

Humboldt-Universität zu Berlin

Institut für Asien-/Afrikawissenschaften

Bachelorarbeit

Betreuerin/Erstgutachterin: Prof. Dr. Nadja-Christina Schneider

Zweitgutachter: Dr. Frederik Holst

**Roma-Sein in der Dr. Ambedkar Schule:  
Neuverhandlung einer „Gruppenzugehörigkeit“ zwischen Anpassung  
und Mobilisierung**

Being Roma in the Dr. Ambedkar School:

Renegotiating a “group affiliation” between adaptation and mobilization

Marett Katalin Klahn

Kiehlufer 43

12059 Berlin

[marettklahn@hotmail.com](mailto:marettklahn@hotmail.com)

+49 176 211 280 77

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung und inhaltliche Hinführung.....	1
„Gruppenzugehörigkeit“ als Kategorien der (Im-)Mobilisierung und Anpassung .....	7
Dr. Ambedkar — Ansätze gegen die „Unberührbarkeit“ zwischen Anpassung und Mobilisierung .....	9
Die Dr. Ambedkar Schule — Neuverhandlung des „Roma-Seins“ zwischen Mobilisierung und Anpassung .....	14
Vorbilder schaffen – global und lokal, inner- und außerhalb der eigenen Gruppe(n) .....	15
Veränderung der Vorstellung und Erfahrbarkeit von (Gruppen-) Zugehörigkeiten	21
Wissensvermittlung und Schaffen von (neuem) Wissen.....	29
Resümee und Ausblick.....	33
Anhang — die in der Arbeit verwendeten Interviewteile .....	38
János Orsós.....	38
Tibor Derdák .....	45
Schülerin.....	51
Schüler und Schülerinnen.....	55
Quellen- und Literaturverzeichnis.....	56

## Einleitung und inhaltliche Hinführung

*Ich fragte meine Lehrerin: Frau Lehrerin, warum bekomme ich eigentlich nie eine bessere Note als eine 3? - Wozu brauchst Du die denn? Du wirst doch ohnehin nicht weiter lernen. [...] In der 7. habe ich dann den Kampf aufgegeben. Ich war dann mittlerweile auch ziemlich pubertär und hatte keine Lust zu lernen und die Lehrerin sagte ja auch, ich wäre nicht fähig und geeignet und wenn es schon die Lehrerin sagt, glaube ich es ihr. Schließlich gab es in unserer Siedlung auch niemanden, der weiter gelernt hatte und somit hatte wohl die Lehrerin ein Wissen, das ich noch nicht begriff.<sup>1</sup>*

(Orsós 2013)

János Orsós ist einer der Leiter der Dr. Ambedkar Schule im ungarischen Komitat Borsod-Abaúj-Zemplén. Das Eingangszitat zeichnet seine Situation in der Schule nach. Mit 15 Jahren hat er die Schule (vorerst) verlassen, um für drei Jahre zusammen mit seinen Eltern in einer Geschirr-Exportfirma am Band zu arbeiten (vgl. Orsós 2013). Dieser kurze Abschnitt umreißt den Hintergrund, vor dem Orsós zum Leiter der Dr. Ambedkar Schule geworden ist. Und er sagt weiter: „Wenn ich von vorne anfangen würde, würde ich genau dahin geboren werden und alles genauso machen, ich würde nichts ändern.“ (Orsós 2013) Das bedeutet, so erläutert er, als Roma<sup>2</sup> in eine *Putri*<sup>3</sup> in eine sehr arme Roma-Siedlung in Ungarn geboren zu sein. Orsós musste aufgrund seiner Ausgangssituation diverse Kämpfe ausfechten, die ihn aber nicht dazu bewegten, sich von seiner Herkunft<sup>4</sup> und seiner Identifikation mit seinem Roma-Sein loszusagen. Verschiedene Ereignisse und Begegnungen mit Personen haben ihn dazu befähigt, das

---

<sup>1</sup> Dieses Zitat stammt aus den Interviews, die ich als Grundlage der vorliegenden Arbeit zwischen dem 8. und dem 13. April 2013 in der Dr. Ambedkar Schule in Borsod-Abaúj-Zemplén/Ungarn durchgeführt habe. Die Interviews wurden auf Ungarisch geführt und von mir als ungarische Muttersprachlerin ins Deutsche übersetzt. Im Folgenden werde ich ebenfalls meine Übersetzungen der Zitate verwenden. Im Anhang der Arbeit befinden sich die übersetzten Teile der Interviews, die ich verwendet habe.

<sup>2</sup> Zu der Verwendung von Bezeichnungen in der vorliegenden Arbeit: Die Schüler sowie die Leiter der Dr. Ambedkar Schule nutzen alle die Bezeichnung „cigány“, wenn sie über sich und auch über ihre Wahrnehmung und Benennung durch andere reden. Ich kann im Rahmen dieser Arbeit nicht die unterschiedlichen Konnotationen der Verwendung der Bezeichnung „cigány“ diskutieren und auch nicht, warum sie mittels ihrer Verwendung legitimiert und manifest werden, als Vorstellung und Praxis. Ich werde auch in meinen Übersetzungen die Bezeichnung „Roma“ verwenden.

<sup>3</sup> *Putri* ist die Bezeichnung für eine Hütte, eine „Bruchbude“, in der viele Roma in Ungarn in oft segregierten und sehr armen Siedlungen wohnen (müssen).

<sup>4</sup> Mit Herkunft ist hier der Komplex an Zugehörigkeiten und Voraussetzungen gemeint: sein stigmatisiertes Roma-Sein, aber auch die extreme Armut und räumliche Segregation durch das Zustandekommen und Bestehen von „Roma-Siedlungen“. Die ungarische Bezeichnung für diese Siedlungen ist „cigány telep“, was wörtlich übersetzt „Lager“ bedeutet.

geglaubte Wissen über die Normalität und Endgültigkeit der in dem Zitat beispielgebenden Situation mit eigenen Erfahrungen zu konterkarieren. Das verbindet ihn mit Dr. Ambedkar, dem Namensgeber der Schule und *der* Symbolfigur der Dalits<sup>5</sup> in Indien, der es schaffte, die vermeintlich undurchlässigen Grenzen der Kaste der „Unberührbaren“ zu übertreten, und der Zeit seines Lebens dafür kämpfte, der Neuverhandlung der „Gruppenzugehörigkeit“ der als „Unberührbare“ Behandelten eine Grundlage zu bieten.<sup>6</sup>

Für Orsós war klar: „Wenn es uns gelingt, von der *Putri* an die Universität zu kommen, dann ist es unsere Verpflichtung, den Generationen nach uns ebenfalls dazu zu verhelfen.“ (2013) Das etablierte Wissen über „die“ Roma hat einen großen Bedarf für diese Hilfe geschaffen. Gerade weil es in der vorliegenden Arbeit auch um die Problematisierung der defizitorientierten Gruppenzuschreibung und ihren Folgen für die Mitglieder dieser „Gruppen“ geht, ist es wichtig zu benennen, welche Defizite es tatsächlich gibt und wie sie wiederum mit den Zuschreibungen zusammenhängen. In Ungarn beträgt der Anteil der Roma-Bevölkerung zwischen 5 und 6 %<sup>7</sup>, im Komitat Borsod-Abaúj-Zemplén über 6 % (www10). Im Jahr 2001 hatten mehr als 50 % der Roma im Alter von 30-34 Jahren in Ungarn keinen Grundschulabschluss, im Komitat Borsod-Abaúj-Zemplén waren es 31 % (www2).<sup>8</sup> Die starke Diskriminierung und räumliche, emotionale und imaginative Segregation vieler Roma über Generationen hinweg hat zu der Verfestigung der Vorstellung geführt, ihr „Roma-Sein“ und die verschiedene Lebensbereiche betreffende Segregation seien unveränderlich miteinander verbunden (vgl. www5; Orsós 2013). Diese Vorstellung trägt zum einen zu der tatsächlichen Unfähigkeit dar, diese Sinneinheit aufzubrechen — wie das Eingangszitat

---

<sup>5</sup> Da es Dr. Ambedkar um die Veränderung des Bewusstseins der Menschen als „Unberührbare“ ging, werde ich diese Bezeichnung in möglichst wenigen Fällen nutzen und auch darstellen, dass die Selbstbezeichnung „Dalit“ auch ein Teil dieses Veränderungsprozesses war.

<sup>6</sup> In der vorliegenden Arbeit geht es um die Vorstellung von Gruppenzugehörigkeit und die damit verbundenen Chancen und Risiken. Grundsätzlich werde ich durch Anführungszeichen deutlich machen, dass es sich bei den „Gruppen“ um Konstruktionen handelt, die aber sehr stark die Herstellung von Wirklichkeit beeinflussen und dadurch auch zu realen Kategorien werden.

<sup>7</sup> Diese und die folgenden Prozentangaben stammen aus Quellen wie dem Statistischen Bundesamt in Ungarn und von soziologischen Studien der Minderheitenforschung. Die Angaben weisen in verschiedenen Quellen allerdings teilweise extreme Unterschiede auf und sind somit als Richtwerte ohne Gewähr zu betrachten. Die Situation der Roma in Ungarn ist so heikel, hinsichtlich ihrer Diskriminierung, Segregation und auch der körperlichen Gewalt gegen sie, dass Angaben zu „ethnischer Zugehörigkeit“ die existentielle Bedrohung verstärken können (www11).

<sup>8</sup> Bei diesen Angaben sollte insbesondere in Bezug auf das Komitat Borsod-Abaúj-Zemplén in Betracht gezogen werden, wie hoch die Wählerstimmen für die „Jobbik“, die rechtsextreme Partei in Ungarn, sind: bei den Parlamentswahlen 2010 wurde die Partei mit durchschnittlich 16-20 % gewählt. Im ungarischen Parlament hat die „Jobbik“ 47 Sitze (12,8 %) (www12).

veranschaulicht —, und wirkt gleichzeitig als eine Kraft, mit der aktiv Wirklichkeit hergestellt wird (vgl. Bukow 1996: 140). Diese Wirklichkeit ist vor allem von den Vorstellungen von Differenz und Ungleichwertigkeit geprägt, wie z. B. dass „Roma-Sein“ im Gegensatz zu „Ungar-Sein“ stünde, dass „Roma-Sein“ mit Defiziten und sozialer Exklusion einhergeht (usw.).

Das Eingangszitat macht die Wirksamkeit dessen deutlich, was Chimamanda Adichie eine „single story“ (www1) nennt. Diese kreiere Stereotype, sagt Adichie. „Und das Problem mit Stereotypen ist nicht, dass sie unwahr sind, sondern dass sie unvollständig sind. Sie lassen die eine Geschichte zu der einzigen Geschichte werden.“ (www1) In der vorliegenden Arbeit geht es um so eine „single story“ über „die“ Roma in Europa und vor allem in Ungarn und die Strukturen der Interaktion und Kommunikation, die ein Repertoire von Wissen, Erfahrung, (Be-)Handlung, Imagination und Erinnerung über und als „Roma“ produziert haben. Dieses Repertoire, das „die“ Roma vor allem über Defizite, Immobilität und „Anderssein“ definiert, ist in einen konstanten Reproduktionsprozess inbegriffen, den auch die als „Roma“ Stigmatisierten selbst mit-herstellen und der auch zum Erhalt ihrer vielseitig deprivierten und segregierten Situation beiträgt (vgl. Bratić 2012: 27f.). Wie auch das Eingangszitat demonstriert, spiegeln sich diese gesellschaftlichen Platzierungen beispielhaft in der Institution Schule wieder (vgl. Bukow 1996: 177ff.). Die zentrale Frage lautet, wie diese Situation durch eine Neuverhandlung der „Gruppenzugehörigkeit“ nachhaltig verändert werden kann und welche Momente von Mobilisierung und Anpassung<sup>9</sup> dabei relevant werden. Zwar befasse ich mich mit dieser Frage an dem konkreten Beispiel der Schüler<sup>10</sup> der Dr. Ambedkar Schule im Komitat Borsod-Abaúj-Zemplén/Ungarn, werde aber gleichzeitig die globale Relevanz und Aktualität der Frage und die Besonderheit aufzeigen, welchen Mobilisierungseffekt eine globale Vernetzung und der Aspekt des Grenzübertritts bekannter Bezugsrahmen haben kann.

Die Dr. Ambedkar Schule in Ungarn ist für mich persönlich und als Studentin der Regionalwissenschaften Asien/Afrika mit Südasien-Schwerpunkt von besonderem

---

<sup>9</sup> Im Laufe der Arbeit werde ich unterschiedliche Ansätze und Auffassungen von Mobilisierung und Anpassung aufzeigen, die gerade in ihrer Mehrdeutigkeit und Kontextabhängigkeit für die Befassung mit „Gruppenzugehörigkeit“ interessant und relevant sind.

<sup>10</sup> Im Folgenden werde ich, soweit möglich, geschlechtsneutrale Bezeichnungen verwenden. Wenn dies nicht der Fall ist, wie z. B. bei „Schüler“ oder „Lehrer“, halte ich hiermit fest, dass darunter die Schüler *und* Schülerinnen, die Lehrer *und* Lehrerinnen der Dr. Ambedkar Schule gemeint sind, werde aber der Leserlichkeit halber auf das Gendern im gesamten Text der Arbeit verzichten.

Interesse und von großer Bedeutung. Ich bin Halb-Ungarin und habe als Vorstandsmitglied des Vereins CultureDemocracy e.V. im vergangenen Jahr zwei Jugendprojekte initiiert, die sich insbesondere mit den schwerwiegenden Folgen von stigmatisierenden Zuschreibungen und Diskriminierung von „Gruppen“ und Räumen, wie bestimmten Stadtvierteln, befasst haben und eine vergleichende Perspektive z. B. zwischen Situationen in Berlin und Budapest, konkret zwischen Neukölln und Josefstadt, eingenommen haben. Die Mehrheit der Teilnehmenden waren Roma-Jugendliche, auch aus der Dr. Ambedkar Schule. Vor meinem Studium der Regionalwissenschaften Asien/Afrika habe ich einen Freiwilligendienst im südindischen Tamil Nadu geleistet, während dessen ich mit Kindern und Jugendlichen in einem „Kinderdorf“ gearbeitet habe. Während der Zeit dort wurde ich einerseits mit extremer Armut und Ungleichheit konfrontiert, aber auch in meiner bis dato eindeutigen Verurteilung derselben erschüttert, weil ich begann zu verstehen, wie sie gleichzeitig mobilisierend und stabilisierend wirkt.<sup>11</sup>

Für mich ist die Erkenntnis wesentlich, dass sich Probleme wie Armut, Diskriminierung und strukturelle Benachteiligung als Probleme nicht pauschal einem Land zuschreiben lassen, weil der nationalstaatliche Bezugsrahmen zu grob ist, um die Komplexität der Faktoren zu verstehen, die Armut in bestimmten lokalen Kontexten erzeugen und vor allem: existent halten. Gleichzeitig sind Armut, Diskriminierung und strukturelle Benachteiligung aber auch in Bezugsrahmen verwoben, die Gruppen(vorstellungen) und Wertungen mit sich bringen, die eine globale Vergleichbarkeit aufweisen. Bei der Vergleichbarkeit geht es mir weder im Fall der Roma noch der Dalits darum, ihre konstruierten „Gruppencharakteristika“ miteinander zu vergleichen. Auch geht es mir nicht darum, aufzuzeigen, dass diese Schule eine Begegnung zwischen oder eine Ideenwanderung von dem „Globalen Süden“ in den „Globalen Norden“ darstellt, da es in erster Linie um die Menschen geht und um das, was sie taten und tun, nicht aber um ihre Neukategorisierung — gerade auch weil die im Folgenden detaillierter behandelten Gruppenkonstruktionen Teil globaler Machtverhältnisse sind.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Auf die Wechselwirkung zwischen Mobilität und Immobilität, zwischen Beherrschung und Selbstbeherrschung komme ich im Folgenden zurück.

<sup>12</sup> Dr. Ambedkars Situation war, individuell und als Mitglied einer „Gruppe“, in vielerlei Hinsicht durch die Systeme des Hinduismus und des (post-) kolonialen Staates geprägt, sowie auch die Umstände der Akteure der Dr. Ambedkar Schule ein von neoliberalen Wettkampfflogiken gebeuteltes Europa und ein Ungarn darstellen, in dem stark rechtspopulistische Haltungen gesellschaftlich immer salonfähiger werden, was sich besonders klar an der verbreiteten, offenen Roma-Feindlichkeit zeigt. Diese Zustände

Den Initiatoren der Dr. Ambedkar Schule geht es bei der vergleichenden Perspektive explizit nicht darum, einer gemeinsamen, womöglich solidarischen „Viktimisierung“ der Dalits und der Roma Vorschub zu leisten. Sie kommunizieren die Vergleichbarkeit nicht defizit-, sondern mobilitätsorientiert, also in Hinblick darauf, wie sich die Schüler der Dr. Ambedkar Schule über die Vorstellung und Erfahrbarkeit, dass sich Menschen aus einer ähnlich benachteiligten Situation aus eigener Kraft herausbewegen konnten, imaginativ von der empfundenen und zugeschriebenen Einseitigkeit ihres Roma-Seins emanzipieren können.

Im Folgenden werde ich zunächst kurz auf die Vorstellung von „Gruppenzugehörigkeiten“ als Kategorien der (Im-)Mobilisierung und Anpassung eingehen und sie in einen größeren theoretischen Rahmen einbetten, der die verschiedenen Ebenen von Machtasymmetrien und Differenzherstellung aufzeigt, die Vorstellungen von „Gruppen“ erzeugen. Dabei werde ich mich vor allem auf die Arbeiten von Bratic, Eder und Schmidtke, Bourdieu und Bukow beziehen. Für den Prozess dieser Gruppenherstellung werden verschiedene Begriffe verwandt — Rassifizierung, Ethnisierung, ethnische Codierung kollektiver Identität, *othering*, u. a. —, ich werde mich allerdings hauptsächlich des Begriffes „Gruppe“ bedienen, weil es mir nicht darum geht Konzepte, wie z. B. Ethnizität, (wieder) zu verstärken (vgl. Holst 2012: 6) und die Charakteristika dieser daraus entstehenden „Gruppen“ zu diskutieren. Es geht mir darum, Dynamiken und Wechselwirkungen zu verstehen und die Gemeinsamkeiten der unterschiedlich benannten Phänomene aufzuzeigen, in denen die Kategorie einer „Gruppe“ — vor allem vorgestellt als immobil, dauerhaft und homogen — bestimmten Machtinteressen und Argumentationslinien dient. Am Beispiel Dr. Ambedkars werde ich dann den speziellen Fall der als „Unberührbare“ unterdrückten Dalits in Indien skizzieren. Ambedkars vielseitige Versuche, ihre „Unberührbarkeit“ zu bekämpfen, können in der vorliegenden Arbeit nur umrissen werden. Allerdings sind zwei Kerntendenzen interessant, die sich im Fall der Dalits als Reaktionen auf ihre Unterdrückung als „Gruppe“ entwickelten und die wichtige Impulse für die Diskussion dessen bieten, wie „Gruppenzugehörigkeiten“ zwischen Anpassung und Mobilisierung neuverhandelt werden können. Für den Teil über Ambedkar stellen die Arbeiten von Herrenschmidt, Beltz, Jaffrelot, Srinivas und Ambedkar die theoretischen Grundlagen.

---

weisen in ihrer Form und ihrer Entstehung viele Parallelen und viele Unterschiede auf, für ihre Veränderung halte ich es allerdings für unabdingbar über die Kategorien von „Norden“ und „Süden“ hinaus zu denken.

Ambedkars Situation und auch die Gradwanderungen in der Wahl seiner Strategien weisen viele Verbindungselemente mit der Arbeit der Dr. Ambedkar Schule und demzufolge ein hohes Maß an Aktualität auf. Die vergleichende Perspektive wird sich über den „Ambedkar“-Teil weiter durch die Arbeit ziehen. Das Herzstück der vorliegenden Arbeit ist die darauf folgende ausführliche Darstellung und Kontextualisierung der Schritte und Instrumente, mit denen die Dr. Ambedkar Schule Grundlagen für den Prozess der Neuverhandlung des Roma-Seins für die Schülerschaft schafft. Diese Darstellungen basieren auf Gesprächen mit verschiedenen Akteuren, den Leitern — konkret mit den zwei Leitern und der pädagogischen Leiterin — und den Schülern der Dr. Ambedkar Schule, und meinen Beobachtungen während diverser Unterrichtsstunden in unterschiedlichen Fächern und in den Pausen im Rahmen eines einwöchigen Aufenthalts in der Schule vom 8. bis 13. April 2013. Ich habe das Beobachtete, Gehörte und Diskutierte in diesen selbst gewählten Schwerpunkten zusammengeführt, um die Schritte der Neuverhandlung des „Roma-Seins“ der Schüler möglichst anschaulich, konkret und gleichzeitig in seiner Vielseitigkeit aufzuzeigen. Abschließend werde ich meine Forschungsergebnisse zusammenfassen und eine Einschätzung über die Wirkung und die Chancen und Risiken für den Erfolg ihrer Arbeit geben — auf die „Gruppe“ der Roma bezogen und in gesamtgesellschaftlicher Hinsicht. Außerdem werde ich abschließend die Relevanz und Aktualität des Themas im Kontext der Regionalwissenschaften und in globaler gesellschaftspolitischer Perspektive verdeutlichen.

## „Gruppenzugehörigkeit“ als Kategorien der (Im-)Mobilisierung und Anpassung

Es hat sich ein geglaubtes Wissen über „Gruppen“ etabliert, eine symbolische Macht (vgl. Bourdieu 1994: 166), die dem Erhalt und der Reproduktion einer sozialen Ordnung dient, in der die Interaktion und Kommunikation vor allem auf der Vorstellung von Differenz und Ungleichheit basieren (vgl. ebd.: 221; Bukow 1996: 64-67; Eder und Schmidtke 1998: 420-423). Die Konstruktion kollektiver Identitäten und die Bewertung ihrer Ressourcen innerhalb dieser Ordnung wird, laut Eder und Schmidtke, in „fortgesetzten gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen“ entschieden (Eder und Schmidtke 422f.; 426), was zunächst eine Mobilität von Wertungen und Identifikationen suggeriert. Diese Aushandlung ist allerdings problematisch, weil weder alle über dieselben Ressourcen noch über das gleiche Maß an Definitionsmacht verfügen (vgl. ebd.: 423; Schneider 2011: 114). Das führe zum Kampf um Symbole und Anerkennung (vgl. Eder und Schmidtke 1998: 422f.; 431f.; Bourdieu 1994: 169; 223), in dem es darum geht, mehr Zugang zu der symbolischen Macht zu bekommen, die die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit so basal betrifft. Gerade diese symbolische Macht trage aber auch dazu bei, die Teilungen und Differenzkonstruktionen in der Gesellschaft zu legitimieren und somit „Gruppen“ herzustellen (vgl. Bourdieu 1994: 221).

Wesentlich für den Erhalt dieser grundlegenden Machtasymmetrie und Differenz ist die „Komplizenschaft“ (ebd.: 164) aller Gruppen in diesem System: „symbolische Macht [...] ist eine Macht, die nur ausgeübt werden kann, wenn sie anerkannt wird [...] und [die] in und durch eine gegebene Beziehung zwischen denjenigen, die Macht ausüben, und denjenigen, die sich ihr unterwerfen, definiert ist.“ (ebd.: 170) Das bedeutet, dass die Vorstellung von dominanten und dominierten Gruppen auf Wechselseitigkeit beruht, dass ein gesellschaftlicher „Konsens“ über die Bewertungen dieser „Gruppen“ und ihr ungleiches Verhältnis zueinander vorherrscht<sup>13</sup> (vgl. ebd.: 166; 170; 221). So wird gleichzeitig die Zugehörigkeit *und* die Nicht-Zugehörigkeit der Mitglieder der dominierten Gruppen hergestellt: sie sind einerseits konstitutiver Teil der sozialen

---

<sup>13</sup> Man kann in diesem Fall von der imaginativen Entstehung von Mehrheiten und Minderheiten sprechen, die nicht (nur) demografische, sondern vor allem Kategorien sind, die als Ergebnisse von Machtstrukturen und darin vorherrschenden „Gruppenzugehörigkeiten“ und Wertungen entstehen (vgl. Bratić 2012: 28).

Ordnung und gleichzeitig diejenigen, die der dominanten Gruppe als ein stabiles, immobiles Gegengewicht, als die „Anderen“ dienen, über die sie sich selbst definieren (vgl. Bukow 1996: 66; 137; Schneider 2011: 116). Durch die Internalisierung dieser „Andersartigkeit“ tragen ihre Mitglieder selbst zu ihrer Beherrschung und Ausgrenzung bei (vgl. Bratić 2012: 27f.; Bukow 1996: 66f.; 140f.) und ihre Andersartigkeit wird zu einem zentralen Argument ihrer Selbstbehauptung (vgl. Comaroff und Comaroff 2011: 17; Bukow 1996: 140f.). Es etabliert sich das geglaubte Wissen daran, ummantelt mit der entsprechenden kulturellen Kommunikation, es gehe dabei tatsächlich um diese „Gruppen“ und ihre „unveränderliche[n] Wesenheiten“ (Bratić 2012: 28).<sup>14</sup>

Im Kontext dieser Arbeit geht es vor allem um zwei „Gruppen“ — die „der“ Dalits und „der“ Roma —, die in Bezug auf den Kampf um Symbole und Anerkennung (vgl. Eder und Schmidtke 1998: 422f.; 431f.; Bourdieu 1994: 129; 223) extrem benachteiligt sind und denen durch diese Form der Herstellung von vermeintlich statischen „Gruppenzugehörigkeiten“ und Differenzen symbolische, emotionale und physische Gewalt angetan wird (Bourdieu 1994: 167f.). Bevor ich mich der Darstellung und Kontextualisierung der Gegenstrategien und (Re-)Aktionsmöglichkeiten in diesem Ist-Zustand am Beispiel der Dr. Ambedkar Schule widme, gebe ich einen kurzen Überblick über Dr. Ambedkars Ansätze zur Neuverhandlung der Gruppenvorstellung der Dalits als „Unberührbare“ und den Fragen, die sich daraus auch an die Arbeit der Dr. Ambedkar Schule stellen lassen.

---

<sup>14</sup> Holst weist darauf hin, dass sowohl der „ethnische Diskurs“, der ethnische Gruppen konstruiert, als auch „ethnisierte Akteure“ selbst die Herstellung einer ethnischen/ethnisierten Identität als zentralen Referenzpunkt in einer Gesellschaft nutzen. Dabei müssten zwei Konzepte berücksichtigt werden: „Rassifizierung“ — als Prozess der Herstellung und der Zuschreibung „rassischer“ Attribute — und „othering“ als Herstellung der Vorstellung von „wir“ gegen „die“ — im Sinne von „die Anderen“ (vgl. Holst 2012: 18).

## Dr. Ambedkar — Ansätze gegen die „Unberührbarkeit“ zwischen Anpassung und Mobilisierung

„So lange wir in einer Religion verbleiben, die uns lehrt einen anderen Menschen wie einen Aussätzigen zu behandeln, kann der Sinn der Diskriminierung auf der Grundlage von Kaste[n], die tief in unserem Verstand verwurzelt ist, nicht aufhören.“ (www8) Ambedkar weist hier in einer Rede an Menschen, die in der Kaste der „Unberührbaren“ stigmatisiert und unterdrückt sind, auf die soziale Psychologie des Hinduismus<sup>15</sup> hin, die den „falschen Glauben an die Vernunft, die Überlegenheit und die Heiligkeit der Hindu Zivilisation“ (Ambedkar 1948: ii; vgl. Herrenschildt 2004: 41) und der Brahmanen der gesamten Gesellschaft „eingepft“ hätte (vgl. Ambedkar 1948: ii). Dieses gemeinsame „Wertesystem“ (Jaffrelot 2000: 759) lege die Positionen, Rechte und das Maß der Anerkennung aller „Gruppen“ fest und etabliere den „Konsens“ über das Prestige der Brahmanen und die Untergebenheit der niedrigen Kasten, den auch die von ihm am meisten Unterdrückten internalisieren (vgl. Jaffrelot 2000: 758; Srinivas 1996: 88). Das führe dazu, dass die Angehörigen der niedrigeren Kasten versuchen, die Brahmanen oder vielmehr das, was als die Marker ihrer Überlegenheit gelten<sup>16</sup>, zu imitieren, wodurch sie diese selbst reproduzieren und legitimieren (vgl. Jaffrelot 2000: 759).

Dieses Streben, imaginativ und praktisch, nach der Anpassung an die höheren Kasten, nach „Sanskritisierung“, beschreibt Srinivas als „den Prozess, in dem eine ‚niedrige‘ Kaste [...] die Bräuche, Rituale, den Glauben, die Ideologie und den Lebensstil einer höheren [...] Kaste übernimmt. [...] Die Sanskritisierung nimmt im Voraus

---

<sup>15</sup> Den Begriff „Hinduismus“ verwende ich in der vorliegenden Arbeit, weil Ambedkar ihn als Bezugsrahmen für seine Analyse der Existenz von „Unberührbarkeit“ definiert. In der vorliegenden Arbeit steht „Hinduismus“ zunächst für ein stark hierarchisch gegliedertes Gesellschaftssystem, an dem die Problematik der Vorstellung von „Gruppenzugehörigkeit“ besonders deutlich wird. Die Vielseitigkeit des „Hinduismus“ bezüglich seiner Form, Auslebung und Inhalte können in der vorliegenden Arbeit keine ausführliche Berücksichtigung finden.

<sup>16</sup> Im Hinduismus sind diese Marker vor allem über die Vorstellung von Reinheit definiert, die den Brahmanen allein aufgrund ihrer Kastenzugehörigkeit zu- und den „Unberührbaren“ allein aufgrund ihrer Kastenzugehörigkeit gänzlich abgesprochen wird. Zu der Besonderheit des Hindu-Kastensystems schreibt Ambedkar (1948): „Personen wurden in Gesellschaften von Nicht-Hindus als unrein behandelt, aber als Individuen. Nie wurde eine gesamte Klasse als unrein behandelt. Ihre Unreinheit war von einer befristeten Dauer und konnte durch die Durchführung von Reinigungsritualen geheilt werden. Es hat nie so einen Fall von permanenter Unreinheit gegeben basierend auf der Regel ‚einmal unrein, immer unrein‘.“

normalerweise entweder eine Verbesserung der ökonomischen oder der politischen Position der betroffenen Gruppe oder ein höheres Gruppen-Selbstbewusstsein an.“ (Srinivas 1996: 88) Sanskritisierung wird imaginativ also eng mit sozialer Mobilität verknüpft. Aber die in hohem Maß „systematisierte Hierarchie“ der sozialen Ordnung der Hindus befördere und verbiete gleichzeitig, dass sich die niedrigeren Kasten sanskritisieren und mobilisieren (vgl. ebd.). Die höheren Kasten versuchten mit Gewalt, die niedrigen Kasten vor der Sanskritisierung ihres Lebensstils abzuhalten, weil deren Existenz als „Gruppe“ in der festgeschriebenen Position als „sozialer Kleber“ (www7) dient und für die Stabilität der Hierarchie und somit die Überlegenheit der Brahmanen konstitutiv ist (vgl. Srinivas 1996: 79).<sup>17</sup>

Ambedkar identifizierte die sich reproduzierenden Hierarchien der hinduistischen sozialen Ordnung und die besondere Rolle, die die „Unberührbaren“ darin spielten. In einem solchen System „abgestufter Ungleichheit“ (Ambedkar 1948: 67; Herrenschildt 2004: 42) mit einer „ansteigenden Skala der Verehrung und einer absteigenden Skala der Verachtung“<sup>18</sup> (Herrenschildt 2004: 42) aller Gruppen seien diese konstant darauf bedacht, Differenzen zwischen einander zu betonen, um sich auf diesem Weg aufzuwerten und sich soziale Vorteile zu sichern, alle Gruppen seien auf irgendeine Weise privilegiert im Vergleich zu anderen (vgl. ebd.: 42f.). Die „Unberührbaren“, am Boden des Systems, stellen somit sein Fundament dar, da sie in der Ordnung keine Gruppe unter sich haben, die sie als „anders“ markieren und sich darüber aufwerten können. Ihre „Andersartigkeit“ und ihre Unterdrückung sind permanent und werden durch die Differenzherstellung auf höheren „Stufen“ perpetuiert (vgl. Ambedkar 1948: 21f.; Herrenschildt 2004: 43). Dieses System, basierend auf der Internalisierung von Unterschieden, führe außerdem auch zur Spaltung innerhalb der Kasten, insbesondere der niedrigen, weil es eine gegenseitige Rivalität anfeuert und jeglichen kollektiven Protest gegen ihre Unterdrückung unmöglich mache (vgl. Srinivas 1996: xiii; Jaffrelot 2009: 1).

Dr. Ambedkar versuchte die Unterdrückung der Dalits auf unterschiedliche Arten zu bekämpfen. Jaffrelot (2009) unterteilt seine Strategien dabei in „Identitätspolitik“,

---

<sup>17</sup> Herrenschildt sagt, es gäbe keine Kasten im Singular, Kasten bestünden nur in der wechselseitigen Abhängigkeit voneinander (vgl. 2004: 39).

<sup>18</sup> Ambedkar und Herrenschildt benutzen im Englischen das Wort „contempt“, dessen Bedeutung der „Selbstverachtung“ ich in diesem Kontext für interessant halte, da die internalisierte Unterdrückung und damit einhergehende Ungleichheit auch zu einem steigenden Maß an Selbstverachtung führen kann.

„Wahlpolitik“, die „Arbeit mit den Herrschenden“ und seine „Konvertierung“.<sup>19</sup> Durch die Wahlpolitik versuchte er u. a. als erster Justizminister des unabhängigen Indiens und Vorsitzender des Verfassungskomitees auf dem Weg der Gesetzgebung die politische Repräsentation der Dalits und ihr Wahlrecht zu stärken, um ihre Rechte geltend machen und ihre gesellschaftspolitische Situation verändern zu können (vgl. Jaffrelot 2009: 3-6). Ambedkar trat sowohl mit dem *Indian National Congress* als auch mit den kolonialen Besetzern in Verhandlungen, um seine Anliegen durchzusetzen. Dabei ist seine Gradwanderung zwischen seinen nationalistischen Sentiments im indischen Unabhängigkeitskampf und seiner Kritik am Hinduismus interessant, aufgrund derer ihm eine anti-nationalistische Haltung vorgeworfen wurde — letztere war einer der Hauptgründe für seinen Konflikt mit Gandhi (vgl. Herrenschmidt 2004: 53). Ambedkars zentrale Anliegen blieben, die Dalits zu vereinigen, um ihre Teilung und gegenseitige Rivalität — als eine der gravierendsten Folgen der „abgestuften Ungleichheit“ und gleichzeitig konstitutiv für den Erhalt selbiger — und somit ihre Unterdrückung zu überkommen (vgl. Jaffrelot 2009: 2). Außerdem sah er eine Notwendigkeit darin, sie mit einer separaten Identität auszustatten, die ihnen einen Ausweg aus der Sanskritisierung bieten würde (vgl. ebd.).

Ambedkars Versuche zur Veränderung „innerhalb“ der sozialen Struktur des Hinduismus, die so stark von der internalisierten Ungleichheit der Dalits geprägt war, führten nicht zu der nachhaltigen Emanzipation derselben von der „psychologischen Fessel der Unberührbarkeit“ (www9). Die Verlockung der Sanskritisierung blieb zu groß und die Anerkennung des dadurch angestrebten sozialen Aufstiegs gleichzeitig aussichtslos. Obwohl Ambedkar den praktischen Schritt dazu erst kurz vor seinem Lebensende machte, wurde ihm während seiner verschiedenen Bemühungen um die Veränderung der Hindu-Gesellschaft und vor allem der Situation der Dalits bewusst: die Gruppe der Dalits bräuchte Stärke, um sich aus der Unberührbarkeit herauszubewegen und dafür bräuchte sie Hilfe von außen (vgl. www8). Von innerhalb der Hindu-Gesellschaft könnte sie keine Hilfe erwarten, da, wie oben dargestellt, ihre Kaste das Fundament der gesamten sozialen Ordnung darstellte. Es bedürfe eines alternativen Wertesystems und eines Repertoires an nicht-hierarchischen sozialen Vorstellungsmöglichkeiten (vgl. Jaffrelot 2000: 758), um sich von der Vorstellung als

---

<sup>19</sup> Eine ausführliche Beschreibung der verschiedenen Ansätze Ambedkars zur Bekämpfung der „Unberührbarkeit“ kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Für eine Zusammenfassung seiner Strategien S. Jaffrelot 2009: 2-17.

„Unberührbare“ lösen zu können, die auf der Grundannahme von Ungleichheit beruhe. Um dieses emanzipatorische Potential zu entwickeln und soziale Hierarchien effektiv zu hinterfragen, bedürfe es einer „separaten, kulturellen Identität“ und vor allem einer gemeinsamen Geschichte als Grundlage (vgl. ebd.).

Für die Mobilisierung der als permanent erachteten „Unberührbarkeit“ und die Anpassung der Vorstellungswelt der Dalits an die Idee von Gleichheit erachtete Dr. Ambedkar den Buddhismus als das wirksamste Instrument.<sup>20</sup> Er wollte ihnen eine separate, alternative Identität als Gruppe bieten<sup>21</sup>, die „keine antagonistische Identität zu Brahmanismus“ (www7) sein sollte, aber die Dalits aus ihrer Mehrfachdiskriminierung und Unterdrückung und dem Zwang der Imitation (vgl. Srinivas: xv) befreien sollte. Diese Emanzipation sollte und musste aus der „Verkörperung der der stigmatisierten Gruppe selbst“ (www7) heraus geschehen, um die Stärke zu entwickeln, sich aus den reproduzierenden Wechselbeziehungen der (Selbst-)Beherrschung nachhaltig herauszubewegen. Diese Hinwendung und der spätere Übertritt zum Buddhismus — also der offizielle Austritt aus der sozialen Ordnung des Hinduismus und die „ultimative Strategie“ (Jaffrelot 2009: 11) — beinhaltete in erster Linie Ambedkars eindeutigste Maßnahme zur Veränderung der Situation der Dalits. Gleichzeitig war es Ausdruck seiner gesamtgesellschaftlichen Vision (vgl. Beltz 2004: 2) für ein Zusammenleben, das auf „Sympathie, Gleichheit und Freiheit“ beruhe (www8) und das allen Individuen und demzufolge auch Gruppen diese Grundwerte zugesteht.

Der Buddhismus ist das erste Bindeglied zwischen den Leitern der Dr. Ambedkar Schule im Komitat Borsod-Abaúj-Zemplén/Ungarn und Dr. Ambedkar bzw. seinen heutigen „Anhängern“ gewesen. Erst über dieses Glied konnte sich eine Kette von Gemeinsamkeiten, von Schwierigkeiten sowie Chancen, herauskristallisieren, die es sowohl für die Dalits als auch für die Roma im Umgang mit ihren

---

<sup>20</sup> Ambedkars Verständnis von „Buddhismus“ kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht ausführlich erläutert werden. Grundlegend war für ihn das Gebot der Gleichheit innerhalb des Buddhismus und dass er ein neues Repertoire an Bildern und Vorstellungen bereithielt, die er für zugänglich und gleichzeitig essentiell für ein friedliches Zusammenleben erachtete. Sein Übertritt zum Buddhismus müsse als Ausdruck seiner politischen und sozialen Vision erachtet werden (vgl. Beltz 2004: 2).

<sup>21</sup> Jaffrelot und andere bezeichnen diesen Prozess der Identitätskonstruktion als „Ethnisierung“. Wie Bukow sagt, „[setzt] Ethnisierung ein, wenn diese Prozesse wesentlich und damit unentrinnbar und mit Deutungsmustern untermauert werden. [...] Die postulierten Ethnizitäten werden zu einer kulturellen und politischen Entität konstruiert.“ (1996: 65) Die Dalits waren auch als „Unberührbare zu einer Einheit konstruiert, die sie natürlich in ihrer Unterdrückung festhielt. Auch wenn Ambedkar keine „ausschließlich subalterne Identität“ zum Ziel hatte, geht mit der Ethnisierung der Dalits und ihrer Geschichte auch wieder eine Festschreibung einher, auf deren Problematik ich im Schlussteil noch eingehen werde.

„Gruppenzugehörigkeiten“ gibt. So wie auch Ambedkar dem hinduistischen, so läuft auch die Dr. Ambedkar Schule in ihren Ansätzen „dem gesamteuropäischen Trend zuwider“, sagt Orsós (2013). Wie auch Ambedkar — gemäß seines bekannten Dreiklangs „bilde, motiviere und organisiere“ — messen auch die Leiter der Dr. Ambedkar Schule dem Lernen eine zentrale Bedeutung bei. Dabei geht es nicht nur um den Zugang zu formaler Bildung, sondern vor allem auch zu anwendungsorientiertem und Erfahrungswissen. Für Ambedkar war die Neu- oder Wiedererfindung der Geschichte der Dalits eine wesentliche Grundlage dafür, die vorherrschende und für Machtinteressen instrumentalisierte Vorstellung zu dekonstruieren, sie seien schon immer „Unberührbare“ gewesen waren und das legitimiere ihre Unterdrückung und Diskriminierung. Diese vielseitigen imaginativen, intellektuellen und praktischen Immobilisierungen — ähnlich der beispielgebenden Situation von Orsós in der Schule —, diese „Verewigungsstrategien“ (Bratić 2012: 31) müssten durchkreuzt werden, um den Akteuren ihre Handlungsfähigkeit und Fähigkeit zur „Selbstemanzipation“ zurückzugeben (ebd.). Im folgenden Teil werde ich ausführlich darstellen und kontextualisieren, wie die „Gruppenzugehörigkeit“ der Roma-Schüler an der Schule zu diesen Zwecken neuartig und neu-verhandelt wird.

## Die Dr. Ambedkar Schule — Neuverhandlung des „Roma-Seins“ zwischen Mobilisierung und Anpassung

Wie bereits dargestellt ist eines der wesentlichen de-mobilisierenden, Protest hemmenden Momente und somit der Kern der Perpetuierung der akzeptierten Ungleichheit der Schüler als „Roma“ der Mangel an Ressourcen, imaginativer, intellektueller und dann praktischer Art, um den Glauben an das etablierte Wissen zu hinterfragen, neu zu verhandeln und daraus Handlungen folgen zu lassen, die eine Transformation ihrer Situation und somit der gesellschaftlichen Verhältnisse initiieren könnten, die ihre Situation mitbeding(t)en. Dabei ist die grundlegende Frage spannend und relevant, ob sich die Vorstellung einer Gruppe(nzugehörigkeit) und eine damit verbundene Wissensproduktion so neuverhandeln lassen, dass ihnen nicht ausschließlich die Vorstellung von „Anderen“ und die Herstellung von neuen Unterdrückungsstrukturen mit entsprechenden Auf- und Abwertungen zugrunde liegt. Es ist einleitend bereits dargestellt worden, welchen Bedarf es dafür gibt, die Jugendlichen in und aufgrund ihres Roma-Seins mit Ressourcen für den aktiven Abbau von nicht-stigmatisierter Gruppenzuschreibung in ihrer eigenen Vorstellung sowie der „anderer“ auszustatten und zwar mit den Ressourcen, die bereits in ihnen sind, die es aber (wieder) zu wecken und zu aktivieren gilt, weil sie verlernt und vergessen wurden: Diskriminierung und Ausgrenzung über Generationen hinweg hat zum Vergessen der Ressourcen geführt, soziale Praxis hat keine Grundlage für eine (spätere) Erinnerung geboten, somit hat sich diese (Ver-)Lernerfahrung sehr tief in das Selbstverständnis der Menschen eingeschrieben.

Wie wird also dieses Erfahrungswissen und diese Erinnerung der Roma-Schüler an der Dr. Ambedkar Schule<sup>22</sup> dekonstruiert — im Sinne der schrittweisen Zerlegung eines glaubhaft gemachten und als statisch erachteten „So-Seins“ — und wie können sie durch Bewusstmachung und Neuverhandlung zu einem Verständnis von „Roma-Sein“ gelange, das nicht defizitär und abwertend konnotiert ist, nicht zum Zweck von Abwehr und Abgrenzung mangels anderer kommunikativer Argumentationslinien genutzt wird und sich von einem statischen, andauernden Gruppencharakter emanzipiert? Wie wird

---

<sup>22</sup> Ich erachte die Arbeit der Dr. Ambedkar Schule, wie im Folgenden dargestellt, als modellhaft und „übertragbar“ auf eine gesamtgesellschaftliche Ebene, bleibe aber im Interesse der Konkretheit im Hauptteil bei meinem Forschungsgegenstand und den Beispielen und Informationen, die ich dort bekommen habe.

die Dekonstruktion aufgefangen — schließlich bietet auch das konstruierte „Wir“, so essentialistisch es auch sein mag, eine Orientierung und Stabilität — und in eine Handlungsfähigkeit transformiert?

Bei der Darstellung dessen, *wie* diese imaginativen, intellektuellen und praktischen Neuverhandlungen und Grenzüberschritte vorbereitet und gefördert werden, konzentriere ich mich auf drei wesentliche Bereiche: Die Schaffung von Vorbildern, die De-Konstruktion und neue Erfahrbarmachung von Gruppenvorstellungen und die Wissensproduktion und –vermittlung. Diese drei Bereiche stehen natürlich in Wechselbeziehung zueinander und können nicht eindeutig in eine zeitliche Reihenfolge eingeordnet werden. Dennoch erachte ich es für sinnvoll, sie in der dargestellten Abfolge zu betrachten, weil sich nicht jeder Bereich gleichermaßen dafür eignet, den Anfang für so eine intendierte Transformation zu bieten, auf die Zielgruppe der Schüler bezogen sowie auf die Gesamtgesellschaft. Beispielsweise ist es schwierig mit der Dekonstruktion von vor-herrschendem Wissen zu beginnen, wenn es keine imaginativen und intellektuellen Ressourcen für diese Dekonstruktion und daraus resultierenden Handlungen gibt.

### **Vorbilder schaffen – global und lokal, inner- und außerhalb der eigenen Gruppe(n)**

*Dr. Ambedkar hatte ein Problem, nämlich das, dass er an den Boden des Kastensystems geboren wurde. Und er sah, wenn er in den Westen geht, dort lernt, die Verfassung in Indien schreibt, Schulen gründet, alles Mögliche tut ... aber irgendwie glauben es ihm diese Dalits nicht, dass aus ihnen [ein] Dr. werden könnte.*

(Derdák 2013)

Ambedkar selbst wurde zu einem Beispiel, das andere glauben machen konnte, dass es möglich ist, sich aus der Armut, der Unterdrückung und der sozialen und intellektuellen Immobilität herauszubewegen. Er wurde dazu, weil Begegnungen mit Personen und Ereignisse die Endgültigkeit seiner Kastenzugehörigkeit und deren determinierende Kraft in Frage stellten. Durch seine gewonnene physische und dann intellektuelle Mobilität konnte mit einem Blick von außen darauf reflektieren, in welcher Weise und mit welchen Mechanismen der kollektive Glaube an die Kastengrenzen insbesondere

die Rechte und die Würde der Dalits beschneidet. Die Möglichkeiten der Mobilität und der Grenzüberschreitung wurden an seiner Person sichtbar und boten eine Grundlage dafür, die jahrhundertlang verfestigte und legitimierte Vorstellung und Praxis der sozialen Ungleichheit zu hinterfragen.

Ambedkars Beispiel zeigte eine Alternative auf zu der Selbstverständlichkeit der vorbestimmten Chancen für die Mitglieder einer Gruppe aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit — in seinem Fall die Kaste der „Unberührbaren“ —: nämlich die der Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit als Gruppe und als Person.<sup>23</sup> Ambedkar konnte das Selbstbild des „Unberührbaren“ überwinden — imaginativ, intellektuell und praktisch — und schaffte so eine neue Erfahrungsgrundlage, die die etablierte und kontinuierliche Kette von Wissen, Erfahrung, (Be-)Handlung, Imagination und Erinnerung als „Unberührbare“ konterkarierte. Durch das Werden und dann Bestehen dieses Beispiels machte er glaubhaft, dass das Werden — als der Prozess der Veränderung — und das Existieren darin — als (nicht unbedingt kontinuierliche) Zustände — möglich sei.

In der Dr. Ambedkar Schule lernen die Schüler, dass in Indien so auf die Unberührbaren geschaut wird, wie in Ungarn auf die Roma. Dadurch intendieren die Leiter, eine Solidarität und eine Identifikation mit den Dalits<sup>24</sup> zu stärken (vgl. www3), nicht nur, weil ihre Diskriminierung und strukturelle Exklusion so viele Ähnlichkeiten zu denen der Roma in Ungarn und Europa aufweist, sondern vor allem: weil „[sie] glauben [...], dass diese Jugendlichen [hier] dann selbstbewusst werden, wenn sie solche Menschen treffen, die es aus genauso schweren Umständen irgendwohin geschafft haben.“ (Derdák; vgl. www3) Dr. Ambedkar und „die“ Dalits werden mit einer globalen Perspektive als Vorbilder produziert und imaginiert, die vorgestellte Verbindung wird durch reale Begegnungen erfahrbar gemacht. Jährlich kommen Dalits aus Indien zu Besuch oder als Freiwillige in die Dr. Ambedkar Schule und tauschen sich mit den Schülern aus. Zwar werden „die“ Dalits als Referenzgruppe hergestellt, um „den“ Roma

---

<sup>23</sup> Damit stellte er in gewisser Hinsicht der determinierenden Wirkung der Gruppenzugehörigkeit eine Leistungsethik gegenüber, die auch in der Dr. Ambedkar Schule fühlbar ist. Nach dem Motto: wir als Roma müssen mehr leisten, um sozusagen die „Fesseln“ unseres Roma-Seins zu überkommen, was sehr zu einem Integrationsansatz und sogar dem der Sankskritisierung tendiert. Gleichzeitig geht es aber darum, erst einmal durch Herstellung von Beispielen unter Beweis zu stellen, dass jede Person leisten kann und ihr diese Leistungen, unabhängig von ihren Zugehörigkeiten, anerkannt werden sollten.

<sup>24</sup> Einige Jugendliche nutzen die Bezeichnung „Unberührbare“ und einige „Dalits“. Die Leitenden möchten allerdings die Vorstellung von „Dalits“ weitervermitteln – im Sinne einer Veränderung von „Unberührbaren“ zu „Dalits“ und der damit verbundenen Aufwertung und Ethnisierung.

als positiver Bezugsrahmen zu dienen. Dennoch ist für den Kontext dieser Arbeit auch wichtig zu betonen, dass diese Gruppenzugehörigkeiten vielleicht als Anlässe hergestellt und betont werden, um einander zu begegnen, dass die Begegnung selbst dann aber zwischen Individuen stattfindet, die aufeinander wirken (können).

„[...] [A]ls Mensch kann [Dr. Ambedkar], glaube ich, für viele Schüler ein Vorbild sein. Also wenn es ihm gelungen ist, warum sollte es uns also nicht gelingen“, sagt eine Schülerin der Dr. Ambedkar Schule. Damit macht sie deutlich, wie wichtig es ist, dass es Beispiele dafür gibt, dass es Personen, die in einer ähnlich multipel deprivierten und stigmatisierten Position sind, schaffen sich aus dieser Benachteiligung herauszubewegen — individuell und als „Gruppe“. Die vergleichende Perspektive ist außerdem hilfreich dafür, um die Grenzen der vermeintlich einzig verfügbaren Referenzrahmen — wie Ungarn oder Europa — zu überwinden, die kein ausreichendes Repertoire an Ressourcen für Transformation bereithalten. Die Initiatoren betonen in mehreren Gesprächen, dass sie sich nicht als Teil einer ungarischen Bewegung betrachten und sie in ihren Aktivitäten vor allem eine globale Perspektive an die Schüler weitergeben wollen, die sie beispielsweise dazu befähigen soll, selektiv und bewusst Verknüpfungen zu Gruppen herzustellen, mit denen sie sich über geografische und Zugehörigkeitsgrenzen hinweg verbunden fühlen (können).

An dieser Vorbildproduktion mit globaler Perspektive sind verschiedene Elemente hervorzuheben: zum einen findet eine imaginative Verbindung und eine Ideenwanderung von Dr. Ambedkar und denen, die sich auf ihn berufen, aus Indien nach Ungarn, oder konkreter aus Maharashtra nach Borsod-Abaúj-Zemplén statt — eigentlich ist es vielmehr eine Begegnung von Ideen (vgl. Orsós 2013; Derdák 2013). Wichtig ist aber, dass diese Ideen auch eine Erfahrbarkeit bieten, da es Begegnungen zwischen realen Personen und realen Geschichten gibt, die die vorgestellte Verbindung untermauern. Durch diesen gelehrten Vergleich und die Verbindung der beiden „Gruppen“ und ihren Situationen, werden die Schüler der Dr. Ambedkar Schule an die Rolle der Betrachter herangeführt, die die Situation von anderen betrachten. Das ist wichtig, weil sie — in diskursiver Hinsicht, aber auch in direkter sozialer Praxis und Interaktion — in den meisten Situationen ihres Lebens als „Objekte“ der Betrachtung anderer oder als deren Projektionsfläche dienen. Die Betrachter werden durch das Betrachten und Verarbeiten der Geschichte anderer in die Lage versetzt, sich selbst über

diese Betrachtung zu erfahren. Das Besondere an dieser Selbst-Erfahrung ist, dass sie die Dalits nicht als „andere“ betrachten, um sich selbst über sie zu stellen — oder eben unter sie, so wie es mit „den“ Ungarn die Wirkung ist —, sondern eben um sich gleichzustellen, um sich ihnen anzupassen. Es geht nicht um die Herstellung von Macht durch das Sehen und die Erzählung der Dalits als eine „single story“ (vgl. www1), sondern vielmehr um die Erfahrbarkeit einer „common story“ und gleichzeitig dem Potential, das Betrachtete auf das eigene Leben anzuwenden.

„[...] [O]ft hört man ja, dass es in Ungarn Chancengleichheit gibt. Ich denke aber, die gibt es überhaupt nicht“, sagt eine Schülerin (2013). „Und in der Ambedkar Schule gibt es sie aber wirklich.“ Das zeige sich beispielsweise daran, dass „[...] der Standortleiter in Sajókaza auch Roma [ist]. Er ist auch in Sajókaza<sup>25</sup> aufgewachsen und litt unter starker Benachteiligung.“ (Schülerin 2013) Aussagen wie diese machen deutlich, wie wichtig neben den globalen Vorbildern auch diejenigen sind, die *lokal* sichtbar und zugänglich sind und die der „eigenen“ Gruppe angehören; schließlich ist das unmittelbarere Hindernis, dass die zugeschriebene Gruppenzugehörigkeit vor Ort und die aufgrund dessen internalisierten Selbstabwertungen zu der entsprechenden Exklusion beitragen. Deshalb braucht es auch dort Personen, „die es trotzdem geschafft haben.“ Das Schaffen meint hier sowohl die Überwindung der symbolischen und realen Barrieren im Zugang zu Bildung als auch die Bewältigung der schulischen Anforderungen als Grundlage dafür, sich aus der vielseitig benachteiligten Lebenssituation herauszubewegen. „[...] [D]ass Lernen keine Strafe ist, müssen wir ständig mit Roma-Jugendlichen [Hervorhebung d. Verf.] unter Beweis stellen.“ (Orsós 2013) Die Leitenden müssten also zeigen, dass Personen es als „Roma“ schaffen, weil die mit ihrem Roma-Sein einhergehenden Vorstellungen — von Roma selbst *und* Nicht-Roma — und symbolisch legitimierten sozialen Praxen bis dato auch stark dazu beigetragen haben, dass sie es nicht schaffen konnten, weil ihre Leistungen nicht anerkannt wurden.

István Lázi, der Standortleiter in Sajókaza, bringt eine weitere Dimension von Vorbildwirkung ein: „In der Schule hatte ich einen Lehrer, der war Roma. Wenn es ihm gelingt, gelingt es mir auch, dachte ich. Es war wie eine rosa-rote Wolke.“ (Lázi 2013<sup>26</sup>)

---

<sup>25</sup> Sajókaza ist einer der drei Standorte der Dr. Ambedkar Schule in Borsod-Abaúj-Zemplén.

<sup>26</sup> Von dem Interview mit Lázi gibt es keine Transkription und Übersetzung. Seine Zitate stammen aus meinen Notizen während eines Gesprächs.

Auch Lázi hatte andere Roma-Mitschüler, von denen es zwar keine Selbstverständlichkeit war, dass sie es in die Schule und somit auch zu einem gewissen Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe schafften, die aber nicht den hoffnungserweckenden Faktor für ihn ausmachten. Die Anzahl der Roma in einer Klasse führte eher zur Multiplizierung projizierter, kollektiver Minderwertigkeit, die leider auch einen gruppenbildenden Effekt bewirkte. Die Assoziation mit der „rosaroten Wolke“ ruft allerdings der Lehrer hervor, der Roma ist und eine Verantwortungsposition innehat. Diese zweite Dimension — neben den Vorbildern der Roma-Schüler für andere Roma-Jugendliche — ist den Leitern der Schule besonders wichtig: „dass die Entscheidungsgewalt in Roma-Hand<sup>27</sup> ist.“ (Derdák 2013) Sie sagen, dass sie das bis jetzt nur bei ihrer Initiative und der der Dalits in Indien erlebt hätten, dass durch die Besetzung der Führungspositionen *nicht* die gesellschaftlichen Verhältnisse reproduziert würden. Diese Schule wird nicht von Nicht-Roma für Roma geleitet und auch nicht von Roma für Roma. Roma haben allerdings tatsächlich dieselbe Möglichkeit, Führungspositionen einzunehmen und vor allem: sie haben Zugang zu den Ressourcen, die sie zu der Einnahme von Führungspositionen befähigen können.

Es geht darum, Roma-Vorbilder zu schaffen, die innerhalb ihrer „Roma-Gemeinschaften“ unter Beweis stellen und mit der Überzeugungskraft ihres Erfahrungswissens glaubhaft machen, dass ein höherer Bildungsweg für Roma möglich ist und dass auch Roma in Führungspositionen kommen können. Höherer Bildungsweg meint ein Abitur und möglicherweise ein Studium, steht aber zunächst für überhaupt Zugang zu (schulischer) Bildung und der damit möglichen imaginativen Mobilisierung. Diese Einnahme von Führungspositionen durch Roma soll auch die Motivation von Roma wecken, ein neues Vertrauen zu der Institution Schule aufzubauen. Die Praxis und Sichtbarmachung von Roma in Führungspositionen ist aber eine Botschaft, die auch die Nicht-Roma-Gesellschaft adressiert: es ist ein institutioneller Aufstieg — über den Referenzrahmen der Gruppenzugehörigkeit hinweg *und* darin —, eine positionelle Gleichstellung<sup>28</sup> von Roma im Rahmen staatlich anerkannter Institutionen. Das ist eine

---

<sup>27</sup> Es gäbe auch andere Initiativen, wo Roma in Führungspositionen kommen, bspw. Bei der Pflingstler-Gemeinde in einem der Schulstandorte. Diese Verantwortungsübertragung sei aber nicht losgelöst vom religiösen Setting, die Personen würden also nicht wahlfreier in ihrem Lebensentwurf, sondern bekämen eine bestimmte Möglichkeit, ihre Laufbahn in einem vorgeformten Rahmen zu gestalten. (vgl. Derdák 2013)

<sup>28</sup> Orsós erzählt in dem Zusammenhang eine interessante Anekdote: Einmal fragte ihn eine Bekannte, wie viel Geld er denn verdiene. Er antwortete, er hätte ein „normales“ Gehalt, wie andere Menschen in Führungspositionen. Das verwunderte sie, sie hätte gedacht, er würde für viel weniger Geld arbeiten.

Avantgarde und ein Bruch mit der gesellschaftlichen Ordnung (auch) in Ungarn, der ihnen schon viele Konflikte bereitet hätte — von der Politik, insbesondere der „Jobbik“<sup>29</sup>, bis zur Katholischen Kirche.

Führungspositionen und deren Besetzung seien also mit Konflikten verbunden, sagt István Lázi, speziell in dem Kontext, dass sie mit Mitgliedern bestimmter Gruppen besetzt würden, deren Nicht-Einnahme dieser Positionen eine bestimmte gesellschaftliche Ordnung stabil halte. Jetzt sei er selbst in einer Position, in der er Schüler zum Nutzen ihrer eigenen Ressourcen befähigen kann. Seine Autorisierung zu dieser Führungsposition gehe aber nicht mit der (Selbst-)Unterwerfung der Roma-Jugendlichen einher (vgl. Bourdieu 1994: 223), sondern trage vielmehr zu ihrer imaginativen Mobilisierung bei, vor allem bezogen auf ihren Umgang mit ihrer „Gruppenzugehörigkeit“.<sup>30</sup> Und er habe „Autorität, weil die Schüler wissen, dass [er] [...] [seine] Kämpfe gefochten ha[t].“

Viele andere Menschen müssen auch Kämpfe ausfechten, um ihr Leben zu meistern und möglicherweise in Führungspositionen zu kommen. Das sagt auch Zsuzsanna Döme<sup>31</sup>, die pädagogische Leiterin der Dr. Ambedkar Schule, über ihr Leben. Aber der Kampf der Schüler sei viel größer als der, den viele andere ausfechten müssten, aufgrund ihrer in den meisten Fällen extrem schwachen sozio-ökonomischen Situation und zusätzlich ihres „Roma-Seins“. „Aber ihr müsst kämpfen“, sagt sie ihnen, „und darauf könnt ihr stolz sein. Und ihr seid fähig dazu.“ Sie leitet hiermit zum nächsten Bereich über: die Schüler müssen in erster Linie die innere Überzeugung über ihre Unfähigkeit bekämpfen, die ihre Diskriminierung und Markierung als „Roma“ in ihnen verwurzelt

---

„Das ist das Problem“, sagt er, dass sie so denke und dass das mit dem gesellschaftlich verankerten Bild über „die“ Roma einhergehe.

<sup>29</sup> Dördák verdeutlicht, dass es hierbei nicht nur um Aushandlungen und Kräftemessen auf der symbolischen Ebene gehe: „Eine Zeit lang hat er [der Bürgermeister] versucht, uns durch polizeiliche Kontrollen und Anzeigen einzuschüchtern und uns zu verjagen. Vielleicht würden wir ja gehen. Aber jetzt haben wir in diesem Dorf schon so viele Gebäude gekauft, dieses hier wird er nie verkaufen können, das wissen alle. Wir bleiben also hier. Er ist also gezwungen, irgendetwas mit uns auszumachen. Es ist also nicht nur der Sensibilisierung zu verdanken, dass hier ein Dialog zustande kommt, sondern das erreichen wir mit Gewalt.“ (2013)

<sup>30</sup> Damit soll nicht die institutionelle Hierarchie negiert werden, die zwischen Personen in Führungspositionen und den „Geführten“ entstehen kann. So kann es natürlich z. B. auch zwischen Roma-Lehrer und -Schülern zu Unterdrückungsmechanismen kommen, die sich vielleicht nicht auf die „ethnische“ oder Minderheitenzugehörigkeit beziehen, sondern auf andere Merkmale und intersektional wirken können.

<sup>31</sup> Von dem Interview mit Döme gibt es ebenfalls keine Transkription und Übersetzung — im Interview mit Orsós sind einige ihrer Ergänzungen übersetzt, die aufgezeichnet wurden. Ihre Zitate stammen aus meinen Notizen während unserer Gespräche.

hat. Es braucht etwas, das die manifest gewordene Sinneinheit zwischen „Roma“- und „outcast“-Sein aufbricht und eine Grundlage für Neu-Verhandlung bietet.

### **Veränderung der Vorstellung und Erfahrbarkeit von (Gruppen-) Zugehörigkeiten**

Die allermeisten Jugendlichen sind in der Dr. Ambedkar Schule, weil sie ähnliche Erfahrungen gemacht haben, wie János Orsós in dem Eingangszitat darstellt: „Frau Lehrerin, warum bekomme ich eigentlich nie eine bessere Note als eine 3? - Wozu brauchst Du die denn? Du wirst doch ohnehin nicht weiter lernen.“ Das Zusammenwirken von Zuschreibungen mit der Folge der entsprechenden selbst-erfüllenden Prophezeiungen (vgl. Steel 1997: 215) — wie „Du“ als Teil einer „Gruppe“ bist unfähig zu lernen —, dadurch legitimierte Praxis — z. B. der Notengebung, aber auch der räumlichen Segregation in Form von „Sonderklassen“ oder innerhalb des Klassenraums an separate Tische (vgl. Orsós 2013)<sup>32</sup> — und daraus resultierender Mutlosigkeit, Motivationsverlust und Frust vonseiten der Roma-Schüler, lassen in dem Bewusstsein der Jugendlichen die Frage „deshalb, weil ich Roma bin?“ (Schülerin 2013) zu einer Aussage und damit zu einem normativen Selbstbild werden — die Schule als Institution kann damit als Spiegel gesamtgesellschaftlicher Tendenzen und Dynamiken betrachtet werden (vgl. Bukow 1996: 177ff.), die dazu beiträgt, bestimmte Auf[-]teilungen als die „Normalität der Gesellschaft erscheinen zu lassen“ (Bratić 2012: 30).

Die Schüler internalisieren, dass sie „anders“ und „schlechter“ sind und setzen das mit ihrem Roma-Sein in Bezug. Wie Steel darstellt, führt das nicht nur zu der Verfestigung der Autorität der Lehrer — als Lehrer und in diesem Kontext: als Nicht-Roma —, sondern zusätzlich noch zu der immobilisierenden Angst davor, keine anderen Handlungsoptionen außer der Erfüllung dieser Zuschreibung zu haben, die somit zunehmend auch zum Selbstbild wird — zum „stereotype threat“ (vgl. Steel 1997: 614-617). Daraus folgt, so Orsós, dass „das erste, was wir sie glauben machen müssen, ist, dass sie davon, dass sie Roma sind, noch wertvoll sind. Das ist das Wichtigste.“ (2013)

---

<sup>32</sup> S. dazu in der weiterführenden Literatur die Studie zur schulischen Segregation von Kertési und Kezdi 2013.

Er sagt, es gäbe eigentlich keine Probleme, weil sie keine Identitätsstörung hätten. „[A]lle wissen, dass wir Roma sind. Und das ist ein Wert. Das ist *kein* [Hervorheb. d. Verf.] Problem. Aber daran mussten sie sich erst gewöhnen.“ (2013)

Als sie die Arbeit in der Schule aufnahmen, waren die Schüler „fassunglos“ über diesen Umgang mit dem Roma-Sein<sup>33</sup>, sie hätten damit zunächst nicht umgehen können, weil sich eine zutiefst gegensätzliche Bewertung dieser ihrer Zugehörigkeiten so tief in ihrem Bewusstsein verwurzelt hatte. Eine andere vermeintliche Unvereinbarkeit stellt das Gegensatzpaar „magyar-cigány“ dar — das Wechselspiel der Selbst- und Fremdzuschreibung des „Andersseins“ hat auch die Vorstellung über die Nicht-Roma als „anders“ verfestigt. Die soziale Praxis gewordene Vorstellung manifestiert sich beispielhaft in der Institution Schule, wo die Roma-Schüler einer (mindestens) zweifachen Dominanz unterworfen sind: als Schüler der von Lehrern und als Roma, die von „Nicht-Roma“ unterrichtet und bewertet werden — das Notengebungsverfahren ist ein sehr praktisches Instrument, um Differenzen zu reproduzieren und Rollenverteilungen festzuschreiben (vgl. Bukow 1996: 177ff.). In der Dr. Ambedkar Schule sind die Mehrheit der Lehrer „Nicht-Roma“. Somit ist also auch ihre „Gruppenzugehörigkeit“ einer Neuerfahrung und –verhandlung unterzogen — von Seiten der Schüler und der Lehrer selbst. Wie werden also diese Vorstellungen über oft negativ und statisch wahrgenommene Gruppen als individuelle und kollektive Zugehörigkeiten in der Dr. Ambedkar Schule de-konstruiert und dann neu verhandelt?

Für die Initiatoren ist zunächst der Rahmen, den sie für diesen Prozess her- und bereitstellen, von besonderer Bedeutung, dass „das eine *buddhistische* [Hervorheb. d. Verf.] Organisation *Ambedkarischen* [ebd.] Typs ist. Das heißt, dass ich meine Identität verändere.“ (Derdák 2013) Orsós ergänzt: „Und das ist die Ideologie: *wir selbst* [Hervorheb. d. Verf.] sind die Verantwortlichen für unser Schicksal. Und das war eines der wichtigsten Aussagen Ambedkars, als sie zum Buddhismus übertraten: ich bin als

---

<sup>33</sup> Fassunglos und ungewohnt war für sie außerdem die Art des Umgangs, auch im Unterricht, untereinander. Sowohl Orsós als auch Döme erzählen ausführlich darüber, dass die Schüler, wenn sie an die Schule kommen, zunächst schwer damit umgehen können, dass es nicht so eine starke Kontrolle und Dominanz von Seiten der Lehrer gibt, auch im Sinne von (sogar) physischer Gewalt. Orsós führt das Beispiel an: „Es gab sogar so etwas, dass mich ein Schüler fragte, ob ich ihn jetzt wirklich nicht schlagen würde. Und ich dachte, wie kommt es ihm in den Sinn, dass ich das tun würde. Und ich sagte: ich schlage dich nicht. Würdest du dich davon etwa ändern?“ (2013)

Dalit geboren, möchte aber nicht als dieser sterben.“<sup>34</sup> Diese zwei Aussagen verdeutlichen die Relevanz Ambedkars und vor allem die Bedeutung seines Übertritts zum Buddhismus für die Dr. Ambedkar Schule: Für Ambedkar war die Veränderung der Dalit-Identität im „Glauben“-System des Hinduismus nicht möglich, weil die Unterdrückung der Dalits für den Erhalt der symbolischen Ordnung konstitutiv war und die Dalits selbst an dieselbe Werteordnung glaubten. Sie konnten nicht selbst für ihr Schicksal verantwortlich sein, im Sinne auch einer Veränderung ihrer gesellschaftlichen Position, weil sie ihre „Unberührbarkeit“ internalisiert hatten und dadurch in vielerlei Hinsicht determiniert waren.

Ambedkar wollte diese internalisierte „Unberührbarkeit“ und ihre Legitimitätsfassade aufbrechen, diese aus der Unterdrückung entstehenden und darin verharrenden Identitäten verändern: im Bewusstsein der als „Unberührbare“ Behandelten, die diese „Unberührbarkeit“ mit aufrechterhielten, und in gesellschaftlichen Bewusstsein. Er wusste, dass es dafür eines Austritts aus dem Bezugsrahmen bedurfte, in dem diese Identitäten bis dahin definiert und „geheiligt“ wurden (vgl. Ambedkar 1948: ii). Da aus seiner Perspektive die brahmanische Ordnung oder die Hindu-Religion die Determinante der Hindu- und somit auch der Identität der „Unberührbaren“ war, stellte Konversion zu einer anderen Religion für Dr. Ambedkar den einzigen und vielversprechendsten Weg dar, sein Bewusstsein und das von anderen hin zu mehr Gleichheit und Freiheit zu verändern. Das war ein rational gewähltes Instrument (vgl. www9), das ein neues Wort- und Bildrepertoire bieten sollte, ein imaginatives Tor zur Veränderung des Selbstbildes.

Mit der Her- und Bereitstellung eines „buddhistischen“ Rahmens für ihre Arbeit intendieren die Leiter der Dr. Ambedkar, ihren Schülern einen eben solchen imaginativen Austritt aus der Erfüllung und Belebung einer internalisierten Rollenvorstellung, als „Gruppe“ und als Mitglieder dieser, zu ermöglichen und somit ihre Identität zu verändern. Veränderung ist in mindestens zweierlei Hinsicht als Mobilisierung zu verstehen: der „buddhistische“ Rahmen und das neue Repertoire an Bezeichnungen und Handlungsoptionen ermöglicht die imaginative Erschütterung des als statisch und normativ wahrgenommenen Selbstbildes, das in seiner Immobilität zur Stabilisierung eines Systems und der Mobilität anderer beiträgt (vgl. Sheller und Urry

---

<sup>34</sup> Ambedkar sagte, er sei als „Hindu“ geboren, werde aber nicht als „Hindu“ sterben, weil sein Hindu-Sein eben seine „Unberührbarkeit“ und die zu vieler anderer mitbedinge (www8).

2006: 213; Schneider 2011: 115). Physisch und intellektuell wird darauf aufbauend eine soziale Bewegung initiiert, die diesen „inneren“ Prozess dann nach „Außen“ trägt und eine völlig neue „Repräsentation ihrer Mobilität“ (Schneider 2011: 119) sichtbar werden lassen kann.<sup>35</sup> In diesem Verständnis von Buddhismus wird also ein inhärentes Veränderungs- und damit ein Mobilisierungspotential, dass im fundamentalen Gegensatz zu fest(zu)geschriebenen und kontinuierlichen Identitätsvorstellungen steht.<sup>36</sup>

Orsós ist das erste Mal durch die Amrita-Organisation<sup>37</sup> mit „Buddhismus“ in Berührung gekommen, habe sich aber lange nicht als „Buddhist“ bezeichnet, auch nicht, als er schon an der Buddhistischen Hochschule in Budapest<sup>38</sup> studierte. „Ich war Atheist“, sagt er. Während seiner Aktivität in der Katholischen Gemeinde hatte er die Erfahrung gemacht, dass auch hinsichtlich der Religiosität immer die Annahme bestand, „die“ Roma per se könnten nicht so gläubig sein wie „die“ Ungarn. Und davon hatte er genug (vgl. Orsós 2013). 2006 traf er dann in Indien Dalits — „und die Dalits sind ja dort die lokalen Roma“ (Orsós 2013) —, die sich selbst organisierten, ihre eigenen Organisationen leiteten, sich für sich für ihre Rechte einsetzten und all das so taten, indem und während sie Buddhisten sind. „Und der Buddhismus ist, dass ich verantwortlich für mein Schicksal bin, ich muss das Beste tun und dann kann ich dieses Ganze herausbewegen. [...] Wenn man das also auch Buddhismus nennt, dann möchte ich mich diesem Buddhismus anschließen“, sagt er (ebd.). Demzufolge wurde 2007 die

---

<sup>35</sup> Derdák erzählt z. B. von einer Situation, als die Schließung der Schule aufgrund der Streichung der Fördermittel als Folge von staatlichen Umstrukturierungen drohte, in der die Schüler vor dem Parlament in Budapest demonstrierten und gegenüber den Politikern — zum Erstaunen der Leiter — selbstbewusst und sprachfertig, argumentativ und physisch, für die Schule eingestanden sind. Diese Herstellung von Sichtbarkeit und Öffentlichkeit definiert u. a. Bratic als ein Grundmotiv von (Roma-) Selbstorganisation (2012: 29). Vgl. auch Bourdieu (1994: 223) und (Schneider 2011:120).

<sup>36</sup> Dieser Veränderungsgedanke in Bezug auf Identität sei auch etwas, so Derdák, was die Dr. Ambedkar Schule stark von anderen, vor allem „nationalistischen Roma-Bewegungen“ unterscheidet. In diesen ginge es sehr stark um die „Wahrung von Traditionen. Die nationalistische Ideologie sagt, wir sollen die Identität bewahren. Diese unsere Ideologie verändert die Identität. Und in dieser neuen Identität ist von Bedeutung, dass wir hier in einer Roma-Umfeld arbeiten, aber wir wollen nicht so bleiben, wie die Roma vor 100 Jahren“ (Derdák) – damit verweist er auf jahrhundertelange Ausgrenzung, Armut und Unterdrückung. Ein weiterer Unterschied zu den „Roma-Nationalisten [bestünde darin, dass sie] z. B. denken, dass die Dalits nicht so interessant für sie sind, weil die ganz weit unten sind, sondern eher die Rajputen, die eine Stimme und gesellschaftliches Prestige haben.“ Wie bereits oben erwähnt, sei der Vergleich und die Verbindung mit Dalits in Indien für die Dr. Ambedkar Schule gerade aufgrund ihres Mobilitätspotentials/Mobilisierungserfolges relevant, nicht weil sie sich wünschten, ebenfalls am Boden der Gesellschaft zu sein oder vielmehr: dort zu verbleiben.

<sup>37</sup> Amrita (Sanskrit अमृता, amṛta, Unsterblichkeit) ist der Name der buddhistischen Organisation, über die sich János Orsós und Tibor Derdák kennenlernten, im Rahmen eines ihrer gemeinsamen Förderprogramme für Roma-Jugendliche mit der Katholischen Kirche. Die Organisation ist aus dem dem „Gandhi Gymnasium“ in Pécs angehörigen „Gandhi Klub“ entstanden, hat dann aber andere Schwerpunkte gesetzt. <http://www.jaibhim.hu/a-roma-and-dalit-joint-project-in-hungary/>

<sup>38</sup> <http://www.tkbfeu/>

Jai Bhim Gemeinde in Ungarn registriert, die zum Träger der Dr. Ambedkar Schule wurde.

Buddhismus stellt also den Rahmen dar, in dem diese Neuverhandlung der Identität geschehen kann, ein Tor zum kreativen Neu- und Wiedererfinden einer Identifikation. Diese Neuverhandlung ist nicht oder nicht nur als konstanter, teleologischer und strategischer Prozess zu sehen, der intendiert, ein anderes Set an (erneut) festen Charakteristika *einer* Gruppe hervorzubringen. Interessant ist vor allem, ob und wie es gelingt, bewusster und situativer mit den eigenen Zugehörigkeiten umzugehen, auch dem „Roma-Sein“. Dem gehen aber mindestens zwei Schritte voraus: die Dekonstruktion des bisherigen Selbstbildes als „Roma“ und der damit einhergehenden Selbstabwertung auf der Grundlage von Erfahrbarkeit und Verständnis — damit geht die Neu-Erfahrung der bis dahin als gegeben erachteten Beziehung der Ungleichheit zwischen „Roma“ und „Ungarn“/„Nicht-Roma“ und zwischen Schülern und Lehrern, ineinander verflochten, einher — und die Bereitstellung eines neuen Repertoires an Ressourcen für Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit, die eine Neuverhandlung überhaupt erst möglich machen.

Alle Schüler der Dr. Ambedkar Schule, mit denen ich gesprochen habe<sup>39</sup>, haben betont, dass die Beziehung zu den Lehrern für sie das Wichtigste und das Besondere an dieser Schule sei (vgl. Schülerin 2013; Gruppengespräch 2013). Das freundschaftliche Verhältnis zu den Lehrern motiviere sie beim Lernen (vgl. Gruppengespräch 2013). Darüber hinaus bietet es die Grundlage für die Neuverhandlung der verflochtenen Roma-Ungar- und Lehrer-Schüler-Beziehung auf der Basis neuer Erfahrbarkeiten. „Die meisten Lehrer sind ja Ungarn [also „Nicht-Roma“] oder Ausländer“, sagt eine Schülerin (2013) — es gibt auch Lehrer, die Roma sind, aber die meisten sind „Nicht-Roma“. Gerade weil sie „Nicht-Roma“ sind, ist es besonders, dass zu ihnen eine erstens freundschaftliche und zweitens eine Beziehung entsteht, die über den vermeintlichen Gegensatz der Zugehörigkeiten „Ungar“ und „Roma“ hinwegkommt, was eine Anpassung an das Gebot der Gleichheit<sup>40</sup> bedeutet.

---

<sup>39</sup> Die Schüler waren verschiedenen Alters und nicht nur „Wortführer“ der Klassen/Gruppen. Teils habe ich mit ihnen Gruppen-, meistens aber Einzelgespräche geführt.

<sup>40</sup> Mit Gleichheit ist nicht absolute Gleichheit im Sinne von Vereinheitlichung, Gleichartigkeit oder Wissens- und Erfahrungsgleichheit gemeint, vielmehr eine imaginierte und praktizierte Gleichwertigkeit, die Unterschiede erkennt, sie aber anerkennt statt sie abwertet. Die Asymmetrie, die sich in der als

Zsuzsanna Döme berichtet ausführlich darüber, dass viele der Lehrer war nicht auf dem Höhepunkt ihrer Karriere seien, aber immerhin keine Rassisten sind, dass die Schule demzufolge aber nicht nur die Schüler als Zielgruppe habe, sondern gleichzeitig Sensibilisierungs- und Motivierungsprogramm für Lehrer sei. Wie in Ambedkars Situation, müsste man auch diese Lehrer glauben machen, dass die Roma-Schüler in der Lage sind zu lernen. Die Notengebung und Schulempfehlung auf der Grundlage von stigmatisierenden Zuschreibungen und damit einhergehenden projizierten Defiziten auf Roma-Schüler steht im direkten Zusammenhang mit ihren Lebenschancen — die sich ihnen eröffnen oder eben, wie in vielen Fällen, ihnen versagt bleiben. Dieser Bruch mit der Reproduktion der vorherrschenden sozialen Praxis im Raum dieser Schule weist somit eine gesamtgesellschaftliche Tragweite auf.

Dieser „freundschaftliche“, aber vor allem nicht auf der Wahrnehmung und Praxis von Differenz beruhende Umgang birgt die Grundlage für die imaginative und praktische Entstehung einer neuen „Normalität“ im Umgang miteinander. „Unsere Kinder wissen genau, dass sie Roma sind“, sagt Orsós (2013). „Aber auch, dass man sie ernst nehmen kann, wenn man sich jemand mit ihnen unterhält. Denn man unterhält sich nicht nur mit ihnen, weil sie Roma sind, sondern weil wir uns mit ihnen gleichstellen wollen.“ (ebd.) Das beschreibt den Übergang von der Dekonstruktions-, also der Erschütterung vermeintlich gesetzter und legitimer symbolischer Ordnungen, zur Handlungs- und Anwendungsebene, die sich für alle Akteure der „alten“ Ordnung ergibt, vor allem aber für die Schüler als „Roma“ und als Schüler. *Neue*, die bisherigen konterkarierenden Erfahrungen, die die vermeintliche Wesenheiten, also das erlernte Bild des „Roma-Seins“, revidieren, ermöglichen die Entfaltung einer *neuen* Handlungsfähigkeit. Damit ist aber keine „Neu-Setzung“ dieser „Wesenheiten“ — sozusagen der Bewegung von einer statischen „Wir-Ihr“-Vorstellung zu einer anderen, neuen —, sondern vielmehr ein Verständnis und ein Umgang mit Gruppenzugehörigkeiten gemeint, die situativer und durchlässiger sind.

Die Möglichkeiten, dieses (Ver-)Handeln zu erproben und Erfahrungsgrundlagen zu sammeln, sind aber nicht auf das Schulgebäude und die Lehrer-Schüler-Beziehung beschränkt, sondern beinhalten vielseitige geografische und auf

---

„normal“ erachteten Ungleichheit ergeben hat, geht immer mit der Aufwertung der einen und der Abwertung der anderen Seite einher.

„Gruppenzugehörigkeit“ bezogene Grenzüberschreitungen<sup>41</sup>: alle zwei Wochen kommt eine Gruppe von *Amnesty International* aus Budapest zu der Schule, um verschiedene auf Menschenrechte bezogene Trainings mit den Schüler zu veranstalten<sup>42</sup>; unterschiedliche ungarische und internationale Gruppen kommen zu der Schule, um z. B. Zirkus- und Jongleur-Camps zu machen, „Debating“ zu veranstalten, VJ-Trainings zu halten (etc.); gerade vor Kurzem wurde das erste gemeinsame Schülervetreter-Training für jüdische und Roma-Schüler veranstaltet — eine Initiative einer jüdischen Jugendorganisationen, die vermehrt romafeindliche Haltungen bei ihren Mitgliedern beobachtete —, es gibt Lern- und Lehrkooperationen sowohl mit einer Budapester Universität als auch mit einem Budapester „Elite-Gymnasium“, mit denen einerseits fachlicher Austausch unter den Leitern und Lehrern, Mentorenprogramme, aber vor allem: Freundschaften zwischen den Beteiligten entstehen. Derdák erklärt die Intention hinter dem Aufbau eines solchen Netzwerks: es soll zeigen, „dass unsere Schüler genauso sind, wie alle anderen auf der Welt. Und das, dass sie (facebook-) Freundschaften mit Budapester Gymnasiasten und Studierenden pflegen, ist leider nicht selbstverständlich. Aber wir arbeiten daran, dass es selbstverständlich wird.“ (2013)

Diese ermöglichte physische und imaginative Mobilität ist nicht nur eine Anpassung an den Trend der Zeit, in der nahezu alle Lebensbereiche einer Mobilisierung unterzogen, im Sinne von Vernetzung, Deterritorialisierung und –lokalisierung (vgl. Sheller und Urry 2006: 210). Sie stellt auch erneut eine Gleichstellung dar, da die Mehrheit Schüler der Dr. Ambedkar Schule in einer physischen, imaginativen und intellektuellen, ihr Lebensumfeld, ihre Gruppenzugehörigkeit und die Entfaltung ihrer Lern- und Leistungsfähigkeit betreffenden Immobilität gehalten waren, die sie an die „Normalität“ ihrer Situation glauben ließ. Mit der beschriebenen Dekonstruktion, dem Aufbruch der gegeben erachteten Charakteristika und Zustände, und der Mobilisierung — also mit

---

<sup>41</sup> Ich werde an dieser Stelle nur einige Beispiele anbringen können, weil diese Schule so viel außerschulisches Programm organisiert, dass dessen Aufführung hier den Platz der gesamten Arbeit einnehmen würde.

<sup>42</sup> Dabei geht es *nicht* ausschließlich um Roma-Sein. Ich habe an einem Training von den Oberstüflern teilgenommen zu dem Thema „Männer und Frauen“. Es gab intensive Diskussionen während des Trainings, aber keiner der Teilnehmenden hat währenddessen mit seinem „Roma-Sein“ argumentiert. Auch von den Leitenden des Trainings wurde diese Argumentationslinie nicht eingebracht, was ich als sehr positiv empfand.

Derdák sagt dazu: „Es gibt keine weitere Schule in Ungarn, in die Amnesty zweiwöchentlich kommt. Sie kommen deshalb, weil die Roma menschenrechtliche Probleme haben. [...] Aber Amnesty ist keine Roma-Organisation.“ (2013)

einem Erfahrungswissen nach dem Motto „es kann auch anders sein“ — gehen natürlich auch Sehnsüchte einher.<sup>43</sup>

Diese kommen nicht erst durch die Aktivitäten der Dr. Ambedkar Schule zustande. Durch ebenfalls tradierte Vorstellungen über die „Anderen“, die „Ungarn“ oder „Bevorteiligten“, aber besonders durch (soziale) Medien und Werbung, sind die Schüler einem Ethos oder vielmehr einem Druck des Konsums und des Selbst-*branding* durch Statussymbole ausgesetzt — wie alle andere Menschen, bewusst oder unbewusst, mehr oder weniger stark ein neo-liberales Paradigma der Selbst-Kommerzialisierung beleben (vgl. Comaroff und Comaroff 2011: 4). Das birgt ein großes Potential für Nachahmung dessen, was als „besser“ oder „cooler“ vorgestellt wird.<sup>44</sup> Wie gehen die Leiter damit um? „Wir können diesen Jugendlichen nicht sagen, macht den Fernseher aus und esst keine Chips. Sie werden trotzdem Chips essen. Ist das das Wichtigste? Nein“, sagt Dardák (2013). „Wir halten es so, wie Ambedkar. Er hat auch gesehen, dass es<sup>[45]</sup> nicht geht. Aber alle Jugendlichen wollen das. [...] Wir akzeptieren also, was sie möchten. Aber wir wissen auch, dass das nicht genug sein wird. Es braucht noch irgendein Mehr. Und was ist dieses Mehr?“ Im Fall der Schule, so Dardák, sei dieses Mehr der „Buddhismus“ und die „Menschenrechte“, die als Rahmen und als Inhalte angeboten würden (2013).

Dieses „Mehr“ ist auch dahingehend wichtig, damit die De-Konstruktion und Mobilisierung nicht zu einer emotionalen Entwurzelung führen, wenn vormals als gegeben erachtete Strukturen und damit einhergehende Stabilität — bezogen auf Selbstbild, aber auch auf die Beziehungsebene — in ihrer „Normalität“ infrage gestellt werden. Es ist natürlich relevant, welches „Mehr“ gewählt und wie es angeboten wird. „Buddhismus“ und „Menschenrechte“ dienen den Initiatoren als wichtige Grundpfeiler, besonders wegen der Betonung der Gleichheit und Universalität. Die zentralste Stellung

---

<sup>43</sup> Während dieses Motto bezogen auf Konsum anscheinend eine längere Dauer der Glaubhaftigkeit besitzt, hat es bezogen auf Schule, Lernen und soziale Mobilität, wie aufgezeigt, daran verloren. Ein Grund dafür könnte sein, dass Konsum eine (höchst-)individualistische Angelegenheit ist, die eben auch dazu dient, sich voneinander abzugrenzen und sich aufzuwerten und die eher eine Rivalität zwischen Individuen fördern kann. Wohingegen Schule bereits eine hierarchisch organisierte Institution ist, in der bestimmte Rollen im Voraus klar sind (Lehrer-Schüler), wo aber in dieser Hierarchie noch andere symbolische Mechanismen greifen und in Form von Gruppenherstellung und -zuschreibungen, im Wechselspiel zwischen Autoritäten und denjenigen, die sie darin bestätigen, die gefühlte Fähigkeit, sich wie durch Konsum selbst zu konstruieren, an Kraft verliert.

<sup>44</sup> Diese Dynamik weist strukturell sehr viele Parallelen zu der „Sanskritisierung“ im Kontext der Dalits in Indien auf, die Ambedkar stets versuchte zu umgehen und Alternativen dafür aufzuzeigen.

<sup>45</sup> Also durch Konsum oder Sanskritisierung herbeigeführte Anerkennung und Gleichheit.

hat allerdings das Lernen — wie auch für Ambedkar —, in Form von Bildung und Schulbildung. Im folgenden Teil erläutere ich, wie durch die Art der Wissensvermittlung und die Art des Wissens Entwurzelung vorgebeugt wird und die Grundlagen für eine Neuverhandlung der „Gruppenzugehörigkeit“ geschaffen werden.

## Wissensvermittlung und Schaffen von (neuem) Wissen

*There is a world of difference between one who is learned and one who is an intellectual. The former is class-conscious and is alive to the interests of his class. The latter is an emancipated being who is free to act without being swayed by class considerations. It is because the Brahmins have been only learned men that they have not produced a Voltaire<sup>46</sup>.*

(Ambedkar 1948: ii]

Mit dieser Darstellung macht Ambedkar Folgendes deutlich: „Klassenbewusstsein“ also das Bewusstsein um die Zugehörigkeit zu einer „Gruppe“, und einer damit einhergehenden Stellung in der Gesellschaft ist gelehrt und somit auch gelernt. Damit geht einher, im Interesse dieser „Gruppe“ zu handeln, also die Gruppe als Interessensvertretung aufrecht zu erhalten, zumal mit der Zugehörigkeit zu ihr eine Position und ein Status verbunden ist. Der „falsche Glaube“ an die Überlegenheit bestimmter Gruppen sowie die Unterlegenheit anderer, werde den Mitgliedern aller Gruppen „eingepflichtet“ (ebd.). Durch gelerntes Wissen und einer damit verbundenen sozialen Praxis wird dieser Kanon konstant (re-)produziert, in dem die Beziehung der Gruppen zueinander festgeschrieben ist.

In dem vorherigen Teil habe ich dargestellt, wie am Beispiel der Dr. Ambedkar Schule ein solcher Glaube an die Endgültigkeit von Gruppen(charakteristika) — die eigene und die anderer betreffend — und die damit einhergehenden Wertungen durch Erfahrungswissen widerlegt oder zumindest in ihrer Gegebenheit und ihren Grenzen angezweifelt werden können. Jetzt ist die Frage, wie die Wissensvermittlung und die Art des Wissens zu der Entwicklung von „emanzipierten Wesen“ beitragen kann, die frei oder — ich bevorzuge: — bewusster und situativer mit ihrer Gruppenzugehörigkeit

---

<sup>46</sup> In diesem Kontext werde ich nicht diskutieren, was es heißt, dass Ambedkar hier einen Vordenker der europäischen Aufklärung als Beispiel anführt und welche anderen Dimensionen damit einhergehen können.

umgehen können und diese nicht als Instrument zur Abwertung anderer, also zum Erhalt oder Erhöhung des eigenen Status nutzen, sondern als einen Weg, um Gleichwertigkeit (be)leben zu können.

„Wenn du ein Roma-Kind bist, hörst du, dass du ‚Zigeuner‘<sup>47</sup> bist, nur von anderen. Ich habe so viele Dinge über mich gelernt, die ich nicht wusste“, sagt Isabela Mihalache. „Und eines davon war, dass ich eine ‚Zigeunerin‘ bin.“ (www4) Um ein statisches, negativ stigmatisierendes und immobilisierendes Selbst-Bild der Schüler neu verhandelbar zu machen, werden in der Dr. Ambedkar Schule Roma-Gruppenzugehörigkeiten thematisiert und mit Wissen unterfüttert. Das ist in zweierlei Hinsicht besonders: weil sie in unterschiedlichen Unterrichtsfächern thematisiert werden und weil die Diversität des Roma-Seins thematisiert wird — beides gewöhnlich nicht oder gegenteilig der Fall (vgl. www6: 188ff.).<sup>48</sup>

Am Beispiel einer „Völkerkunde“-Unterrichtsstunde lässt sich veranschaulichen, wie sich diese Thematisierung gestaltet: Es ging um Sprachfamilien. Der Lehrer erklärte, zu welchen Sprachfamilien die unterschiedlichen europäischen Sprachen gehören und zu welchen eben auch die Sprachen unterschiedlicher Gruppen der Roma gehören. Im Anschluss daran wurden die Zahlen vorgestellt, wie ungefähr die Größenverhältnisse der jeweiligen Gruppen in Ungarn zueinander sind. Dann wurde ein ungarischer Soziologe vorgestellt, der (u. a.) eine Volkszählung in Ungarn durchgeführt hat, und die Frage diskutiert, woran es liegen kann, dass es zwischen den Ergebnissen dieser Zählung zu der Anzahl der Roma in Ungarn solche gravierenden Unterschiede geben kann.<sup>49</sup>

---

<sup>47</sup> Ich habe diese Person wörtlich zitiert, weil es auch um in Worte gegossene Vorstellungen geht, die Wirklichkeiten schaffen. Und wie sie es auch darstellt, haben auch die verwendeten Worte und die durch sie verkörperten Projektionen und Zuschreibungen eine selbst-stigmatisierende Wirkung, also das, was Orsós, Ambedkar und andere beschreiben.

<sup>48</sup> Dazu ist wichtig zu erwähnen, dass das nicht alle Lehrer in derselben Weise und mit derselben Motivation und Sensibilität tun. Wie bereits gesagt, ist die Dr. Ambedkar Schule auch ein Sensibilisierungs- und Motivationsprojekt für diejenigen, die dort lehren. Aber von der pädagogischen Leitung ist es so intendiert.

<sup>49</sup> Die Schüler riefen daraufhin Vermutungen und Ideen in den Raum, wie z. B.: Menschen haben Angst sich zu ihrem Roma-Sein zu bekennen; es wurden mehr Menschen aufgrund äußerer Faktoren als „Roma“ markiert, obwohl sie eigentlich keine Roma sind, und haben diese Markierung dann belebt; Roma sind aus Ungarn ausgewandert; u. a.

Wesentlich ist aber dabei, dass sie auch dadurch, dass ihnen überhaupt solche Fragen gestellt werden, (auch) ihr eigenes Roma-Sein verhandeln und sich bewusster darüber werden, wie bestimmte Zuschreibungsmechanismen sich auf alle Menschen, aber auch konkret auf sie z. B. als Roma, wirken. Diese Erkenntnis über diese Unfreiheit und Fremdbestimmtheit können sie wiederum in ihre Handlungen und ihre Entscheidungen miteinfließen lassen.

Zu der Bedeutung dessen, dass im Unterricht über Roma-Kulturen und ihre Vielfalt gesprochen wird, sagt eine Schülerin: „Es ist sehr wichtig. Weil viele Kinder, also Roma-Kinder, wussten nicht, dass es unter den Roma mehrere Arten gibt, [...] nicht viele Erwachsene.“ (2013) Sie selbst kommt aus Pécs und sagt, dass es dort unterschiedlichen Gruppen zugehörige Roma gäbe, die sich nicht leiden könnten. „Hier wiederum in Sajókaza, also hier gibt es auch eher Lovári- und Kolompár-Roma, hier kümmert es aber niemanden, wer jetzt was für ein Roma ist. Roma ist Roma und Mensch ist Mensch. Fertig.“ (Schülerin 2013) Für diese Aussage kann ich keine Allgemeingültigkeit nachweisen. Allerdings finde ich es interessant, dass die Schülerin auch auf die Konflikte zwischen verschiedenen Roma-Gruppen verweist und das Wissen übereinander oder vielmehr über die Diversität als ein Akzeptanz förderndes Element erachtet. Das ist ein Teil einer Neuverhandlung, einer individuellen und einer kollektiven Zugehörigkeit und deren Vielschichtigkeit.<sup>50</sup>

Ein anderes Beispiel: In einer Medienstunde planen Schüler der elften Klasse ein Schul-Fernsehen. Eine Person möchte „Roma-Kleidungsgehnheiten“ vorstellen, eine andere möchte eine Comedy-Sendung machen, eine weitere einen Sportbeitrag. Die Themen werden alle diskutiert, besonders auch hinsichtlich der Dramaturgie und der Drehplanung. Das Thema mit Roma-Bezug hat einen Platz, aber es wird nicht platziert — weder durch seine Hervorhebung noch durch seine Verschweigung. In einer achten Klasse werden im selben Fach Dialoge vorgestellt — die Aufgabe war, einen Dialog zu schreiben, den man auch missverstehen könnte. Die meisten waren Geschichten, die die Schüler beschreiben, spielen zwischen Jungen und Mädchen, Situationen zwischen Freunden oder Verliebten. Themen, die Menschen in ihrem Alter beschäftigen. Einfach jugendliche Geschichten, die keiner weiteren Kategorie bedürfen.

Nach dieser kurzen Zeit, die ich in der Schule verbracht habe, kann ich zu der Frage, warum diese Geschichten so „normal“ hervorkommen, noch keine fundierten Antworten geben, zumal es ohnehin diverse Komponenten bei jeder Person sind, die diese oder eben eine andere Geschichte entstehen lassen. Aber nach dem, was ich

---

<sup>50</sup> Auch in der Hinsicht ist ihre Aussage interessant, dass Ambedkar, Srinivas und Jaffrelot die Rivalität zwischen den „Unberühmbaren“ als eines der wesentlichen Momente ausmachen, die den Widerstand und den Protest gegen geteilte Ungleichbehandlung und Unterdrückung lähmen. Somit bleibt interessant, inwiefern dieses Wissen um die Diversität der Roma noch weitere mobilisierende Wirkung entfalten wird und die Wichtigkeit des gemeinsamen Ziels, nämlich die Anerkennung und Gleichberechtigung, relevanter wird als die Abgrenzung voneinander und die damit einhergehende (temporäre) Aufwertung des Eigenen.

beobachten konnte und demzufolge, wie die Schüler die Wichtigkeit ihrer besonderen Beziehung zu den Lehrern betont haben, sehe ich eine Verbindung zwischen dem, dass die Schüler nicht als „Roma“ behandelt werden, also auch keine ständige Selbst- und Fremdzuschreibung stattfindet und somit kein „stereotype threat“, und dem, dass sie Geschichten erzählen können, die einen „Roma-Bezug“ aufweisen oder eben auch nicht. Sie müssen keine „single story“ erzählen und ihnen wird ebenso wenig eine solche zugeschrieben.

Es ist außerdem wichtig zu unterscheiden, aus welchen Gründen in speziellen Situationen welche Geschichten erzählt werden. Wenn die Schüler ihre „Andersartigkeit“ — verknüpft mit ihrem „Roma-Sein“ — mangels anderer Argumentations- und Imaginationsmöglichkeiten instrumentalisieren, als das „essentielle Recht anders zu sein“ (Comaroff und Comaroff 2011: 17), geschieht das oft aus einer Abwehrhaltung heraus. In der Dr. Ambedkar Schule müssen die Schüler zwar diese Haltung nicht aufbauen und aufrecht erhalten. Da die Schule aber mehrheitlich von Roma-Schülern besucht wird, die in größtenteils segregierten „Roma-Siedlungen“ oder in „Roma-Straßen“ wohnen, ist es auch nachvollziehbar, dass viele Geschichten und Situationen mit einem „Roma-Bezug“ hervorkommen, aufgrund dessen sie aber nicht in einem statischen „Roma“-Bild stigmatisiert werden. Gerade das trägt zu einem „normalisierenden“ Umgang und der Aufwertung ihrer Geschichten bei, was die Basis für eine Neuverhandlung darstellt.

## Resümee und Ausblick

Die Dr. Ambedkar Schule stellt einen Raum dar, der sich von dem Umfeld — Europa, Ungarn und dem Komitat Borsod-Abaúj-Zemplén — und den darin vorherrschenden symbolischen Ordnungen und vor allem auf Differenz basierenden Kommunikation und Interaktion loszulösen, abzuheben und zu emanzipieren scheint. Das erlaubt, wie ich hoffe aufgezeigt haben zu können, dass die Schüler im Raum dieser Schule tatsächlich zu einer Emanzipation von der lange internalisierten „Andersartigkeit“ als einzige Argumentationslinie und als konstitutives Element ihres Selbstbildes gelangen. Wenn es Orsós, wie im Eingangszitat deutlich wurde, in seiner Jugend noch an Vorbildern dafür fehlte, dass eine Person als Roma in der Schule weiterlernen kann — und weiterlernen habe ich schon zu Beginn der Arbeit in Zusammenhang mit einem grundsätzlichen Zugang zu Mobilität gebracht —, bietet die Dr. Ambedkar Schule mittlerweile einen institutionellen und emotionalen Raum, der eine imaginative, intellektuelle und praktische Mobilisierung von Roma-Schülern ermöglicht und — das möchte ich zum Ende dieser Arbeit betonen: — nicht nur als Roma. Nach sieben Jahren ihres Bestehens und ihrer Arbeit sind die etwa 500 Schüler der Dr. Ambedkar Schule selbst Vorbilder und Beweise dafür geworden, dass Roma weiterlernen und ihre Entscheidungen an einem breiteren Spektrum von Visionen ausrichten können, als es ihr eng und einseitig geprägtes „Wissen“ über Roma-Sein und die damit einhergehenden (mangelnden) Chancen vormals erlaubte.

Durch den Aufbau von Netzwerken über die Grenzen verschiedener Zugehörigkeiten hinweg, sowohl in Ungarn als auch global und auch außerhalb eines ausschließlich nationalen und säkular-liberalen Kontextes (vgl. Schneider 2011: 112) wird nicht nur das Angebot an Vorbildern größer, es wird vor allem vielfältiger. Das ist insbesondere in Bezug auf das Problem mit der „single story“ (www1) von Bedeutung, da die Jugendlichen durch die Möglichkeit und Ermutigung, ihre Identifikationspunkte zu pluralisieren, natürlich auch dementsprechend mehr Überschneidungsmomente mit den Geschichten anderer haben können. Selbst wenn, wie z. B. im Fall der Dalits, auch die Vorbilder der „Gefahr der einseitigen Geschichte“ (www1) laufend ausgesetzt sind,

haben die Schüler durch persönliche Treffen die Möglichkeit, eine womöglich statische Gruppenvorstellung über „die“ Dalits auf der Grundlage der Erfahrbarkeit zu dekonstruieren, und eine mobilitätsorientierte Perspektive einzunehmen — das beabsichtigen zumindest die Leiter zu erreichen. Wie dargestellt, bietet die globale Perspektive auf andere Gruppen den Schülern die Chance, die Rolle von Betrachtern einzunehmen, die ihnen — als „Roma“ Betrachtete — lange nicht zugänglich war. Der Aufbau der Netzwerke trägt also maßgeblich zu der imaginativen Mobilisierung und zu einem Gefühl der Gleichstellung der Schüler bei, was ich als eine Form der Anpassung erachte.

Das gesammelte Erfahrungswissens und die neuverhandelten Vorstellungen der Schüler über sich, als Individuen und als „Gruppe“, bieten die Grundlage für die Entwicklung einer neuen Handlungsfähigkeit und der Kompetenz sich zu behaupten<sup>51</sup>. Bourdieu betont die „Effektivität des performativen Diskurses“ (1994: 223), der herbeiführe, was er behaupte, durch „eben jenen Akt der Behauptung, der Ausübung und Erzeugung“ (ebd.) von Wirklichkeiten. Wenn ich einleitend feststellte, dass die Vorstellung eine stark realitätsbildende Kraft darstellt (vgl. Bukow 1996: 140), die zur Unfähigkeit führe, Sinneinheiten wie „Roma-Sein“ und Lernunfähigkeit aufzubrechen, hoffe ich verdeutlicht zu haben, welche mobilisierende und sinnstiftende Wirkung die Neuverhandlung der Vorstellung des „Roma-Seins“ an der Dr. Ambedkar Schule haben kann und welches Potential sie dafür bietet, dass die Schüler zu einer Handlungsfähigkeit in *und* über Zugehörigkeitsgrenzen hinweg gelangen.

Die Neuverhandlung der Gruppenzugehörigkeit als „Roma“ und die Mobilisierung der Schüler in der Dr. Ambedkar Schule ist darauf ausgerichtet, in ihrem Umfeld — Europa, Ungarn und dem Komitat Borsod-Abaúj-Zemplén — handeln und den gesellschaftlichen Erwartungen entsprechen zu können, was Orsós als die Ausbildung von „nützlichen, steuerzahlenden Bürgern“ bezeichnet (2013). Der „Austritt“ aus der

---

<sup>51</sup> Die Fähigkeit sich zu behaupten bezieht sich vor allem auf ein grundlegendes Selbstbewusstsein der Schüler, sich auszudrücken und Ungleichbehandlung nicht als gegeben anzunehmen. In der elften Klasse, in der ich das Gruppengespräch geführt habe, wurde diese erlangte Fähigkeit sehr deutlich, da ihre Mitglieder in aktive Auseinandersetzungen mit den Lehrern traten, weil sie sich ungerecht behandelt fühlten. Diese Fähigkeit zum „Widerstand“ und zur Argumentation stellt eine „Demokratisierung“ dar, die die Leiter stärken möchten und die die Schüler auch dazu befähigt, außerhalb der Schule für sich einzustehen. Eine Schülerin dieser Klasse sagte: „Ich glaube, also ich als Person habe hier sehr viel gelernt, in der Hinsicht, wie ich für mich einstehe, oder so das Ganze, ich weiß nicht. Dass ich ein nützlicher Teil der Gesellschaft bin.“ Ich finde es interessant, dass diese Schülerin eine der wenigen Nicht-Roma an der Schule ist, was nur verdeutlicht, dass man nur zum Teil von einem (zum) „Roma-Problem“ (gemachten Problem) sprechen kann.

„normalen“ Ordnung bietet die Chance, vielseitige (Un-)Möglichkeiten neuerfahrbar und –verhandelbar zu machen und sich, mit diesen mit Erfahrungen ausgestattet, an staatliche und institutionelle Anforderungen anpassen zu können — auch außerhalb der Dr. Ambedkar Schule. Die zentrale Herausforderung ist und bleibt dabei, wie das neuverhandelte „Roma-Sein“, das in seiner Konstruktion als das immobile, dauerhafte und homogene „Andere“ in der sozialen Ordnung einen stabilisierenden Zweck erfüllte, in seiner handlungs- und entscheidungsfähigen, also aktiv gestaltenden Ausübung Anerkennung finden kann.

Denn auch wenn Dr. Ambedkar keine „ausschließlich subalterne Identität“ (Beltz 2004: 7) der Dalits zum Ziel hatte, sondern eine gesamtgesellschaftliche Transformation intendierte, und es ungerechtfertigt sei, sein Denken und seine Handlungen zu „dalitisieren“ (ebd.: 2), ging mit seiner „Ethnisierung“ der Dalits und ihrer Geschichte zunächst eine neue Festschreibung der „Gruppenzugehörigkeit“ und deren Charakteristika einher. Diese bot und bietet die Chance, sich nicht mehr als „Unberührbare“, sondern als Dalits zu behaupten und eine darauf aufbauende Wirklichkeit herzustellen, was einen starken Mobilisierungsmoment darstellt. Gleichzeitig besteht das Risiko, sich durch diese erneute Festschreibung dessen, was „Dalit-Sein“ ausmacht, nur als „Dalits“ zu behaupten und damit erneut eine gewisse Immobilität und Homogenität dieser „Gruppe“ zu suggerieren.

Ob das neuverhandelte „Roma-Sein“ in seiner Diversität, in seiner situativen und bewussten Ausübung in der Interaktion und dem „fortgesetzten gesellschaftlichen Aushandlungsprozess“ (Eder und Schmidtke 422f.; 426) Anerkennung erhalten und die Ressourcen der Schüler, die sie durch diese Neuverhandlung gewonnen haben, Wirkung entfalten können, hängt direkt damit zusammen, ob auch die Mechanismen der Selbstverortung und –definition der Gesamtgesellschaft einer Transformation unterzogen werden. Denn solange die imaginative und durch soziale Praxis hergestellte „Andersartigkeit“ und „Minderwertigkeit“ der Roma als konstitutives Element der sozialen Ordnung konstant reproduziert und instrumentalisiert wird — eben auch von den Roma selbst —, ist die Überschreitung „ethnischer *cleavages*“ schwer möglich (vgl. Holst 2012: 5). Der Zeitfaktor spielt in diesem Kontext eine wichtige Rolle: der gesamtgesellschaftlichen Transformation muss eine Neuverhandlung der betreffenden „Gruppen“ vorausgehen, die, wie in Dr. Ambedkars Fall und auch dem der Roma, in

ihrer Immobilität Fundament und Produkt der bestehenden Ordnungen sind. Die dominierenden Gruppen werden ihre Instrumente der Selbstverortung nicht freiwillig aufgeben, dafür braucht es eine gewisse Kraft und auch Gewalt vonseiten der dominierten, um die Grundpfeiler der Ordnung zu erschüttern und eine Anpassung aller an das Gebot der Gleichheit zu ermöglichen.

Gerade deshalb erachte ich die Arbeit der Dr. Ambedkar Schule für außergewöhnlich und zukunftsweisend, weil sie parallel an der Neuverhandlung des „Roma-Seins“ mit den Schülern *und* an einer gesamtgesellschaftlichen Transformation arbeitet — am Beispiel der Lehrer und auch der Politiker. Durch die Netzwerkaktivitäten werden Situationen und Räume geschaffen, in denen für die Schüler erfahrbar wird, dass sie als Personen *und* als Roma als gleichberechtigt und gleichwertig anerkannt werden. Somit finden ihre Erfahrungen mit der Gleichbehandlung in der Dr. Ambedkar Schule einen gesellschaftlichen Resonanzraum, indem sie nicht (wieder) versucht sein müssen, ihre „Andersartigkeit“ zum Zweck der Auf- oder Abwertung gegenüber anderen zu instrumentalisieren (vgl. Comaroff und Comaroff 2011: 11; Bukow 1996: 140f.). In gewisser Hinsicht sind diese Situationen und Räume inszeniert, weil sie oft das unmittelbare Umfeld und die Kontexte der Schüler verlassen, in denen sie aufgrund ihres „Roma-Seins“ die besagten extremen Gewalterfahrungen machen. Diese Art der Wahl von Verbindungen, die „bekannte Vorstellungen von Räumlichkeit [...] [und] Zeitlichkeit untergraben“ (Sheller und Urry 2006: 214) — zumindest teilweise —, sind aber gleichzeitig inhärenter Teil der mobilitätsorientierten und globalen Perspektiven und Ansätze der Schule.

Diese Wahl der Verbindungen und das damit einhergehende Neu-Denken von „Wesenheiten“ von Räumen und „Gruppen“ erachte ich für die Regionalwissenschaften als geeignet und besonders wichtig. Wie ich eingangs erwähnte, haben mich meine „regionalen“ Erfahrungen in Tamil Nadu/Südindien in vielerlei Hinsicht dazu befähigt, die Verhältnisse an Orten in Deutschland und Ungarn neu einordnen und besser verstehen zu können. Diese Arbeit stellt ein Beispiel dafür dar, wie wichtig neben der regionalen Expertise auch die transregionale und –lokale Perspektive ist, um vor allem Wege und Ressourcen für die Mobilisierung von Menschen zu finden, denen das vorherrschende Repertoire an Wissen und (Be-) Handlung zu lange ihre Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit als Individuen und als „Gruppen“ abgesprochen hat oder sie

daran fesselte, als „Roma“, „Unberührbare“ oder ehemals Kolonialisierte zu sprechen — eine „single story“ zu erzählen. Das Studium der Regionalwissenschaften mit einer starken diskurs- und machtkritischen Perspektive und der intensiven Befassung mit den anhaltenden Folgen der durch den Kolonialismus eingepägten Denk- und Handlungsweisen verdeutlicht(e) mir auch im Zuge dieser Arbeit wieder, dass die „Dekolonialisierung“ der Vorstellungswelten der Menschen in „kolonialisierten“ Lebenssituationen mit der „Dekolonialisierung“ der Vorstellungen aller einhergehen muss — lokal und global.

János Orsós hatte einige Jahre nach der im Eingangszitat der Arbeit beschriebenen Situation — er war bereits durch die Amrita-Organisation in ein Gymnasium gekommen, um sein Abitur zu machen — ein Erlebnis, das die Beständigkeit und die Endgültigkeit des „Wissens“ der Lehrerin über ihn und seine „Gruppe“ erschütterte:

*Und dann sehe ich da die Zeugniskopie von János Orsós und dann sah ich: alles Einsen. Und ich bin zu Tibor gegangen und habe ich gefragt, ob das wahr ist. Warum sollte es nicht wahr sein? Und alle hatten Einsen und Zweien. Wie konnte das sein? Alles Roma? In unserer Schule hatten wir nie auch nur eine zwei bekommen. Was können die dann hier? Und gibt es dann also eine Möglichkeit dafür, dass auch Roma weiterlernen könnten?*

(Orsós)

Diese notwendigen Erschütterungs- und Verwunderungsmomente werden durch die Arbeit der Dr. Ambedkar Schule nicht nur möglich, sondern sie werden auch imaginativ und durch die physischen Beispiele von Personen erfahrbar. Sie werden Wirklichkeiten, die den bestehenden und vor-herrschenden hoffentlich standhaft die Stirn bieten und gleichzeitig unbeständig genug bleiben, um sich nicht wieder in *einer* Wirklichkeit fangen zu lassen.

## Anhang — die in der Arbeit verwendeten Interviewteile

**János Orsós**, Leiter der Dr. Ambedkar Schule und Vorsitzender der Jai Bhim Gemeinschaft

In der vorliegenden Arbeit verwendete Teile des Interviews vom 13.04.2013

Ich hatte grad die Grundschule beendet. Bin selber in einer [Roma-]Siedlung aufgewachsen, aber ich habe davon keine seelischen Traumata erlitten. Ich bin dem jetzt das erste Mal begegnet, dass es Jugendlichen Probleme verursacht, dass sie Roma sind.

Ich war zugegebenermaßen kein sonderlich guter Schüler. Außer mir gab es nur ein Olah-Roma-Mädchen. Ich habe mich also bemüht allen Anforderungen zu genügen. Ich fragte meine Lehrerin: Frau Lehrerin, warum bekomme ich eigentlich nie eine bessere Note als eine 3? - Wozu brauchst Du die denn? Du wirst doch ohnehin nicht weiter lernen. Meine Mitschüler haben mich auch total unterstützt und sich für mich eingesetzt. Das gab's nämlich auch. Aber es half alles nichts. Ich war in die Roma-Schublade gesteckt worden. In der 7. habe ich dann den Kampf aufgegeben. Ich war dann mittlerweile auch ziemlich pubertär und hatte keine Lust zu lernen und die Lehrerin sagt ja auch, ich wäre nicht fähig und geeignet und wenn es schon die Lehrerin sagt, glaube ich es ihr. Schließlich gab es in unserer Siedlung auch niemanden, der weiter gelernt hatte und somit hatte wohl die Lehrerin ein Wissen, das ich noch nicht begriff.

Und ich bin dann auch sitzen geblieben. Und in der achten auch. Und ich bin dann zur Lehrerin hin und sagte: „Bitte bestrafen Sie mich nicht, *csokolom*<sup>52</sup>, ich werde nur noch ein Jahr hier sitzen. Und ich machte ihnen deutlich, dass es ja nicht in ihrem Interesse sei, mich im System zu behalten. Und außerdem wäre ich schon in der Fabrik aufgenommen, wo auch meine Eltern arbeiteten. Ich hab als 15-Jähriger drei Jahre am Band gearbeitet. War wahrscheinlich nicht mal legal, aber ich mochte es sehr. Und dann haben sie mich rausgeworfen. Die Wende kam auf dem Land später an und die am schlechtesten ausgebildeten Menschen haben sie als erstes rausgeworfen.

Wir sind 7 Geschwister. Und ich hatte einen klugen Gedanken. Ich hatte einen ziemlich cleveren kleinen Bruder. Aber ich hatte mir für mich auch gedacht, dass ich es weiter bringe als die Roma-Siedlung. Obwohl ich diese sehr mag, bis heute. Wenn ich von vorne anfangen würde, würde ich genau dahin geboren werden und alles genauso machen, ich würde nichts ändern.

Mein Verantwortungsgefühl war schon seit meinen jungen Jahren sehr stark. Ich habe mein Geld von der Arbeit immer meinen Eltern gegeben, aber ich habe immer 2000 HUF [ungarische Forint] im Monat zurückgelegt von der Arbeit, zwei Jahre lang habe

---

<sup>52</sup> „Csokolom“ ist eine höfliche ungarische Begrüßungsform. In diesem Kontext drückt Orsós damit gleichzeitig Respekt und Zynismus aus.

ich gespart. Und daraus habe ich dann in der Roma-Siedlung angefangen, ein "trendi" zu bauen - so eins, wie jeder haben wollte. Und dann könnten Zoli [sein jüngerer Bruder] und ich da wohnen und ich würde ihn dann unterstützen - er war nämlich ein guter Schüler - und ich würde ihn zum Weiterlernen verhelfen.

Dann haben sie mich aus der Fabrik geworfen und alles ist total zusammengebrochen. Das war 1994 und in dem Jahr wurde ich für ein Jahr als Soldat eingezogen. Ich freute mich, weil ich wieder gebraucht wurde, jemandem wichtig war, es gab neue Bewegung. Aber nach einem Jahr saß ich wieder auf der Straße. Dann war ich wieder ein Jahr lang arbeitslos. Das zweite Jahr Arbeitslosigkeit insgesamt.

Ich erinnerte mich daran, dass es doch ganz gut war in die Kirche zu gehen und fing also wieder an in die Kirche zu gehen. 19-jährig, ich war sehr katholisch. Und hab es dann zum Jugendleiter im Dorf gebracht, wir haben alle möglichen Programme gemacht, sind nach Budapest gefahren, zu ökumenischen Treffen, usw. und ich habe immer mehr Roma-Jugendlichen aus der Siedlung mitgenommen. Ich hatte eben Charisma, war ein charismatischer Leiter. Also hab ich das gemacht. Meinem Katholischsein ist es also zu verdanken - wir schreiben 1996, ich bin arbeitslos -, dass der Priester eine Nachricht von der katholischen Caritas bekam, dass sie arbeitslose Roma-Jugendliche zwischen 18 und 25 mit Abschluss der 8. Klasse<sup>53</sup> suchen, die dann so eine Sozialfürsorge-Ausbildung bekommen sollten. Und dann würden sie ein Jahr lang beschäftigt sein. Dann hat der Priester also meine Schwester und mich dort angemeldet. Und da bin ich das erste Mal Tibor [Derdák] und dem Gandhi-Gymnasium<sup>54</sup> begegnet. Und das war eine große Überraschung für mich. Davon hatte ich immer geträumt. Davon sind wir nur 30 km entfernt. Wir waren also mit Roma-Jugendlichen zusammen aus den verschiedenen Siedlungen und Dörfern und haben ungarische Rechtschreibung, soziologische und rechtliche Grundkenntnisse, Krankenpflege und so etwas gelernt. Das war ein gemeinsames Programm der katholischen Kirche und des Amrita-Vereins<sup>55</sup>. Ich war dort der Klügste. Ich hab das alles sofort begriffen.

Ich hab ja viel gelesen, in der Roma-Siedlung tauchten ja so allerhand Dinge auf und ich las. Und im Vergleich zu den anderen wusste ich viel besser Bescheid. Und Tibor hat mir dann gesagt, ich solle Abitur machen. Das war meine Hauptaufgabe. Wenn ich im Arbeitergymnasium Abitur machen würde, dürfte ich im Amrita arbeiten. Aber dahin nahmen sie wieder nur die drei besten auf. Ich habe mich dann ins Arbeitergymnasium eingeschrieben, aber ich hatte keinen Schimmer davon, was es bedeuten würde Abitur zu machen. Ich wusste nicht, was das heißt. Weiter lernen, klar, weiter lernen. Aber Abitur: ich hatte echt keinen Schimmer. Aber ich hab dem Glauben

---

<sup>53</sup> Die ungarische Grundschule geht bis zur 8. Klasse.

<sup>54</sup> Das Ghandi-Gymnasium ist in der südungarischen Stadt Pécs und galt lange als *die* Förder- und soziale Aufstiegsplattform für Roma-Jugendliche in Ungarn. Interessant im Kontext dieser Arbeit ist, dass die Leiter der Dr. Ambedkar Schule – Tibor Derdák hat das Gymnasium mitgegründet und war dessen parlamentarischer Vertreter – das Ghandi-Gymnasium als „Elite-Schule“ bezeichnen, was eine Parallele zu den Spannungen zwischen Ghandi und Ambedkar aufweist.

<sup>55</sup> <http://www.jaibhim.hu/a-roma-and-dalit-joint-project-in-hungary/>

geschenkt, was sie mir sagten. Vielleicht würden sie mich ja vor dem großen Nichts retten. Und in dem Arbeitergymnasium habe ich schnell meinen Platz gestanden. Ich hatte weder am Fließband, noch als Soldat die Rechtschreibung gelernt. Aber dass sie mich hierher empfehlen, musste ja heißen, dass ich doch etwas wusste. Hier bekam ich die positive Rückmeldung, dass ich etwas konnte.

Dann ist etwas das erste Mal in meinem Leben passiert: die Soros-Stiftung<sup>56</sup> hatte so eine Lehrer-Schüler-Mentorenprogramm. Und ich hab bei Amrita dann die Aufgabe bekommen, die Bewerbungen dafür zu ordnen. Bei Amrita gab es 86 Roma, die auf die unterschiedlichen Gymnasien von Pécs gingen. Und dann sehe ich da die Zeugniskopie von János Orsós und dann sah ich: alles Einsen. Und ich bin zu Tibor gegangen und habe ich gefragt, ob das wahr ist. Warum sollte es nicht wahr sein? Und alle hatten Einsen und Zweien. Wie konnte das sein? Alles Roma? In unserer Schule hatten wir nie auch nur eine zwei bekommen. Was können die dann hier? Und gibt es dann also eine Möglichkeit dafür, dass auch Roma weiterlernen könnten?

Ich habe dann 2001 Abitur gemacht und bin danach an die Buddhistische Hochschule gegangen. Und während dieses ganzen Prozesses hatten wir einen guten Draht zu der Buddhistischen Hochschule und zur buddhistischen Kirche. Auf der buddhistischen Hochschule habe ich dann den neu eröffneten China-Studiengang studiert – den habe ich aber nicht fertig gemacht - und parallel eine Waldorflehrerbildung angefangen - die habe ich fertig gemacht.

Durch Amrita habe ich immer mehr vom Buddhismus kennengelernt. Ich mochte ihn sehr. Ich mag ihn als solchen, mit seinen Geschichten und seiner Philosophie. Ich bin dann ja an die Buddhistische Hochschule gegangen. Nur damit kein Missverständnis entsteht: ich habe mich auch dann noch nicht als Buddhisten betrachtet. Aber auch nicht als Katholik. Ich war Atheist. So ein Linksliberaler der Budapester Intellektuellen und so... ich war der jüdische Trick.

Einer meiner Lehrer ist nach Indien gefahren, um dort Buddhisten zu treffen. Und dort haben ihm diese Buddhisten, die Engländer waren, erzählt, was für soziale Institutionen dort die Dalits ins Leben rufen. Und er hat dann die Verbindung gesehen, zwischen denen und uns, dass wir ja genau das machen, was sie auch machen. Und hat uns dann miteinander verknüpft, dass wir den Kontakt zueinander aufnehmen.

Und wir sind dann für sechs Wochen nach Indien gefahren und haben dort Dalits getroffen, die sich für sich für ihre Rechte einsetzen, in Führungspositionen gelangen und dass alles machen sie mit dem Buddhismus. Und der Buddhismus ist, dass ich verantwortlich für mein Schicksal bin, ich muss das Beste tun und dann kann ich dieses Ganze herausbewegen. Und dahin gibt es nur einen Weg: das Lernen. Abitur. Und dann werden wir Miete zahlen und zu Bürgern werden. Wenn man das also auch Buddhismus nennt, dann möchte ich mich diesem Buddhismus anschließen. Wir waren also 2006 in Indien und im Mai 2007 wurde dann unsere eigene Glaubensgemeinschaft registriert,

---

<sup>56</sup> Open Society Foundation

die Jai Bhim Gemeinschaft. Das ist eine Begrüßung, so grüßen sich die Dalits gegenseitig. Und Bhim ist dann Bhim Rao Ambedkar. Und dass deshalb also Jai Bhim der Auftraggeber sein sollte. Ich als Träger gründe die Ambedkar-Schule aus einem inneren Anspruch heraus. Ich weiß auch, was die Stolpersteine sind, weil ich schließlich auch von einer *Putri* gestartet bin und bin an der Spitze des Gurkenbaums, in der Universität angekommen. Dann haben wir gesagt, wenn es uns gelingt, von der *Putri* an die Universität zu kommen, dann ist es unsere Verpflichtung, den Generationen nach uns ebenfalls dazu zu verhelfen. Wieso sollten wir ihnen nicht helfen. Wir haben dann entschlossen, dass die Entscheidungsträger in der Jai Bhim Gemeinschaft solche Personen sein dürften, die in einer Roma-Siedlung aufgewachsen sind, die Abitur gemacht haben, die Hochschulabschluss oder ein Diplom haben und die Buddhisten sind. Das ist ein sehr enger Kreis. So ist dann Jai Bhim entstanden und so haben wir die Ambedkar-Schule gegründet. Und das was du hier siehst, ist wirklich eine Initiative von unten, die sich auf einem konkreten Anspruch gründet und dort, wo es wirklich Bedarf gibt.

Wir wollen den Jugendlichen das weitergeben, dass diejenigen, die sich uns anschließen wollen, nicht deshalb reinkommen, weil sie Roma sind. Wir übertreten da die "Farbreihe", sag ich immer. Egal ob jemand Diplom hat oder nicht. Was hat er auf den Tisch gelegt? Hier ist ein Kind. Was braucht es dazu, dass es von a nach b kommt? Was legt es dafür auf den Tisch? Es kommen zwar Roma, die haben Abitur, sehen aber nicht weiter als ihre Nase reicht. Aber die sehen nicht den Sinn darin, dass wir nützliche, steuerzahlende Bürger ausbilden. Das ist unsere hauptsächliche Zielsetzung. Und genau darin haben wir eine sehr wichtige Rolle, dafür sind wir verantwortlich und dafür können wir dafür mehr tun und nicht andere. Wir erwarten von anderen Unterstützung und nehmen diese auch gerne an, aber unsere Lehrer und Freiwilligen strengen sich umsonst an, wenn wir uns nicht selbst der Sache hingeben. Und das ist die Ideologie: wir selbst sind die Verantwortlichen für unser Schicksal. Und das war eines der wichtigsten Aussagen Ambedkars, als sie zum Buddhismus übertraten: ich bin als Dalit geboren, möchte aber nicht als dieser sterben.

Es ist sehr wichtig zu wissen, dass wenn es ein Roma-Jugendlicher an die Hochschule schafft, dann gibt es viele Stiftungen und politische Einrichtungen, die sie sich schnappen wollen, um einen nickenden Vorzeige-Roma zu haben, der schwarz ist und nickt, und dass dann Roma-Partizipation zu nennen. Darin möchte ich nicht teilnehmen, ich möchte nicht nicken, herzlichen Dank. Aber natürlich braucht es auch diese Menschen vom Rosenhügel<sup>57</sup>, ohne die wir auch nicht existieren könnten.

Es gibt kein allgemeingültiges Rezept, wie man Roma-Jugendliche zum Abitur bringt, gibt's nicht. Weil es in jeder Siedlung, überall ist alles anders, anders, anders. Die Möglichkeiten, die Ansprüche, die Umstände. Wir sind nur dann wirklich effektiv, wenn wir hartnäckig bleiben. Im Vergleich zu den Ungarn, beträgt die Abiturientenrate unter den Roma nur einige Prozent. Wenn wir aber in die Roma-Siedlungen gehen,

---

<sup>57</sup> Der Rosenhügel ist eine sehr reiche Gegend in Buda von Budapest.

können wir nicht einmal von Prozenten sprechen. Zum Beispiel in der Sólóyom-Siedlung in Sajókaza leben an die 1000 Menschen, davon haben 2 Abitur. Dann sprechen wir von Tausendsteln und nicht von Hundertsteln. Und trotzdem soll wirklich etwas aus diesen Menschen werden. Und das, was Du jetzt siehst, damit versuchen wir uns, so machen wir es, ja, wir bewegen hinaus.

Eigentlich, also wenn wir uns das anschauen, gehen wir eigentlich dem gesamteuropäischen Trend zuwider. Wenn wir uns anschauen, an was für Orten wir arbeiten, das ist schon ziemlich krass. Wir arbeiten in so einem Dorf, in dem die „Jobbik“<sup>58</sup> 40 Prozent bekommen hat. In Borsod gibt es nur wenige Orte, in denen die Jobbik bei der Wahl unter 25 Prozent bekommen hat. Und das ist doch eine schrecklich hohe Zahl. Ungarn, in der Mitte Europas. Und an so einem Platz versuchen wir zu bestehen.

[Ergänzung von Zsuzsanna Döme, pädagogische Leiterin der Dr. Ambedkar Schule: In einer katholischen Einrichtung sagen sie, Du lernst für Gott. Wir wiederum sagen: Du lernst für Dich selbst. Und das ist im Grunde unser Buddhismus. Unser Buddhismus ist, also wir geben dem ganzen einen religiösen Rahmen. Denn unsere Kinder lernen jetzt auch immer mehr philosophische Elemente kennen. Unser Ziel ist nicht, dass wir alle zu Buddhistinnen machen. Aber unsere Präsenz, die Familien, mit denen wir arbeiten, verstehen immer mehr: OK wir wissen nicht, was Buddhismus ist, aber die Buddhisten sind immer da, wenn gerade dies ein Problem ist, oder das... Und wir packen an. Weil sie uns interessieren. Weil dafür, dass wir unsere Arbeit machen können, braucht es sie und nicht uns; das sagen wir dauernd.]

Es gibt nicht viele Roma-Jugendliche wie mich. Aber wir lassen davon nicht ab. Wir sagen, komm‘ ruhig her, wein‘ dich aus, weil du schon wieder kein Geld für Essen hast. Aber es wird auch keins geben, solange nicht, ich weiß, es sind 10 Jahre. Aber wenn ich es geschafft habe, dann wirst du es auch schaffen. Und ich weiß, wie ich deine Hand halten muss, und wo ich dein Feuer entzünden kann.

[Ergänzung von Zsuzsanna Döme, pädagogische Leiterin der Dr. Ambedkar Schule: Und wir treffen einen Schüler, der jetzt schon seit geraumer Zeit nicht in die Schule gekommen ist. Und seine Freundin und seine Familie sind auch da. Und er sagt mir, er wäre nicht gekommen, weil er krank ist. Und dann sag ich nicht, oh Gott, das ist total selbstverständlich, denn Du hast ja schreckliche Probleme — und er hat wirklich schreckliche Probleme —, sondern: wenn du willst, dass es Dir und Deiner Familie langfristig gut geht, dann ist trotzdem das der Weg. Auch wenn Deine Zähne dir noch so sehr wehtun. Es bleibt genau das. Wenn Du nicht anfängst zu kämpfen. Und ich weiß, es ist nicht immer leicht, für mich war das Leben auch nicht immer leicht. Ich sehe, dass es unglaublich schwer ist für sie. Aber wenn ich da mit ihnen zusammen weine, dann weinen wir eine Zeit lang zusammen. Und ich betone immer: ihr seid

---

<sup>58</sup> Die „Jobbik“ ist die rechtsextreme Partei in Ungarn, die offene Roma-Hetze in der Gesellschaft und im durch das Internet betreibt.

Kämpfer. Und euer Kampf ist viel größer als der, den viele andere ausfechten müssen. Aber ihr müsst kämpfen und darauf könnt ihr stolz sein. Und ihr sein fähig dazu.]

Das Problem ist, dass es ja so wenige Vorbilder gibt. Am Anfang sind wir durch die Dörfer gezogen, um Schüler zu gewinnen. Und dann haben wir von südlich der Donau Roma-Abiturienten hergeholt, die dann darüber geredet haben. Vor zehn Jahren konnte ich auch noch sehr überzeugend darüber sprechen, aber jetzt sehen sie mich als Lehrer an. Und ich halte sie genauso zum Lernen an. Und doch glaube sie mir auch irgendwie mehr. Und dann müssen sie das eben beweisen, dass sie auch ein langes Programm anständig durchstehen, pünktlich kommen können. Und wenn du denkst, du könntest kommen und gehen, wann du willst, dann ... davon gibt es sehr viele. Du musst kommen und deine Aufgaben erledigen, damit es besser wird. Das ist der Buddhismus für die Schüler. Denn die Kreisläufe reproduzieren sich auch. Wenn du aus der Schule rausfällst, Kinder bekommst, dann nicht weißt, wie du ihnen zu essen geben sollst, dann wirst du nicht deinen Platz stehen. Es ist egal, dass du erst 16 bist. Du bist Elternteil und da ist deine Verantwortung. Komm her und mach deine Prüfungen. Danach kannst du kommen und sagen, dass sie dich diskriminieren und so weiter. Klar. Ich könnte auch ein Buch darüber schreiben, wie oft sie mich diskriminiert haben. Aber mich interessiert das nicht. Entweder ich werde verrückt, steigere mich da rein und erschaffe mir dadurch einen Beruf: Ach, wie sehr sie mich diskriminieren. Es gibt solche Dinge, aber ich möchte trotzdem meinen Platz stehen, Weltenbürger sein und den Nazis ins Gesicht lachen: verdammt, ihr werdet so sterben.

Wir geben Beispiele, die es trotzdem geschafft haben. Dann gibt es eigentlich keine Probleme, weil wir keine Identitätsstörung haben. Weil alle wissen, dass wir Roma sind. Und das ist ein Wert. Das ist kein Problem. Aber daran mussten sie sich erst gewöhnen. Als wir anfangen zu arbeiten, waren sie fassungslos, konnten damit nicht umgehen. Es gab sogar so etwas, dass mich ein Schüler fragte, ob ich ihn jetzt wirklich nicht schlagen würde. Und ich dachte, wie kommt es ihm in den Sinn, dass ich das tun würde. Und ich sagte: ich schlage dich nicht. Würdest du dich davon etwa ändern? Also durch Beispiele, durch Roma, die wir wertschätzen, und wir als Roma müssen natürlich 50 mal mehr Leistung erbringen, aber wir müssen leisten. Wir kommen nicht drum herum. Aber wenn wir das erbringen, was die Heimat von uns erwartet, werden wir jedem würdevoll in die Augen sehen können, wenn wir alles tun und getan haben. Und wenn wir das so durchmachen, werde ich das auch ernst nehmen, wenn jemand eine gute Idee hat. Aber bis dahin nicht. Das ist keine gute Idee, dass "weil die mich immer alle ausschimpfen und da gehe ich nicht hin, ach". Na also das nicht. Wir schicken die Kinder dann natürlich nicht weg. Aber das sehr viel Arbeit. Also das, wo die Kinder bildungsmäßig stehen, ist „unter aller Sau“.

Das erste, was wir sie glauben machen müssen, ist, dass sie davon, dass sie Roma sind, noch wertvoll sind. Das ist das Wichtigste. Und sie zu motivieren, dass, ja, das Lernen ist keine Strafe. Weil sie das Lernen immer als Strafe erlebt haben, weil man sie in die letzte Bank gesetzt hat, sie wurden Einzeller, waren der Scham der Klasse. Und wir müssen sie davon überzeugen, dass Lernen keine Strafe ist, das dient unseren Werten.

Und wir müssen das ständig durch das Leben von Roma-Jugendlichen unter Beweis stellen.

Zig gutherzige Menschen kommen zu uns zu Besuch. Und ich sage ihnen immer, die Lösung ist nicht, dass wenn einem Kind die Nase läuft und es barfuß im Schnee steht, dass man der Mutter 5000 HUF in die Hand drückt, sie solle ihrem Kind Klamotten kaufen. Sie sollen lieber unsere Kinder ins Parlament oder in eine Ausstellung mitnehmen, damit sie das sehen können, was ihre Kinder auch sehen können. Und es hilft viel mehr, wenn das Kind irgendwann mal nach Budapest oder sonst wohin kommt und jemanden hat, den es anrufen kann. Denn ich glaube, dass auch den Ärmsten das zusteht, was den Reichen zukommt. Wir werden nicht binnen einigen Generationen so reich werden, aber irgendwo muss man anfangen, vor allem mit dem seelischen Reichtum.

Und ja, unsere Kinder wissen genau, dass sie Roma sind. Aber auch, dass man sie ernst nehmen kann, wenn man sich jemand mit ihnen unterhält. Denn man unterhält sich nicht nur mit ihnen, weil sie Roma sind, sondern wir uns mit ihnen gleichstellen wollen. Wir wollen gemeinsame Programme und gemeinsame Erlebnisse haben. Dazu können wir etwas beitragen. Und das ist das, was wir können. Und zu zeigen, dass es Alternativen gibt. Dass wir uns nicht der „Jobbik“ und ihrer Hetzkampagne beugen.

Wir lernen den Buddhismus nicht von den Ungarn. Bei ihnen knüpft sich daran oft eine nationalistische Romantisierung, wie ich das sehe. Wir lernen den Buddhismus von den buddhistischen Dalits. Und vom internationalen Buddhismus. Die Schüler verstehen das auch deshalb, dass die Dalits so leben wie die Roma, weil wir jedes Jahr freiwillige Dalits aus Indien bei uns zu Gast haben, die dann in der Gemeinschaft unserer Kinder präsent sind. Wir geben dafür nur die Möglichkeit. Wenn sie die Schule verlassen und dann innerlich merken, dass sie sich dem Buddhismus zuwenden möchten, werden wir sie darin stärken; bis dahin nicht. Wir sind keine Missionare. Wir nutzen den Glauben dafür, dass wir daran glauben, dass wir Gutes tun. Ich bin im Bilde über die verschiedenen philosophischen Aspekte des Buddhismus, ich kann auch schon meditieren, herzlichen Dank. Aber ich bin eben nicht der sitzende oder liegende Buddha, sondern der laufende. Der sich unter die Leute mischt und seinen Dingen nachgeht.

Wir fordern nicht, dass die Schüler später zu uns zurückkehren und es als ihre Pflicht empfinden anderen zu helfen. Natürlich sagen wir das. Aber wenn sie jetzt zu dieser prezi-Schulung gehen und programmieren lernen, dann sollen sie bitte nicht einfach nach Sajókaza zurückkommen, sondern unabhängig werden. Wenn sie allerdings bei uns arbeiten, dann sollen sie das würdevoll und demütig tun. Aber wir arbeiten hier in Borsod mit Zielgruppen, deren Wertesysteme sich aufgrund der konstanten Armut sehr verzerrt haben. Natürlich probieren wir auch in ihnen zu stärken, dass ihr persönliches Glück ein Ziel sein sollte. Aber wenn ich ihnen sage, macht, was ihr möchtet, woran ihr Spaß habt, bringe ich sie um.

**Tibor Derdák**, Leiter der Dr. Ambedkar Schule

In der vorliegenden Arbeit verwendete Teile des Interviews vom 09.04.2013

Das, was wir hier machen, tun wir seit etwa 25 Jahren. Und den buddhistischen Hintergrund gibt es auch schon lange, also gab es schon, bevor wir Ambedkar kennengelernt haben. Der Interessenschwerpunkt unserer Arbeit war von Anfang an, wie Roma-Jugendliche aus den Dörfern – also nicht ausschließlich, aber doch hauptsächlich aus den Dörfern -, wie diese Jugendlichen weiterlernen könnten. Über die, die hauptsächlich vom Dorf kommen, kann man generell sagen, dass die Mehrheit die 8. Grundschulklasse absolviert. Die allermeisten, die wir getroffen haben, hatten die 8. Klasse absolviert und sind dann nicht mehr in die Schule zurückgegangen. Unser Ziel war, dass die nicht nur in die Facharbeiter-Ausbildung, sondern ins Gymnasium gehen sollten. In Ungarn, vor allem in Borsod, gibt es eine stark sinkende Tendenz der Abiturienten, die meisten machen die Grundschule und unser Ausgangspunkt war von Anfang an: sie sollen danach die Mittelschule und vor allem das Abitur machen. Es gab immer vereinzelte Beispiele, wie Benő und Jani<sup>59</sup>, die es geschafft hatten und in der Initiative mitwirkten.

Wir wollten erreichen, dass Roma, besonders die, die diesen Bildungsweg und Aufstieg gemeistert haben, die Positionen von Entscheidungsträgern einnehmen. Nur es gab kaum geeignete Personen von 25 Jahren. Das ist schon vor 25 Jahren das Ziel gewesen, nur damals gab es noch niemanden, den wir hätten in verantwortungsvolle Positionen bringen können. Ohne Abitur oder Diplom kann man eben nicht in so eine Entscheidungsträgerfunktion kommen. Aber jetzt gibt es schon solche Jugendlichen.

Wir haben dann parallel diese Ambedkar-Bewegung kennengelernt, die genau das macht, was wir auch machen – nur das wussten wir zu dem Zeitpunkt noch nicht. Erst mal haben wir die Bewegung durch Bücher kennengelernt. Es gibt einen Autor namens Christoph Jaffrelot, dessen Bücher wir anfangs gelesen haben. Und dann haben wir die Western Buddhist Order kennen gelernt oder Triradna. Diese Triradna-Engländer haben dann János und mich nach Indien eingeladen. Wir sollten schauen, ob das für uns interessant ist, was wir dort sehen. Und es war interessant. Also das, dass die Jugendlichen es zur höheren Schulbildung schaffen und Verantwortung übernehmen in der Bewegung, sind zwei Grundwerte der Bewegung in Indien und darauf ist auch die alltägliche Arbeit ausgerichtet. In Europa sind wir so etwas allerdings nicht begegnet. Nur wir sind so. Jede karitative Initiative, die sich der Roma-Thematik annähert, weist folgende Aufstellung auf: es gibt die Lehrer und Sozialarbeiter und es gibt die Roma – das heißt sozusagen zwei Seiten. Unser Bestreben, dass wir Roma zu Entscheidungsträgern machen wollten, hat in hier immer Konflikte hervorgerufen. Überall, bei den Katholiken, den Buddhisten, dem Staat und sogar bei der Soros Stiftung. Überall. Der einzige Ort, wo sie das ebenso machen, ist unserer Kenntnis nach die indische Dalit-Bewegung. Es gibt bestimmt noch andere auf der Welt, aber wir haben nur die getroffen und das gefällt uns sehr. Und wir haben diese Bewegung ungefähr 2000 kennengelernt.

---

<sup>59</sup> Benő ist István Lázi, der Leiter des Hauptstandortes der Schule in Sajókaza und Jani ist János Orsós, der zweite Leiter der Dr. Ambedkar Schule und Vorsitzender der Jai Bhim Gemeinschaft.

Vorher haben wir uns im katholischen Kontext versucht. Es gibt eine Bewegung in Ungarn, die einen der Grundwerte ebenfalls in ihrer Arbeit trägt, nämlich die der Roma-Entscheidungsträger: Das sind die Pfingstler und ebenfalls die Methodisten. Sie verfügen allerdings über keine Ideologie, die die Weiterbildung der Roma zum Schwerpunkt in ihrer Arbeit machen würde. Sie lehren die Bibel und bilden Prediger aus, aber Chemiker und Physiker nicht. Wir haben aber ein gutes Verhältnis zu ihnen, auch zu den Methodisten. Es gibt eine Gemeinde, sie studieren die Bibel, das ist sehr nützlich, aber es gibt keine Mathematik. Bei den Katholiken gibt es Mathematik, aber dafür keine Roma-Partizipation. Die Roma sind bei ihnen nur Gegenstände der Arbeit, aber nehmen nicht teil. Sie nehmen schon teil, aber nicht im Sinne von ... Im Ungarischen es nicht einmal Wörter dafür, weil das aus der ungarischen Art zu denken fehlt.

Bei den Pfingstlern werden die Roma zwar entscheidungsfähiger und kommen in höhere Positionen, aber nur im religiösen Kontext. Da sie kein Diplom erhalten, können sie von da nicht weitergehen.

Das ist der Unterschied bei uns. Und das war auch schon so, bevor wir auf Ambedkar gestoßen sind. Ambedkar sagt das so, dass „educate, agitate and organize“, also lehre, motiviere und organisiere. Und das „lehre“ ist das erste. Und das macht keine Organisation so, beziehungsweise es sind nicht alle drei Elemente vorhanden. Die Katholiken lehren, aber begeistern und organisieren nicht. Die Pfingstler wiederum begeistern und organisieren, aber lehren nicht. Aber dadurch, dass wir das zusammen versuchen, sind uns viele Konflikte und Gegner geboren. Auch mit den Buddhisten. In Ungarn gibt es viele Buddhisten, aber die kennen Ambedkar nicht. Die kennen den Buddhismus aus Tibet, Thailand und Japan kennen, mit dem, es gibt den Guru, da oben und uns hier unten und wir meditieren. Das ist das Modell. Der europäische Buddhismus ist ein Hobby von Intellektuellen. Das, was wir in Europa als Buddhismus vorfinden, hat nichts mit dem zu tun, was wir machen. Die Religion ist dieselbe, aber wir haben bezüglich der Struktur mit dem Western Buddhism genauso viele Probleme wie mit den Pfingstlern und den Katholiken.

Dr. Ambedkar hatte ein Problem, nämlich das, dass er an den Boden des Kastensystems geboren wurde. Und er sah, wenn er in den Westen geht, dort lernt, die Verfassung in Indien schreibt, Schulen gründet, alles Mögliche tut ... Aber irgendwie glauben es ihm diese Dalits nicht, dass auch sie Dr. sein könnten. Und in der Schule glauben es die Lehrer ihm auch nicht; diese sind ja im Allgemeinen Brahmanen. Und in der Gesellschaft glaubt es ihm auch keiner, dass daraus irgendetwas werden könnte. Also hat er sich gedacht, dass man das nur ändern könnte, wenn man das Denken der Menschen ändert. Und in Indien ist das Denken ja doch sehr stark religiös geprägt – nicht so wie in Europa. Aber letztlich geht es um das Denken und das Bewusstsein. Und es ging ihm darum, die Entscheidung zu fällen, das ich mein Bewusstsein ändere. Und dafür brauchte er eine Religion, ihm war egal, welche. Er war kein Mystiker. Er ist keinem Traum gefolgt, hat nicht nach der Luft gegriffen, er hatte kein mystisches Erlebnis, es war eine rationale Entscheidung. Das war eine pure rationale Entscheidung, dass er sich eine Religion sucht, die sein Bewusstsein und das von allen anderen verändern könnte.

Das Christentum kannte er durch die Zeit, die er im Westen verbracht hatte, und er wusste, dass es eines der Grundpfeiler der westlichen Kultur ist und der andere sind die Menschenrechte – die beiden treffen sich nicht immer unbedingt, aber sie sind in der westlichen Kultur wenigstens beide präsent. Aber das Christentum war immer noch die

Religion der Kolonialherren. Wenn er also die Ärmsten zum Christentum konvertieren lässt, wäre es nicht sicher, dass er das Beste tut. Mit dem Islam ist es dasselbe Problem. Bei den Sikhs hat er sich auch probiert. Aber da gibt es auch ein Kastensystem, zwar nicht so stark wie bei den Hindus, aber dennoch.

Der Buddhismus gefiel ihm, aufgrund dessen, was er in Büchern gelesen hatte. Das, was Buddha gesagt hatte, das gefiel ihm. Aber in Indien gab es ohnehin keine Mönche. Und es gab auch keinen großen Bedarf an ihnen. Als er konvertierte, bat er Indiens ältesten Mönchen, ihn zum Glauben zuzulassen und die restlichen 400.000 Dalits, die sich dort alle versammelt hatten, konvertierte er selbst. Ambedkar hat gesagt, dass die Religion nicht von Mönchen, sondern von Aktivisten getragen werden soll. Und alle sind Aktivisten. Dieser Buddhismus unterscheidet sich also recht stark von dem Buddhismus, der seit etwa 100 Jahren im Westen präsent ist.

Wir wollen nicht die religiöse Identität bei den Schülern nicht stärken. Wir haben diese gefunden, auf ihrer Basis besteht diese Schule. Es gibt auch religiöses Leben hier und die, denen das gefällt, können kommen. Aber beispielsweise: Eine Roma- Dame aus dem Dorf hier, die weiß nicht, was das ist und es interessiert sie auch nicht. Sie kommt mit ihrem Problem, das ihr Enkelkind nicht zur Schule ging und sie möchte, dass es zur Schule geht. Und wir helfen dabei. Und wenn die Schüler oder die Eltern fragen, warum das hier so ist, warum man hier zur Schule kommen kann und woanders nicht, warum ist euch mein Kind wichtig, dann sagen wir ihnen, warum. Und erst nach sehr sehr langer Zeit und meistens erst nach dem Studium werden die Schüler zu Aktivisten.

Das, dass János Orsós und István Lázi hier Chefs sind, gibt es in Ungarn nirgendwo anders. Dass Roma Chefs sind. Und noch dazu solche Roma, die selbst in einer Roma-Siedlung geboren sind, viele Geschwister haben, solche Verwandten haben, die im Gefängnis sitzen, viele sterben sehr früh – sie sind also wirklich von sehr weit unten gekommen. Und sie leiten jetzt hier die Arbeit. Das ist eine Botschaft, die jeder versteht. Weil diese Botschaft sich völlig davon unterscheidet, was man sonst in Ungarn vorfindet. Und dann kann man auch verstehen, was dahinter steht und warum das so ist, warum sie Chefs geworden sind. Deshalb, weil das eine buddhistische Organisation ist, in der das möglich ist - auch nicht in allen möglich, aber hier ja. Weil das eine buddhistische Organisation Ambedkarischen Typs ist. Das heißt, dass ich meine Identität verändere.

In den Roma-Bewegungen ist das Wort „Identität“ sehr wichtig. Wir bewahren immer unsere Identität. Das heißt, ich bin als Roma geboren und bleibe auch Roma und bleibe auch in der Kultur, in die ich hineingeboren bin. Bei uns aber nicht. Die nationalistische Ideologie sagt, wir sollen die Identität bewahren. Diese unsere Ideologie verändert die Identität. Wir arbeiten an der Identität, aber nicht dafür, dass wir sie konservieren, sondern dass wir sie verändern. Insofern, dass ... Zum Beispiel die Frauen: in einer traditionellen Aufstellung lernen Frauen nicht, sie erziehen Kinder und kochen. Wir allerdings sind Feministen und denken, die Frau sollte erst ihr Abitur machen und dann Kinder kriegen. Das ist also eine Veränderung. Weil Dr. Ambedkar gesagt hat, dass man den Fortschritt einer Gesellschaft daran messen kann, was die Frauen erreicht haben. Das hat er gesagt und wir glauben daran. Wir haben schon vor der Kenntnis über Ambedkar daran geglaubt, aber wir sind eben auf seine Ideologie gestoßen, die das so denkt.

Für uns war der Buddhismus auch eine rationale Entscheidung. Natürlich bringt eine Religion später dann auch irrationale Dinge mit sich, die uns aber auch gefallen, mir zum Beispiel und anderen von uns auch. Aber es war ein Instrument für Ambedkar und ist es auch für uns. Wir verändern unsere Identität also so, dass wir eine rationale Entscheidung fällen und zu dieser Entscheidung bauen wir die neue Identität. Und in dieser neuen Identität ist von Bedeutung, dass wir hier in einem Roma-Umfeld arbeiten, aber wir wollen nicht so bleiben, wie die Roma vor 100 Jahren. Es gibt nicht diese starke Wahrung der Traditionen, wie es in den Roma-Bewegungen in Ungarn und Rumänien gemeinhin der Fall ist.

Es ist ein Problem, dass die Jugendlichen sich auf ihr Roma-Sein reduzieren. Wir fahren oft mit den Schülern nach Budapest und holen viele Menschen aus Budapest, aus dem Ausland in unsere Schule. Wir bauen ein solches Netzwerk auf, das zeigen soll, dass unsere Schüler genauso solche Schüler sind, wie alle anderen auf der Welt. Und das, dass sie (facebook-) Freundschaften mit Budapester Gymnasiasten und Studierenden pflegen, ist leider nicht selbstverständlich. Aber wir arbeiten daran, dass es selbstverständlich wird.

Amnesty International kommt zum Beispiel alle zwei Wochen. Es gibt keine weitere Schule in Ungarn, in die Amnesty International zweiwöchentlich kommt. Sie kommen deshalb, weil die Roma menschenrechtliche Probleme haben. Den Kindern gefällt das, weil sie wirklich diese menschenrechtlichen Probleme haben. Aber Amnesty ist keine Roma-Organisation.

Das ist auch ein großes Problem. Wir haben sehr wenige Schüler, die keine Roma sind. Und dass das eine niveauvolle Schule wird, ist in dieser Atmosphäre sehr schwierig. So wie die Lehrer Ambedkar auch nicht glaubten, dass aus ihm und anderen Dalits Dr. werden könnten — wobei er schon Dr. war —, so ist es auch nicht gesichert, dass unsere Lehrer es glauben, dass unsere Schüler fähig sind das Abitur abzulegen. Und deshalb lehren sie die Schüler nicht all das, was sie lernen müssten. Und das liegt daran, dass das ein segregierter Ort ist. Das ist eine Falle, aus der wir rauskommen müssen. Aber irgendwie muss man anfangen und wir konnten so anfangen.

Am 15. März haben wir mit ungarischen Fahnen und allem Drumunddran hier eine Feier veranstaltet und der Bürgermeister ist hergekommen. Das ist eine sehr große Sache. Wir arbeiten im 6. Jahr hier und der Bürgermeister kommt hier eigentlich nicht her. Er mag uns nicht und will sich nicht mit uns zeigen. Aber jetzt ist er hergekommen und das ist gut. Aber das ist ein sehr langsamer Prozess. Er ist deshalb hergekommen, weil er gemerkt hat, dass er uns von hier nicht vertreiben können wird. Eine Zeit lang hat er versucht, uns durch polizeiliche Kontrollen und Anzeigen einzuschüchtern und uns zu verjagen. Vielleicht würden wir ja gehen. Aber jetzt haben wir in diesem Dorf schon so viele Gebäude gekauft, dieses hier wird er nie verkaufen können, das wissen alle. Wir bleiben also hier. Er ist also gezwungen, irgendetwas mit uns auszumachen. Es ist also nicht nur der Sensibilisierung zu verdanken, dass hier ein Dialog zustande kommt, sondern das erreichen wir mit Gewalt.

Auch andere machen das. Auch die nationalistische Bewegung versucht ständig, Nicht-Roma einzubinden. Aber es gibt eben dieses ideologische Hindernis. Bei uns gibt es dieses ideologische Hindernis wiederum nicht, wir möchten aktiv Nicht-Roma einbinden, aber das ist eine von Roma geleitete Bewegung — das macht sie anders.

Ich gehe nur dann irgendwo hin oder äußere mich nur dann, repräsentiere nur dann diese Sache und fälle nur dann Entscheidungen, wenn diese Roma-Jugendlichen damit einverstanden sind und da sind. Wenn nicht, dann nicht. Und wir lassen auch keine anderen Nicht-Roma, wie mich, in diese Positionen. Ja, das ist für uns ein sehr wichtiger Ausgangspunkt, dass hier die Entscheidungsgewalt in Roma-Hand ist. Aber Roma ist nicht gleich Roma. Hier gibt es 4 oder 5 Nicht-Roma-Jugendliche. Die also das alles hier durchmachen, die zählen dann am Ende genauso als Roma. Die sind Teil der Party. Und dazu muss man das über lange Jahre hinweg jeden Tag weitermachen. Deshalb ist es sehr gut, dass wir eine Schule haben, weil wir aus den Menschen, die uns wichtig sind, können wir sehr bewusste Menschen machen, da wir über lange Jahre täglich mit ihnen arbeiten.

Mein Bewusstsein muss sich ändern. Wenn man in der Grundschule etwas lesen muss, werden die Fremdwörter oder unbekanntes Wörter normalerweise übersprungen. Die lesen sie nicht. Und dann hat man seine 2.<sup>60</sup> und dann ist es wenigstens keine 1. Sie überspringen also diese Worte und schauen zum Beispiel auch auf der Karte keine Orte nach. Das lehren sie ihnen nicht. Wir fangen hier damit an, für uns ist das das Wichtigste. Unsere Lehrer glauben das leider nicht, die muss man dazu zwingen, dass man die Fremdwörter nachschaut und auf der Karte Orte nachschlägt. Aber jeder kann sehen, dass das das Wichtigste für uns ist. Und von da an bin ich bewusst, ich nehme die Welt in die Hand. Ich befasse mich nicht auf einem Analphabeten-Niveau mit den Dingen, sondern so, wie es jeder andere auf der ganzen Welt auch tut, der ich eine Verantwortungsposition kommt. So verändern wir das Denken.

Wir treten allerdings sehr für die Menschenrechte ein und denken gleichzeitig, dass es einen großen Bedarf für die Religion gibt. Das ist eine solche Vision, die auch unsere Zukunft definiert. Wir wünschen uns, dass diese Menschen, mit denen wir arbeiten, frei wären und auch glücklich wären. Und dieses beides zusammen wäre. Und wir glauben auch wegen der Religion, dass Religion zum Glückseligsein notwendig ist.

Unseres Erachtens ähneln sie [Roma und Dalits] sich sehr. Nicht alle glauben das so. Die Roma-Nationalisten z.B. denken, dass die Dalits nicht so interessant für sie sind, weil die ganz weit unten sind, sondern die Rajputen, die eine Stimme und gesellschaftliches Prestige haben. Die Dalits interessieren uns nicht, weil wir nicht so weit unten sein wollen. Das denkt der Roma-Nationalismus in Ungarn und auch andere. Wir aber nicht. Wir glauben nämlich, dass diese Jugendlichen dann selbstbewusst werden, wenn sie solche Menschen treffen, die es aus genauso schweren Umständen irgendwohin geschafft haben.

Dr. Ambedkar hat sich daran auch versucht. Er wollte auch erst mal mit den Brahmanen etwas ausmachen, dass die Unberührbaren doch auch die Tempel betreten können sollen. Aber das hat nicht geklappt. Und dieses Bestreben gibt es auch heute noch unter sehr vielen der Unberührbaren. Deshalb essen sie kein Fleisch. Die Europäer denken auch von den Buddhisten, sie äßen kein Fleisch. Wenn wir aber nach Japan oder China gehen, essen die Buddhisten dort Fleisch. Aber die europäischen Buddhisten und auch die indischen essen kein Fleisch. Genau aufgrund dieser Sanskritisierung möchten sie

---

<sup>60</sup> In Ungarn ist das Notensystem umgekehrt: es gibt die Noten 1 bis 5 und 5 ist die beste.

sich so verhalten, wie sich auch die Brahmanen verhalten. Deshalb essen sie kein Fleisch und trinken keinen Alkohol – was sie in Japan und China auch tun.

Aber die politischen Bestrebungen sind gescheitert. Also das, dass sie innerhalb der hinduistischen Religion eine Möglichkeit dafür finden, dass sie die Kasten vergessen könnten, das hat nicht geklappt. Wir halten es so, wie Ambedkar. Er hat auch gesehen, dass es nicht geht. Aber alle Jugendlichen wollen das. Und da wir Demokraten sind, helfen wir den Jugendlichen, wenn sie etwas Bestimmtes möchten. Wir akzeptieren also, was sie möchten. Aber wir wissen auch, dass das nicht genug sein wird. Es braucht noch irgendein Mehr. Und was ist dieses Mehr? Das ist der Buddhismus und das sind die Menschenrechte. Die ungarische obere Mittelschicht glaubt nicht an die Menschenrechte. Die ungarische obere Mittelschicht ist nicht religiös. Wir bilden aber hier religiöse und an die Menschenrechte glaubende Personen aus. Weil wir sehen, dass die Imitation nicht ausreicht. Zum Beispiel: CocaCola, Alkohol, Chips und TV — wir können diesen Jugendlichen nicht sagen, macht den Fernseher aus und esst keine Chips. Sie werden trotzdem Chips essen. Oder dass sie kein Fleisch essen sollen. Jeder ungarische Buddhist ist Vegetarier in unserem Umfeld. Die Jugendlichen würden aber am liebsten ständig Fleisch essen. Wozu sollte ich anfangen mit dieser Fleisch-Debatte? Ist das das Wichtigste? Nein. Wir akzeptieren also ihre Sehnsüchte, aber zeigen ihnen auch andere Ziele auf. Und einige nehmen diese Ziele an, andere nicht. Wie diese Großmutter, die ihren Enkel hergebracht hat, dass er in die Schule geht. Jani [János Orsós] sagte: Geh weg. Du kannst morgen wiederkommen, wenn Du willst, um 8. Wenn er will, wird er kommen, wenn er nicht will, dann nicht.

Ich möchte, dass in 20 Jahren das, was in Baranya<sup>61</sup> gelungen ist — in Baranya gibt es eine intellektuelle Schicht, die akzeptiert hat, dass Roma ihre eigenen Institutionen haben und in denen diktieren sie und die Ziele sind hoch angesetzt. Das soll auch in Borsod gelingen. Das ist nur in Borsod viel schwieriger. In Borsod gibt es viel mehr Roma, es gibt aber auch viel mehr Spannungen. Und keiner glaubt, dass diese Menschen sich genauso in die Angelegenheiten der Welt einmischen könnten, wie jeder andere auch. Wenn wir das in 20 Jahren erreicht haben, haben wir sehr gut gearbeitet.

---

<sup>61</sup> Bundesstaat im Süden Ungarns, wo auch Derdák und Orsós gearbeitet haben, bevor sie die Dr. Ambedkar Schule gegründet haben.

## Schülerin

In der vorliegenden Arbeit verwendete Teile des Interviews vom 12.04.2013

Ich werde bald 19 Jahre alt. Ich gehe bald seit drei Jahren an die Ambedkar, davor bin ich in Pécs zur Schule gegangen. Ich habe eine Kochausbildung und das Abitur in Einem gemacht. Dann habe ich gehört, dass es in Borsod diese Ambedkar Schule gibt, von meinem Patenonkel. Er sagte, es sei eine gute Schule und wenn ich wollte, könnte ich sie mir ansehen. Und dann bin ich hochgekommen [aus dem Süden] und es hat mir sehr gefallen. Dann habe ich mich eingeschrieben. Am Anfang war es sehr komisch. Ich wohne auch in einem Dorf. Aber Sajókaza... also im Vergleich zu Mánfán, das ist 25 km von Pécs ... leidet die Siedlung in Sajókaza unter sehr großer Benachteiligung. Bezogen auf die Häuser, in finanzieller Hinsicht und auch menschlich.

Es war schwierig sich an das Temperament der Menschen zu gewöhnen. Das zwischenmenschliche Verhalten. Sajókaza, also so wie ich da ein paar Menschen kennengelernt habe, ist in sehr große Benachteiligung abgedrängt. Die Arbeitsmöglichkeiten sind für sie gleich Null. Nach Barcika zu fahren ist für sie, wie für mich nach Deutschland zu fahren. Und wir haben sehr viele solche Kinder getroffen, die zum Beispiel noch nie in Miskolc im Einkaufszentrum waren, noch nie auf einer Rolltreppe. Im Sommer haben wir sie mal nach Budapest gebracht und sie mal ins Westend mitgenommen, damit sie mal sehen wie das ist. Und ganz viele hatten Angst vor den Rolltreppen und über das Westend<sup>62</sup> haben sie gesagt, es sei das Parlamentsgebäude.

Diese Schule gefällt mir aber deshalb, weil die Lehrer, die sind eigentlich keine Lehrer, sondern Freunde, die dir helfen, dich vorbereiten, dich bestärken und ich habe sehr viel von ihnen lernen dürfen. Besonders ich. Also weil in Sajókaza gibt es ein Gemeinschaftshaus in der Rákóczi Straße, da sind die Büros. Das ist doppelstöckiges Haus. Und oben wohnen die Lehrer, die Menschen, die aus dem Ausland kommen. Weil wir viele solche Lehrer hatten, vor allem letztes Jahr, aus Ägypten, Amerika, jetzt haben wir einen Lehrer, der ist Finne. Und mit denen habe ich dann in einem Haus gewohnt, also mit meinen Lehrern. Und auch nach der Schule haben sie sich gerne mit mir hingestellt, ich brauchte viel Hilfe in Englisch und Einzelstunden, weil ich deutsch und französisch gelernt habe. Und Englisch habe ich hier angefangen zu lernen.

Also, in eine andere Schule gehe ich rein, habe meine Stunden und gehe dann wieder nachhause. Wenn ich möchte, bleibe ich noch dort, um meine Hausaufgaben zu machen. In der Ambedkar Schule gibt es auch regelmäßige Stunden, aber zusätzlich achten sie noch darauf, worin du begabt bist, worin kannst du dich ausleben und darin helfen sie dann auch. Zum Beispiel singen sehr viele total gerne, vor allem in Sajókaza.

---

<sup>62</sup> Shopping-Mall in Budapest.

Und dann wurde dort Gesangsunterricht eingeführt und dann wurde für die Schüler, die daran teilnehmen wollten, ein Chor. Und diese Schüler, immer, wenn es ein Fest gibt, gehen dann raus und singen, wir wurden schon von vielen Schulen eingeladen, und haben dann da gesungen.

Ambedkar haben sie in Borsod nicht wirklich gekannt, bevor diese Schule begründet wurde. Und dann haben sie diese Schule gemacht. Am Anfang haben alle gefragt, wer ist dieser Ambedkar? Warum Ambedkar? Das haben sie dann genauer erläutert. Wir haben so ein Unterrichtsfach bekommen, das "Buddhismus-Stunde" hieß. Da haben wir viel über ihn gelernt. Und über die Kasten. Und wer er wirklich war. Und dass sie arm waren. Und wohin Ambedkar gelangen konnte. Und am Anfang war das noch alles komisch, von wegen, was ist das Ganze? Und dann haben sie Bilder von ihm projiziert und die Lehrer haben uns von ihm erzählt.

Ich glaube schon, dass Ambedkar eine Bedeutung hat. Allein das, dass er arm war und ja wegen der Kasten benachteiligt war. Und in Sajókaza leben eben Roma, sie sind arm, in den vorherigen Schulen haben sie sich nicht in besonderer Weise um sie gekümmert. Ich glaube, vielen Kindern gibt Ambedkar Hoffnung. Also wenn es ihm gelungen ist, warum sollte es uns dann nicht gelingen. Aber in Bezug auf Glauben, bleibe ich bei meinem katholischen Glauben, ich glaube eher an Gott. Aber als Mensch kann er, glaube ich, für viele Schüler ein Vorbild sein. Ach, also wenn es ihm gelungen ist, warum sollte es uns also nicht gelingen.

Also ich, als ich hier her gekommen bin, an meiner Schule in Pécs gab es nicht so etwas wie "Roma-Völkerkunde" oder dass wir uns irgendwie mehr mit der Roma-Kultur befasst hätten. Und als ich hierher kam, gab es Unterrichtsstunden, in denen wir darüber gesprochen haben, wie sich die Roma-Musik entwickelt hat, wie hat man angefangen, Roma-Musik zu spielen und zu hören. Und eigentlich verändert sich das Verhalten der Kinder in dieser Schule, glaube ich. Weil auch ich, als ich hier her gekommen bin, na gut es hält jetzt noch an, aber ich hatte eine viel größere. Ich bin viel schneller ausgetickt.

Wir haben viel mit Lehrern gesprochen, mit Suzi und Julcsi. Aber nicht so, von wegen, so wird das aber nicht gut sein. Also nicht wie in einer normalen Schule, ich ticke aus, beleidige, streite, und dann bis du rausgeworfen. Fertig. In einer normalen Schule funktioniert das, denke ich, so. Und hier setzen wir uns eher hin, besprechen die Dinge, dass das so eigentlich nicht laufen sollte. Und dann können sie sogar noch das erreichen, dass ich mich entschuldige, obwohl ich das eigentlich wirklich nicht tue.

Viele Kinder, also Roma-Kinder, wussten nicht, dass es unter den Roma mehrere Arten gibt, so an die 18, 19 Arten gibt es, was für Roma es gibt, die Kolompár-Roma, die Beás-Roma, das bin auch ich, die Romungro, über die man nicht sagen würde, dass sie Roma sind, weil sie weiß sind, also sehr weiß. Und es ist total gut, dass wir uns damit befasst haben, weil das nicht alle Kinder wissen, nicht alle Erwachsenen. Sie haben sich total darüber gewundert, dass es unter den Roma mehrere Arten, mehrere Sprachen gibt.

Und die Kultur selbst, auch davon gibt es mehrere Arten. Auch bei den Beerdigungen, wir machen das anders, die Lovári-Roma machen es wieder anders.

Es hat eine Wirkung. Weil ich, zum Beispiel in Pécs, ich bin Beás-Roma, und wie ich gesagt habe, gibt es auch Kolompár-Roma und in Pécs schlägt sich das total durch, weil die Beás-Roma und die Kolompár-Roma einander nicht leiden können, die hassen einander sehr in Baranya. Aber hier wiederum in Sajókaza, also hier gibt es auch eher Lovári- und Kolompár-Roma, hier kümmert es aber niemanden, wer jetzt was für ein Roma ist. Roma ist Roma und Mensch ist Mensch. Fertig. Sie beschäftigen sich damit nicht.

Aber in unserer Schule gibt es auch ein-zwei ungarische [Nicht-Roma] Kinder, aber das würde keiner sagen, vor allem keines der Kinder, dass die aber Ungarn sind. Es gibt diese zwei-drei Schüler, die sind Ungarn, aber die singen auch mit uns, nehmen genauso mit uns an Programmen teil. Sie demonstrieren nicht: Huh, ich bin Ungar und dann [nehme ich] nicht [teil]. Wenn wir so etwas sagen wir: ist ja gut, du Ungarn. Dann sagen sie immer: ich bin nicht Ungar, ich bin Roma. Das sagen sie immer. Und wir sagen dann "ist ja gut, du Ungar", dann, wenn sich jemand rauszieht oder beleidigt ist, dann sagen wir das. Und dann ist die Person sauer und sagt: ich bin nicht Ungar, ich bin Roma. So etwas gibt es Sajókaza eigentlich nicht.

Die Lehrer sind ja Ungarn oder Ausländer. Und wenn die Schüler sehen würden, dass die Lehrer Distanz wahren und sich nach der Stunde nicht mit ihnen befassen. Oder wenn ich nach dem Unterricht reingehe und sage, Herr Lehrer, das verstehe ich nicht. [Und er dann sagt], gut, wir haben ja morgen Unterricht, dann besprechen wir es. Dann [wenn das so nicht wäre] könnte sich so ein Gefühl einstellen, von wegen: das ist jetzt, weil ich Roma bin. Das hört man doch recht oft in der Schule: deshalb, weil ich Roma bin?

Also wenn so etwas passiert, wenn wir nach Budapest fahren oder nach Barcika, dann gibt es oft Situationen, in denen ich denke: verdammt, deshalb, weil ich Roma bin? Oder warum ist es so, dass alle so gucken? Oder wenn ich in ein Restaurant gehe, dass sie dann mich beobachten oder über mich sprechen und dann geht auch mir im Kopf um, dass deshalb, weil ich Roma bin? Wenn die Lehrer es nicht so gut machen würden, dass sie sich so gut um uns kümmern, uns helfen und uns einreden und auch sagen, wenn Du irgendein Problem hast, komm, dann könnte es sein, dass sie sagen, ich möchte nicht hierher kommen oder deshalb, weil ich Roma bin, kümmern sie sich nicht um mich.

Oft hört man ja, dass es in Ungarn Chancengleichheit gibt. Ich denke aber, die gibt es überhaupt nicht. Und in der Ambedkar Schule gibt es sie aber wirklich. Wenn du dein Abitur machst und den Beruf lernst, in dem du arbeiten möchtest, und Ambedkar kann dir dabei helfen, dann unterstützen sie dich gern. Wenn ich mich in eine Schule einschreiben möchte, und die hat einen Preis, dann helfen sie darin gern, unterstützen meine Idee gern. Und wenn ich die Schule beendet habe, erwarten sie mich auch gerne

zurück, dass ich dort arbeite. Davon abhängig, was ich arbeiten werde, das habe ich mit meinem Beruf entschieden. Also sie helfen dabei. Der Standortleiter in Sajókaza ist auch Roma. Er ist auch in Sajókaza aufgewachsen und litt unter starker Benachteiligung. Und Tibor[ék]<sup>63</sup> haben ihm geholfen, mit einem Abitur, haben ihn in eine Universität eingeschrieben und er steht jetzt bereits hier, dass er den Standort Sajókaza leitet.

Bis zu meinem 6. Lebensjahr wohnte ich in einer Roma-Siedlung in Pécs bzw. Hidas. Aber diese Roma-Siedlung ist ganz anders als die in Sajókaza. Sie haben sich Gärten angelegt, haben Tiere gezüchtet, sich Hühner und Schweine gehalten, Und in Sajókaza gibt es gar nichts. Die ganze Siedlung ist voller Müll. Die Damen können nicht schreiben und lesen. Auch die Kinder, die, die in der Ambedkar lernen, die können das jetzt schon. Aber bis jetzt haben die Lehrer in der Schule ihnen keine große Aufmerksamkeit geschenkt, im Sinne von, Oh Gott, dieses Kind kann nicht lesen. Und als ich noch in Pécs, in Mánfán gelebt habe, hätte ich nicht gedacht, dass es noch solche Orte gibt, solche Dörfer. Die in so einem Nachteil sind. Und dann bin ich nach Sajókaza gekommen. Du da in der Rákoczi [Straße], da ist nichts, das ist ein richtiges Dorf. Und als ich dann zur Schule [im Dorf] runter gegangen bin, dachte ich: Du lieber Gott. Was ist das? Ich war sehr erstaunt darüber, dass es noch solche Menschen gibt, die so leben. Aber die Ambedkar Schule hat dann den Menschen in Sajókaza geholfen, dass sie auch Gärten anlegen können. Sie bekommen jedes Jahr Gemüse, das sie einpflanzen können. Und dadurch wissen sie, wie das ist, wenn ich das mache, das pflanze ich ein, ich gieße es, ich kümmere mich darum. Und das wird meins sein, wenn es wächst. Und so die Menschen ... ich bin eigentlich so: ich gehe sehr nach meinem eigenen Kopf. Manchmal bin ich auch herablassend, war ich. Und als ich gesehen habe, oh Gott, wie viel Hilfe brauchen diese Kinder, und diese Hilfe wird nicht so funktionieren, dass ich schreie und meine Nase oben trage, sondern wenn ich mich wirklich normal mit ihnen hinsetze, mich mit ihnen unterhalte, nett zu ihnen bin und ihnen helfe. Dann wird das funktionieren, dass ich mich ändere und dass sie sich auch ändern. Und ich habe das Gefühl, dass ich mich während dieser zwei Jahre sehr verändert habe. Ich, die nach ihrem eigenen Kopf geht und sich mit niemandem unterhält, ich bin nicht so der Typ, die sich so anfreundet, bin jetzt in vollem Maß anders geworden.

Ich glaube, ich kann etwas weitergeben, weil ich dir gesagt habe, dass es letztes Jahr diesen Förderunterricht gab. Und als ich hierher kam, haben Ignác, der Englischlehrer, von dem ich gesprochen habe, und eine Handwerkerin, also zu denen bin ich jeden Nachmittag zum Förderunterricht gegangen. Und die, die jetzt in der unteren Sektion sind, die kennen mich deshalb, weil ich eben auch zum Förderunterricht gegangen bin. Und wenn es zum Beispiel so etwas gab, dass ein Lehrer fehlte, der die Beschäftigung geleitet hätte, dann bin ich eingesprungen. Na gut, Englisch habe ich nicht unterrichtet. Aber ich habe mit ihnen gemalt oder mit ihnen gewerkt, wir haben gespielt, vor allem

---

<sup>63</sup> Im Ungarischen kann man den Namen von einer Person verwenden und mit der Endung -ék ausdrücken, dass es sich um die Personen handelt, die zu dieser Person gehören. Tiborék meint also Tibor Derdák und sein Team.

solche Wortspiele, vor allem mit den Jüngeren. Also auch, wenn ich ihnen nicht so eine große Sache beigebracht habe, ist doch sicher irgendetwas hängen geblieben, über mich.

## **Schüler und Schülerinnen** der 11. Klasse

Aussagen aus einem Gruppengespräch am 11.04.2012.

Ich werde nicht zu diesem Glauben übertreten, ich werde nicht Buddhist. Ambedkar war ja Dalit und so weiter... und die Schule heißt eben deshalb so, weil die Situation ähnlich war. Weil wie die Dalits in Indien leben... also wenn man sich Sajókaza anguckt, die Lebensweise ist ähnlich. Wir ähneln uns nicht wegen des Glaubens, sondern darin, wie wir leben.

Es ist wichtig, weil wir unsere Filme zu anderen [Stand-]Orten bringen können, um sie dort zu zeigen. Zum Beispiel haben wir einen Film an einem Ort Achtklässlern gezeigt. Darin ging es um unsere Schule, warum wir hierher gehen, welche Möglichkeiten wir haben, womit wir uns befassen. Wir haben ihnen das gezeigt, dass, wenn sie die achte Klasse beendet haben, sie dann hierher kommen und hier lernen.

Diese Schule unterscheidet sich dadurch, dass die Umgangsformen ganz anders sind als in anderen Schulen. Hier gibt es keine Beziehungen im Sinne von Lehrer-Schüler. Sondern hier ist es eher wie zwischen zwei Freunden. Das macht sie besonders. Natürlich würden wir einen älteren Lehrer nicht duzen. Bei jüngeren Lehrern, die es erlauben, dass wir sie duzen, ist es wieder anders. Wenn ich jemanden duze und die Person mich viel unterrichtet, dann habe ich das Gefühl, dass sich eine stärkere Beziehung zwischen uns entwickelt, als zwischen einem Lehrer und einem Schüler. Eine so gute Beziehung zu unseren Lehrern motiviert uns beim Lernen. Und es gibt den kleinen Nachteil, dass wenn wir an andere Orte gehen, funktioniert es halt nicht so. Wenn wir also in eine andere Schule gehen, ist die natürlich strenger. Dann muss man sich eben an einer anderen Schule an das System anpassen. Dann gibt es eben wieder eine Lehrer-Schüler-Beziehung.

Die Schule hat uns beigebracht, wie wir im wirklichen Leben glücklich werden. Weil wir natürlich unterdrückt sind, weil wir einen Roma-Hintergrund haben. Warum die Menschen so sind, darüber haben wir viel gelernt. Wenn zum Beispiel ein Artikel über uns erscheint oder irgendeine Meldung, dann werden wir darüber informiert und wir besprechen es zusammen. Was ist der Rahmen, was wollen sie, wie wollen sie es, dass wir also in der Wirklichkeit glücklicher werden.

Ich glaube, also ich als Person habe hier sehr viel gelernt, in der Hinsicht, wie ich für mich einstehe, oder so das Ganze, ich weiß nicht. Dass ich ein nützlicher Teil der Gesellschaft bin.

## Quellen- und Literaturverzeichnis

### Primär- und mündliche Quellen:

Ambedkar, B. R. *The untouchables. Who were they and why they became untouchables?* (New Delhi: Amrit Book Co., 1948).

János Orsós, Leiter der Dr. Ambedkar Schule und Vorsitzender der Jai Bhim Gemeinschaft, Interview vom 13.04.2013.

Tibor Derdák, Leiter der Dr. Ambedkar Schule, Interview vom 09.04.2013.

Schülerin der Dr. Ambedkar Schule, Interview vom 12.04.2013.

Schülerinnen und Schüler der elften Klasse, Gruppengespräch vom 11.04.2013.

### Sekundärliteratur:

Beltz, Johannes. Einleitung zu *reconstructing the world. B. R. Ambedkar and Buddhism in India*, Surenda Jondhale und Johannes Beltz (Hg.) (New Delhi: Oxford University Press, 2004), S. 1-18.

Bourdieu, Pierre. *Language and symbolic power* (Cambridge: Polity Press, 1994).

Bratić, Ljudomir, „Herrschaftsmechanismen und Selbstorganisation,“ *Dokumentation. Romanistan. Crossing Spaces in Europe* (Konferenz am 25./26.11.2011) (Wien: IG Kultur Österreich, 2012), S. 25-37.

Bukow, Wolf-Dietrich. *Feindbild Minderheit – Ethnisierung und ihre Ziele* (Opladen: Leske + Budrich, 1996).

Comaroff, Jean und Comaroff John L., „ETHNICITY, INC.: on indigeneity and its interpellations“ (Vortrag auf der Konferenz Spring 2011 Events des Centre for Humanities and the Public Sphere der University of Florida, Florida/Gainesville, 28.03.2011),

[http://sitemaker.umich.edu/ethnicity\\_workshop/files/comaroffethnicityinc.pdf](http://sitemaker.umich.edu/ethnicity_workshop/files/comaroffethnicityinc.pdf) [letzter Zugriff: 18.07.2013].

Eder, Claus und Schmidtke, Oliver, „Ethnische Mobilisierung und die Logik von Identitätskämpfen. Eine situationstheoretische Perspektive jenseits von ‚Rational Choice‘,“ *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 27, Heft 6 (1998), S. 418-437.

Herrenschmidt, Olivier. „Ambedkar and the Hindu Social Order.“ In *reconstructing the world. B. R. Ambedkar and Buddhism in India*, Surenda Jondhale und Johannes Beltz (Hg.) (New Delhi: Oxford University Press, 2004), S. 37-49.

Holst, Frederik. *Ethnicization and identity construction in Malaysia* (London: Routledge, 2012).

Jaffrelot, Christoph, „Sanskritization vs. Ethnicization in India: Changing Identities and Caste Politics before Mandal,” *Asian Survey*, Band 40, Nr. 5 (2000), S.756-766, <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3021175?uid=3737864&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102544249847> [letzter Zugriff: 18.07.2013].

\_\_\_\_\_, „Dr. Ambedkar’s Strategies Against Untouchability and the Caste System,” *Working Paper Series*, Band III, Nr. 4 (2009), Indian Institute of Dalit Studies, <http://www.dalitstudies.org.in/wp/0904.pdf> [letzter Zugriff: 18.07.2013].

Schneider, Nadja-Christina, „Neue Mobilitäten muslimischer Frauen in Indien — (Trans-)lokale Dynamiken des ‚islamischen Feminismus‘“, *Südasiens-Chronik*, Band 1 (2011), S. 111-134, <http://edoc.hu-berlin.de/suedasien/band-1/111/PDF/111.pdf> [letzter Zugriff: 18.07.2013].

Sheller, Mimi und Urry, John, „The new mobilities paradigm,” *Environment and Planning A*, volume 38 (2006), S. 207-226, <http://ebookbrowse.com/new-mobilities-paradigm-sheller-urry-pdf-d19297503> [letzter Zugriff: 18.07.2013].

Steel, Claude M., „How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance,” *American Psychologist*, Band 52, Nr. 6, (1997), S. 613-629, [http://users.nber.org/~sewp/events/2005.01.14/Bios+Links/Krieger-rec5-Steele\\_Threat-in-the-Air.pdf](http://users.nber.org/~sewp/events/2005.01.14/Bios+Links/Krieger-rec5-Steele_Threat-in-the-Air.pdf) [letzter Zugriff: 18.07.2013].

Srinivas, Mysore Narasimhachar. *Village, caste, gender and method. Essays in Indian social anthropology* (Oxford: Oxford University Press, 1996).

### Internetquellen:

www1: Adichie, Chimamanda, „The danger of a single story“, TED – Ideas worth spreading (Oktober 2009), [http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html) [letzter Zugriff: 18.07.2013].

www2: Hablicsek, László, „Die geografische Entwicklung der Schulung der Roma Bevölkerung — Fakten und Schätzungen“, *Hungarian Human Rights Foundation*, [http://www.hhrf.org/kisebbssegkutas/kk\\_2007\\_04/cikk.php?id=1511](http://www.hhrf.org/kisebbssegkutas/kk_2007_04/cikk.php?id=1511) [letzter Zugriff: 18.07.2013].

www3: Jangam, Ashwin, „Ashwin Jangam’s Diary (2007) — Ambedkerite movement Started in Hungary”, *JAI BHIM NETWORK*, 04.01.2009, <http://www.jaibhim.hu/ashwin-jangams-diary-2007/> [letzter Zugriff: 18.07.2013].

www4: Mihalache, Isabela, Viewpoint Roma – Rejected Europeans, *Viewpoint – Europe’s first Human Rights talkshow*, Council of Europe (Minute 03:15-03:30), <http://www.youtube.com/watch?v=E-dH4hWFLZU> [letzter Zugriff: 18.07.2013].

www5: Orsós, Szilvia, „Sólyomtelep – Sajókaza”, [www.youtube.de](http://www.youtube.de), <http://www.youtube.com/watch?v=w3k4og13Prk> [letzter Zugriff: 18.07.2013].

- www6: Open Society Foundation, Equal Access to Quality Education for Roma, *Monitoring Reports* (2007),  
[http://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/2roma\\_20070329\\_0.pdf](http://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/2roma_20070329_0.pdf)  
 [letzter Zugriff: 18.07.2013].
- www7: Rao, Anupama, „Ambedkar in His Time and Ours," Vortrag in der Azim Premji University (20.10.2011), <http://www.youtube.com/watch?v=yVUTog0unKE> [letzter Zugriff: 18.07.2013].
- www8: „Why go for conversion? Speech by Dr. B. R. Ambedkar," *JAI BHIM NETWORK*, 05.12.2008, <http://www.jaibhim.hu/why-go-for-conversion/#more-160> [letzter Zugriff: 18.07.2013].
- www9: Zelliott, Eleanor, „AMBEDKAR, B. R.", *anti-caste*, <http://www.anti-caste.org/ambekar-br-by-eleanor-zelliott.html> [letzter Zugriff: 18.07.2013].
- www10: Zentrales Statistisches Bundesamt (Központi Statisztikai Hivatal), *Volkszählung des Jahres 2011* (Budapest 2013)  
[http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz\\_orsz\\_2011.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orsz_2011.pdf) [letzter Zugriff: 18.07.2013].

#### **Weiterführende Literatur und Dokumente:**

- Brubaker, Rogers. „Ethnicity without groups.“ In *The Ethnicity Reader: Nationalism, Multiculturalism and Migration* (2. Aufl.), Montserrat Guibernau und John Rex (Hg.) (Cambridge: Polity Press, 2010), S. 33-46.
- Kertesi, Gábor und Kézdi, Gábor, „School Segregation. School Choice, and Educational Policies in 100 Hungarian Towns“ (Budapest: Roma Education Fund, 2013)  
[http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/school\\_segregationschool\\_choice\\_and\\_educational\\_policies\\_-\\_final\\_2013.pdf](http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/school_segregationschool_choice_and_educational_policies_-_final_2013.pdf) [letzter Zugriff: 18.07.2013].
- Rao, Anupama. *The Caste Question. Dalits and the Politics of Modern India* (Berkeley and Los Angeles: California University Press, 2009).
- Rostas, Iulius (Hg.), *TEN YEARS AFTER. A History of Roma School Desegregation in Central and Eastern Europe* (Budapest: The Roma Education Fund & Central European University Press, 2012).
- www11: Amnesty International, Jahresbericht 2011 Ungarn,  
<http://www.amnesty.de/jahresbericht/2011/ungarn#diskriminierungvonroma> [letzter Zugriff: 18.07.2013].
- www12: valasztas.hu (Homepage der Ergebnisse der Parlamentswahlen),  
[http://www.valasztas.hu/hu/parval2010/354/354\\_0\\_index.html](http://www.valasztas.hu/hu/parval2010/354/354_0_index.html) [letzter Zugriff: 18.07.2013].