burden slowing their learning process. The chairman of Romà Onlus, active within the Rome city Council’s projects for many years, together with others, decided to carry out an analysis of the outcomes of the educational projects accomplished before 2008. Talks and discussions were carried out with former participants of educational projects before 2008, Roma families, and school personnel. The research revealed how difficult it was for Roma pupils to adapt to the assigned school without much support or a gradual integration, and without the involvement of their parents. It emerged from the analysis that when Roma and Sinti leaders tried to give a voice to their needs, they were inevitably ignored because they were not officially recognized as delegates of the Roma communities by the local authorities. In addition, the organizations appointed to carry out the schooling projects never truly established a direct communication channel with the Roma communities. The turning point took place in 2008, when a proposal was submitted by Romà Onlus together with a partner, with the aim to implement an educational project fostering Roma pupils participation in the schools of the city.

The focus was on specific aspects such as the criteria of selection of human resources. In addition, at the project’s start, it was agreed that the staff should consist at least of 50% Roma and Sinti. This was a big improvement, since so far no Roma or Sinti had been assigned the role of coordinator. Romà Onlus focused on employing Roma or Sinti who could at the same time cover the role of parent and social operator. So for the first time parents got to know their children’s schools and teachers.

Another important aspect of the project is the strong accent on Roma initiated non-formal education activities as a tool for complementing and fostering access of Roma pupils to formal education. Efforts were stepped up for the fulfilment of non-formal learning activities included in existing non-Roma initiated projects, such as “Right to the Camp” (It.: *Diritti al campo*). The actions planned by this project had the aim to provide Roma children and adolescents, who were mostly living in the nomad camps, with workshops fostering intercultural dialogue. In the following years, the project consisted of summer and winter activities, and multicultural workshops, such as workshops on art (Shjukar Butja), Romani cooking (Romano Hape), cinema, Roma dances (SPQR show), and intercultural education. For the workshops highly skilled Roma and Sinti professionals were hired as linguistic and cultural mediators. In addition, parents were involved in order to give value to the knowledge and traditional trades of the Roma communities and to contribute to the cultural exchange with non-Roma living in the area. Each activity was specifically designed to inspire a new approach to the inclusion process of Roma pupils in Italian school. The main idea underlying the entire project is to

regard underage Roma as a positive resource in school. This innovative approach in the Italian scenario encompasses the following points:

- Before starting the programme, each activity was first discussed and agreed with both the Roma community and schools.
- Families involvements in their children's education and meetings between the school, the Roma family, and the local administration were encouraged (i.e., Roma parents taking part in workshops regarding traditional trades and professions). For instance, both Roma and non-Roma pupils participated in a workshop developed around two activities: teaching traditional Roma dances and exploring the culture, language, and history of Roma. The workshop achieved its objectives and succeeded to improve interaction between Roma and non-Roma students, higher attendance and better grades of Roma pupils.
- Summer and winter activities were transformed from entertainments to a chance for learning, growing, and sharing. For instance, Romà Onlus developed the event "Circus School", in which 1.744 people participated (teachers, Roma and non-Roma pupils, parents and Romà Onlus staff). The initiative intended to publicly show the richness of Roma culture, explored in workshops before and after the event; to show the importance to overcome the fragmentation among Roma communities and to create a single community; to give the Roma children the chance to invite their schoolmates and their parents to see the show. The aim was to serve as a tool for social cohesion: the Roma community was given the chance to show a positive aspect of their culture to the rest of society, while the many groups of the Roma and Sinti communities had the chance to meet and spend a joyful day together.
- A moment of reflection on the subject of the value of education was offered.
- Linguistic and cultural activities in classrooms were analyzed in order to remove prejudices toward Roma. This aspect was taken up in a workshop on traditional Roma fables, which the students applied for an analysis of the stereotypes linked to Roma and their effects.
- Romà Onlus aims at understanding the importance of communal spaces. In 'nomad camps' there are no shared spaces for young people, in particular for those attending schools. The workshop Shjukar Butja, carried out in a 'nomad camp', centered on the questions "how to obtain those shared spaces" and "how to maintain them". Pupils were encouraged to use their creativity and to show their parents how school activities are carried out and what results can be obtained.

Following these projects, many others have been realized by Romà Onlus, based on non-formal learning and supported by the EU Youth in Action Programme (http://ec.europa.eu/youth/index_en.htm). These activities have served to develop a well structured national coordination and to join an international network of Roma young people ([www. http://www.romayouth.com/](http://www.romayouth.com/)) engaged in the Roma youth empowerment, mobilization, and participation in the society at large.

5 Conclusions

During the last decades, Italian local authorities have sought to fill in the gap left by the national government with regard to the inclusion of Roma and Sinti pupils in the Italian education system. Some good practices have spread in different areas of the country which consider Roma as a resource for the school, rather than a burden. The forced evictions from unauthorized camps and the stereotypes against the Sinti and Roma in Italy have hindered the school access and attendance of many children belonging to these communities. There is also the need for Sinti and Roma to mobilize human and financial resources in their communities in order to support Roma pupils access to education; authorities at the different levels of the EU need to involve Sinti and Roma communities in the decisions related to their children's education, thereby working toward the realization of Spinelli's (2003) claim, i.e. to bring the voices of Roma and Sinti from the margins to the fore.

References

- Arsella, C. (2007). Una ricognizione sulla normativa. In S. Bragato & L. Mesetto (Eds.), *E per patria una lingua segreta: rom e sinti in provincia di Venezia* (pp. 161–190). Portogruaro: Nuova Dimensione.
- Bravi, L. & Sigona, N. (2005). Educazione e rieducazione dei campi per 'nomadi': una storia. *Studi Emigrazione/Migration Studies*, XLIII (164), 857–874.
- Bravi, L. (2010). *Tra inclusione e esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia*. Milano: Unicopli.
- Commissione Straordinaria per la Tutela e la Promozione dei Diritti Umani- Senato della Repubblica (2011). *Rapporto Conclusivo dell'indagine Sulla Condizione di Rom, Sinti e Caminanti in Italia*. Available at: <http://www.senato.it/documenti/repository/commissioni/dirittiumani16/RAPPORTO%20ROM%20.pdf> [04.03.2011].
- Comunità di Sant' Egidio (2009). *Diritto alla Scuola, Diritto al Futuro*. Available at: <http://www.santegidio.org/index.php?pageID=840&idLng=1062> [04.03.2012].
- Cospe (2006). *National Focal Point – Italy. Roma, Sinti, Gypsies and Travellers in public education*. Available at: <http://www.cirdi.org/wp/wp-content/uploads/2011/01/ITRoma-Sinti-Travellers-in-public-eduction1.pdf> [04.03.2012].
- Dell'Agnese, E. & Vitale T. (2007). Rom e sinti: una galassia di minoranze, in G. Amiotti, A. Rosina (Eds.), *Identità e integrazione. Passato e presente delle minoranze nell'Europa mediterranea* Milano: Franco Angeli, pp. 121-142.
- De Vaux De Foletier, F. (2003). *Mille anni di storia degli zingari*. Milano: Jaca Book.
- Di Pasquale, L. & Enwereuzor, U. C. (2009). *Housing Conditions of Roma and Travellers. RAXEN National Focal Point. Thematic Study*. Available at: http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/RAXEN-Roma%20Housing-Italy_en.pdf [04.09.2011].
- European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) (2006). *Third Report on Italy*. Available at: http://hudoc.ecri.coe.int/XMLEcri/ENGLISH/Cycle_03/03_CbC_eng/ITA-CbC-III-2006-19-ENG.pdf [04.07.2011].

- European Roma Rights Centre (ERRC) (2000). *Campland: Racial Segregation of Roma in Italy*. Budapest: ERRC.
- Iniziative e studi sulla multi etnicità (2012). *ISMUnews newsletter* 32. Available at: http://www.ismu.org/ISMUnews-notizia.php?id_notizia=263 [04.07.2011].
- Karpati, M. (1969). *La situazione attuale degli Zingari in Italia*, «Lacio Drom», n. 3–5, 77–83.
- La Repubblica (2008). *Milano, polemiche in un asilo “No classe ghetto per i bimbi rom”*. Available at: http://www.repubblica.it/2008/06/sezioni/scuola_e_universita/servizi/classe-bimbi-rom/classe-bimbi-rom/classe-bimbi-rom.html [04.03.2012].
- Lapov, Z. (2004). *Vacaré romané?: diversità a confronto, percorsi delle identità rom*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Lapov, Z. (2008). *The Status of the Romani Linguistic Minority in Italy*. Available at: <http://erionet.org/site/Publications/Articles/Romani-Linguistic-Minority-in-Italy/> [04.04.2011].
- Liégeois, J.-P. & Ivatts, A. (1998). *School Provision for Ethnic Minorities: the Gypsy Paradigm*. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- Ministero dell’Interno (2006). *Pubblicazione sulle minoranze senza territorio, Roma, Italia*. Available at: http://www.interno.it/mininterno/export/sites/default/it/assets/files/13/La_pubblicazione_sulle_minoranze_senza_territorio.pdf [04.04.2011].
- Ministero dell’Interno (2011). *Censimento dei campi nomadi*. Available at: http://www.interno.it/mininterno/export/sites/default/it/sezioni/sala_stamp/speciali/censimento_nomadi/ [07.03.2012].
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della ricerca (2009). Available at: http://oc4jesedati.pubblica.istruzione.it/Sgcns/reportElenco.do?desTypMen=JAVA&codMen=ALUN_ISCR&codiFunz_2=INIT&codiFunz_3=ALUNNI&codiFunz_4=ALUN_ISCR&codiFunz_5=.
- Open Society Institute (2008). *Security a la Italiana: Fingerprinting, Extreme Violence and Harassment of Roma in Italy*. Available at: <http://www.unhcr.org/ref-world/docid/4cda581d1f4.html> [07.03.2012].
- Perin, G. (2010). L’applicazione ai Rom e ai Sinti non cittadini delle norme sull’apolidia, sulla protezione internazionale e sulla condizione degli stranieri comunitari ed extracomunitari. In P. Bonetti, A. Simoni & T. Vitale (Eds.), *La condizione giuridica di Rom e Sinti in Italia* (pp. 363–414). Milan: Giuffrè.
- Piasere, L. (1999). *Un Mondo di Mondi. Antropologie delle Culture Rom*. Napoli: L’Ancora del Mediterraneo.
- Piasere, L., Saletti Salza, C. & Tauber, E. (2003). *L’educazione dei bambini sinti e rom: risultati preliminari di una ricerca europea*. In P. Scarduelli (Eds.), *Antropologia dell’Occidente* (pp. 103–134). Roma: Meltemi.
- Piergigli, V. (2011). I diritti culturali e dell’istruzione delle persone rom e sinte. In P. Bonetti, A. Simoni & T. Vitale, *La condizione giuridica di Rom e Sinti in Italia* (pp. 893–940). Milan: Giuffrè.
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2009). *Protocollo d’Intesa tra il Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca e Opera Nomadi, 24 April 2009*. Available at: <http://www.istruzione.lombardia.it/wp-content/uploads/2011/02/Protocollo-MIUR-Opera-nomadi.pdf> [04.01.2012].
- Rozzi, E. (2011). *Getting out of Limbo. Undocumented Roma children in Italy. Paper presented at the Conference on “Provision of civil documentation and registration in South Eastern Europe”*. Zagreb: Unpublished manuscript.

- Sigona, N. (2005). Locating the 'Gypsy Problem', The Roma in Italy: Stereotyping, Labelling and 'Nomad Camps'. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31 (4), 741–756.
- Sigona, N. (2008). *The 'Latest' Public Enemy: the Romanian Roma in Italy. Report commissioned by OSCE/ODHIR*. Available at: http://www.osservazione.org/documenti/OSCE_publicenemy.pdf [18.04.2011].
- Simoni, A (2009). Appunti per una 'lettura romani' del 'pacchetto sicurezza'. *Diritto Immigrazione E Cittadinanza*, 11 (4), 217–230.
- Spinelli, A. S. (2003). *Baro Romano Drom. La lunga strada di rom, sinti, kale, manouches e Romanichals*. Roma: Meltemi.
- Tauber, E. (2003). Sinti Estraxaria Children at School, or, how to preserve 'the Sinti way of thinking'. *Romani Studies*, 13 (2), 1–23.
- Tega, D. (2011). *Le discriminazioni razziali ed etniche. Profili giuridici di tutela*. Roma: Armando Editore.
- Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali (2011). *Punto di contatto nazionale. Strategia nazionale d'inclusione dei rom, dei sinti e dei caminanti attuazione comunicazione commissione europea n.173/2011*. Available at: http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma_italy_strategy_it.pdf [04.04.2011].
- Vitale, T. (2009). *Politiche possibili, abitare le città con rom e sinti*. Roma: Carocci Editore.
- Zincone (2010). *Citizenship Policy Making in Mediterranean EU States: Italy*. Available at: <http://eudo-citizenship.eu/docs/EUDOcom-Italy.pdf> [04.03.2012].

Autorinnen und Autoren

Barbara Giovanna Bello, Ph.D. in Law and Society, Research Assistant (it: cultrice della materia) at the Università degli Studi di Milano, Italy, Lawyer, Human Rights Trainer. Work and research interests: EU Anti-discrimination law and policy, youth policy, non-formal education, minority rights, gender-based violence, intersectionality.

Christian Brüggemann, B.A. M.A., Studium der Erziehungswissenschaft in Münster, Prag, Bratislava und Barcelona. Doktorand am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik im Kontext von Heterogenität, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Technische Universität Dortmund, Deutschland. Autor der UNDP-Studie „Roma Education in Comparative Perspective“. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, insbesondere Minderheiten im Bildungswesen.

Petra Cech, Dr. Mag., Linguistin, Romano Centro Wien, Österreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arli-Dialekte Serbiens und des Kosovo. Freie Mitarbeiterin des Phonogrammarchivs der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Feldforschungen bei Romagruppen des Balkans, Fachpublikationen zu Romadialekten Österreichs und der Balkanländer, redaktionelle Mitarbeit an der Zeitschrift Romano Centro.

Brian Foster, MEd. in Computers in Education, chairs the Advisory Council for the Education of Romanies and other Travellers, and is a Trustee of the Irish Travellers Movement in Britain. He is Education Consultant specialising in Inclusion, Monitoring and Evaluation, currently engaged in projects in Czech Republic, Lithuania, Slovakia and Macedonia, and has coordinated the work of a number of Traveller Education Support Services in London, originally working with Anglo Romanies and Irish Travellers, but from the mid 1990s, growing numbers of Roma from Poland, Romania, Slovakia and the Czech Republic. He participated in a major piece of research (2007-2010) “Improving Outcomes for Gypsy, Roma and Traveller Pupils” and, with Anne Walker, wrote “Mainstreaming Traveller Education: the Litmus test” (2010).

Eben Friedman, Ph.D. in Political Science, Roma Education Fund and independent consultant, Skopje, Macedonia. Work and research interests: Ethnicity and ethnopolitics, nationalism, Roma, social policy, Southeastern Europe.

Emmerich Gärtner-Horvath, Roma-Service, Kleinbachselten, Österreich. Obmann des Vereins Roma-Service, Mitglied im Volksgruppenbeirat der Roma, freier Mitarbeiter in der VG-Redaktion ORF-Burgenland, Mitarbeit im Referat für ethnische Gruppen der Diözese Eisenstadt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mitwirkung bei verschiedenen Publikationen, Film- und CD-Produktionen. Zahlreiche Projekte, u.a. RomBus – die fahrende Mediathek, Projektleiter der Zeit-

zeugen-Dokumentationen *Mri Historija – Lebensgeschichten burgenländischer Roma* (2006) sowie *Amari Historija – Unsere Geschichte – Burgenländer erzählen* (2010).

Graziano Halilovic, Chairman of the Association Romà Onlus, Member of Ternype (International Roma youth network) and Phiren Amenca (volunteer network), Linguistic and Intercultural Mediator (ROMED), Italy. Work and research interests: youth empowerment, cultural mediation, awareness rising of public decision-makers about Roma issues, Roma inclusion.

Mozes F. Heinschink, Prof., Romano Centro Wien, Österreich. Romani-Experte und Übersetzer, Feldforschung bei Romagruppen Europas, Fachpublikationen und umfangreiche Audiosammlungen zur Sprache und Musik der Roma, Gründungs- und Vorstandsmitglied der NGO Romano Centro Wien, Redaktionsmitglied der Zeitschrift Romano Centro, Lehrtätigkeit zur Sprache und Kultur der Roma.

Sabine Hornberg, Prof. Dr., Lehrstuhl für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik im Kontext von Heterogenität, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Technische Universität Dortmund, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationale Schulentwicklung, Transnationale Bildungsräume, Lehren und Lernen im Kontext von Heterogenität, Interkulturelle Pädagogik, empirische Bildungsforschung, Roma im Bildungswesen.

Elisabeta Jonuz, Dr. Dipl.-Soz.-Päd., lehrt am Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Migrations-, Bildungs- und Stadtsoziologie, Lebenssituationen von Roma im internationalen Vergleich, Prozesse der Marginalisierung und Ethnisierung von Roma. 2009 erschien ihre Dissertation „Stigma Ethnizität. Wie zugewanderte Romafamilien der Ethnisierungsfalle begegnen“; derzeit forscht sie zu dem Thema „der städtische Umgang mit der Neuzuwanderung aus Südosteuropa“.

Mikael Luciak, Dr., Bildungswissenschaftler an der Universität Wien, Österreich, und Psychotherapeut. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Pädagogik, Schulische Bildung ethnischer Minderheiten (insbesondere Roma); Inklusion und Chancengerechtigkeit, Kultur und Behinderung im internationalen Vergleich.

Susanne Milcher, Dr., Politikberaterin für Millenniumsziele und Armutsreduzierung bei der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), Deutschland. Zuvor Mitarbeiterin beim Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) mit den Schwerpunkten Armutsreduzierung, soziale Inklusion und Integration von Minderheiten. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Armutsrisiko und Arbeitsmarktdiskriminierung von Roma in Südosteuropa.

Andrea Óhidy, Ph.D. Dipl.-Päd., Wiss. Assistentin an der Universität Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Deutschland. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Auswirkungen post-nationaler Entwicklungen auf nationale Bildungssysteme, Bildungsgerechtigkeit in Bildungspolitik, Bildungssystem und Bildungspraxis, international und interkulturell vergleichende Forschungsmethoden, professionelles pädagogisches Handeln in schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen.

Christina Rodell Olgaç, Ph.D. in Education, Senior Lecturer at the School of Culture and Learning, Södertörn University, Sweden. Work and research interests: Roma minority in the mainstream school, national self-awareness, national minorities and intercultural learning processes.

Julianna Orsós, MA in History and Germanistics, Ph.D. Studentin an der Universität Pécs, Ungarn. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: rechtliche Status der Juden in der Frühen Neuzeit in dem Heiligen Römischen Reich, Koordinatorin des Freiwilligendienst Netzwerkes Phiren Amenca, Gründungsmitglied von ternYpe International Roma Youth Network.

Mihai Surdu, Ph.D. in Sociology, Research Fellow of Open Society Foundations, the Roma Initiatives Program, Budapest, Hungary and Senior Researcher, Research Institute for the Quality of Life, Bucharest, Romania. Work and research interests: accessibility and quality of education for all, education and social inequality, discriminatory practices in education and topics related with inclusive educational policies.

Spyros Themelis, Ph.D. in Sociology of Education, Senior Lecturer in Education at University of East Anglia, United Kingdom. Work and research interests: education and meritocracy, social mobility, Roma/Gypsy/Travellers and minorities, social and educational policy.

