



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Über die Mehrdimensionalität sozialer Ausschließungen“

Ethnographische Untersuchung am Beispiel der Beas in Alsószentmárton

Verfasserin

Regina Müller

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. phil. Reinhold Stipsits

»Die Anwesenheit der Zigeuner beunruhigt uns und weckt zugleich unsere Bewunderung. Wenn wir ihr marginales Leben betrachten, wird das Gewicht unseres „Europäertums“ radikal in Frage gestellt. Da wandert ein dunkelhäutiges, analphabetisiertes Volk seit Jahrhunderten durch Europa und das Europäertum, ganz so, als durchquerte es ein schwach bevölkertes, armes und wenig attraktives Gebiet. Manchmal treffen die Zigeuner auf etwas, woraus sie Nutzen ziehen, aber im Allgemeinen scheinen sie alles, was sie brauchen, selbst mitzubringen. Es sieht ganz danach aus, als hätten sie nichts von uns gelernt und keine unserer Tugenden würde ihnen imponieren«.

Andrzej Stasiuk

Gewidmet den
Beas von Alsószentmárton

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	1
1. Die Absicht einleiten	2
1.1. Methodische Annäherung	6
1.2. Einführung in die Ethnographie	7
1.3. Theoretische Vorbereitung	9
1.4. Auswertung der Feldnotizen	13
2. Aufklären über zentrale Begrifflichkeiten	15
2.1. Soziale Ausschließung oder Eine Problembeschreibung der Gesellschaft	15
2.2. Bildung	16
2.2.1. Pädagogische Perspektiven	17
2.2.2. Ökonomisierung von Bildung	19
2.2.3. Bildung und soziale Ungleichheit	20
2.3. Roma	21
2.4. Beas	25
2.5. Markierungen der Moderne	26
2.6. Ethnische Minorität	30
2.6.1. Konzept von Ethnizität	30
2.6.2. Spannbreite und Auffächerungen des Begriffs Minorität	31
2.7. Eine Theorie des Normalen - Konturen eines Konzepts	32
3. Ethnographische Studie bei den Beas von Alsószentmárton	34
3.1. (M)Ein – Blick in die gegenwärtige Situation der ethnischen Minorität der Beas im ungarischen Alsószentmárton	34
3.2. Das Dorf Alsószentmárton	35
3.3. Die Beas von Alsószentmárton	40
3.3.1. Eine Annäherung	40
3.3.2. Ethische und ästhetische Gemeinschaft	41
3.3.3. Zwischenraum	42
3.3.4. Vom Leben im Zwischenraum	44
3.4. József Lankó oder Der Zigeunerpfarrer von Alsószentmárton	46
3.5. Óvoda – der Caritas Kindergarten von Alsószentmárton	50
3.5.1. Óvoda als Bildungsraum	51
3.5.2. Begegnungen im Gruppenraum	52
3.6. Tanoda – die Caritas Lernhilfe von Alsószentmárton	57
3.6.1. Ein Raum sozialer Auseinandersetzung	57
3.6.2. Begegnungen im Erfahrungsraum	58

4. Dimensionen sozialer Ausschließung.....	64
4.1. Armut als Dimension sozialer Ausschließung.....	64
4.1.1. Nachdenken über Vorstellungen von Armut.....	64
4.1.2. Nachdenken über Armut jenseits von Quantifizierungen	66
4.1.3. Armut und Ungleichheit	70
4.2. Ethnische Zugehörigkeit als Dimension sozialer Ausschließung	72
4.3. Fremdheit als Dimension sozialer Ausschließung	74
5. Beantwortung der Fragestellung	81
6. Conclusio	90
7. Ausblick	95
Kurzfassung.....	99
Abstract.....	100
Bibliographie.....	101
Internetlinks	112
Danksagung	114
Curriculum Vitae	115
Annex	116

Vorwort

*»Wenn ich ein Buch schreiben müsste,
um das mitzuteilen, was ich schon gedacht habe,
hätte ich niemals den Mut, es zu beginnen.
Ich schreibe gerade deswegen, weil ich noch nicht weiß,
was über eine Sache zu denken ist, die mein Interesse auf sich zieht.
Also mache ich es, das Buch transformiert mich, modifiziert das, was ich denke«.*

Michel Foucault

Das im Sommersemester 2009 veranstaltete Tandem Seminar »Minderheiten in Mitteleuropa« der Universität Pécs und der Universität Wien boten mir erstmals Gelegenheit, kurze, aber dennoch prägende Einblicke in die Sozialgeschichte der Beas im Komitat Baranya im Süden Ungarns zu bekommen. Seitdem beschäftige ich mich mit der Frage, worin die Beharrlichkeit einer kleinen Ethnie gründet, sich selbst als solche zu identifizieren und sich von anderen Gruppen zu unterscheiden? Warum kann ethnische Pluralität für eine Gesellschaft, die gerade noch über ein homogenes Milieu verfügt, ein Problem darstellen? Worauf kann es zurückzuführen sein, dass Menschen sich von Angehörigen der Gemeinschaft der Beas »provoziert« fühlen, einer Gemeinschaft, die aufgrund ihrer besonderen sozialen Lage – armutsgefährdet, bildungsbenachteiligt - und aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit stigmatisiert, marginalisiert und segregiert ihr Dasein fristet?

Fragen wie diese, nehme ich zum Anlass, mich mit der Thematik des *Anders sein* anhand der ethnischen Minderheit der Beas und ihrem Dasein in Südungarn im Hinblick auf Bildung und soziale Ausschließungen im Zusammenhang mit Armut, ethnischer Zugehörigkeit und Fremdheit im Rahmen meiner Diplomarbeit auseinanderzusetzen.

1. Die Absicht einleiten

*»Wenn ich höre, wie jemand verallgemeinernd (schwarz oder weiß)
über Länder oder Völker urteilt,
denke ich keinen Augenblick darüber nach,
ob diese Urteile richtig oder falsch sind,
weil sich das wirklich nicht lohnt, sondern ich frage mich,
wie es um den Verstand und die Moral desjenigen bestellt ist,
der solche Urteile abgibt«*

Ivo Andric

Der österreichische Essayist Karl-Markus Gauß (2000) erinnert daran, dass die Roma – zu denen heute weltweit etwa zehn bis zwölf Millionen¹ Menschen zu rechnen sind – bereits seit gut sechshundert Jahren Europäer sind und aufgrund dieser Tatsache schon lange das verkörpern, was den neuen Europäern von morgen abverlangt wird: Sich einerseits zurechtzufinden in einem Europa, in dem die einstigen Sicherheiten und Schutzräume des Nationalstaates brüchig werden und andererseits die Kunst zu bewahren, umgeben von vielerlei Einflüssen, inmitten fremder Völker und Kulturen dennoch eine eigene kulturelle Gemeinschaft zu entfalten (vgl. ebd., 182). Als sogenannte Europäer der ersten Stunde bilden sie jene Art von Gemeinschaft, die sich nicht auf ein klar definiertes Territorium bezieht – historisch ist nicht einmal der Wunsch überliefert, sich staatlich zu vereinigen – denn die Roma verstehen sich eher als eine ethische Gemeinschaft und denken nicht in politischen Körperschaften, in Staaten, sondern in Familien. So kennen sie weder eine nationale Identität noch nationale Mythen, ja nicht einmal ihre Sprache – das Romanes – noch ihre Religiosität eint sie zur homogenen Gruppe. Das, worauf sie ihre Existenz gründen, lässt sich vor allem in und durch die Struktur ihrer Familie erklären (vgl. ebd., 185).

Zahlreiche Beispiele belegen, dass es gegenwärtig die Roma sind, die den Blick freigeben auf ein – abseits aller ökonomischen und politischen Bestrebungen und Konstruktionen – geteiltes Europa: Ein »klassisch westeuropäische(s)«, ein »museal – grandiose(s)«, ein »historisch – pathetische(s)« Europa und jenes »in die Ecke

¹ Zur Angaben der Größe der ethnischen Minderheit der Roma an dieser Stelle: Offizielle Statistiken – sofern überhaupt vorhanden – und Schätzungen können stark voneinander abweichen

gedrängte, seit Jahrhunderten immer wieder unterworfenen periphere Europa der östlichen und südöstlichen europäischen Völker« (ebd., 199).

In diesem Teil Europas bildet ein entlegenes Dorf - ein einsamer Punkt auf der Landkarte im Süden Ungarns - eine Markierung für armutsgefährdete, bildungsbenachteiligte und am Rande der Gesellschaft lebende Menschen, die der Gemeinschaft der Beas in diesem Land angehören.

Für die Beas von Alsószentmárton hat Pfarrer József Lankó mit Unterstützung des Vereins »Caritas - Sankt Martin e.V.« und der Europäischen Union in Alsószentmárton, einem kleinen Dorf im südlichsten Teil des Komitats Baranya, jenseits des Villány Weinbaugebietes, unter anderem einen Kindergarten sowie eine Nachmittagsschule bzw. einen Hort eingerichtet, wo den Kindern und Jugendlichen aus dem Dorf Aufmerksamkeit und Anerkennung geschenkt werden, wo sie neben der Unterstützung in schulischen Angelegenheiten Anregungen zur Gestaltung ihrer Freizeit, sowie Anleitungen zur selbstständigen Bewältigung persönlicher Angelegenheiten und Unterstützung in der Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus erwarten dürfen.

Im Sommersemester 2009 hatte ich im Rahmen des Tandem Seminars »Minderheiten in Mitteleuropa²« der Universität Pécs und der Universität Wien erstmals Gelegenheit, wenn auch kurze, aber nichtsdestotrotz prägende Einblicke in die Sozialgeschichte dieser Gemeinschaft zu bekommen.

Anhand meiner zu diesem Zeitpunkt verfassten Protokolle und persönlichen Aufzeichnungen habe ich meine Forschungsfrage entwickelt und untersuche in meiner Diplomarbeit, inwiefern Bildung – wie sie unter der Obhut des Vereins »Caritas - Sankt Martin e.V.« in Alsószentmárton angeboten und vermittelt wird - soziale Ausschließung in Form von Armut, ethnischer Zugehörigkeit und Fremdheit beeinflusst. Mit der Methode der Ethnographie versuche ich eine Annäherung an diese Phänomene.

Zur Sprache kommt das Spannungsfeld zwischen Tradition und Moderne, wobei die Frage des Erlernens eines spezifischen Prozesses der Modernisierung unter Berücksichtigung einer Entfremdung von der Herkunft diskutiert wird. Daran anschließend werden Aspekte des Zusammenhangs von Armut und Bildung in Alsószentmárton beleuchtet, wobei auch der arme Cigán, die arme Cigánka, in den Blick kommen, also jene Menschen, die als konstruierte ‚Bildungsaußenseiter‘ abseits eines elitären und idealisierten Bildungskanons positioniert und diskriminiert

² 190055 SE 5.8.2. Minderheiten in Mitteleuropa (MiM) - Tandem Universität Wien - Universität Pécs, Sommersemester 2009, Leitung: Ao. Univ. - Prof. Dr. Reinhold Stipsits

werden. Dieser Fokus erscheint mir deshalb erwähnenswert, weil er gleichwohl die politische Dimension nicht ausklammert, die sich speziell durch die Verzahnung von Bildung, Politik und Ökonomie ergibt und vielleicht auch darüber aufklärt, dass die Empörung über Cigány - wie sich die Angehörigen dieser ethnischen Minorität selber bezeichnen - als Sozialschmarotzer eine wichtigere Debatte verstellt. Vor diesem Hintergrund wird im Ausblick einer Idee von Roland Reichenbach (2001) nachgegangen, in der Begriff der Bildung auch anders gedacht werden kann, insofern, als er auch nach dem Anerkennen und Aushalten von Differenzen verlangt. Wenn es so ist, dass Bildung auf eine bestimmte Zeit und eine bestimmte Gesellschaft ‚reagiert‘, dann scheint sie also kontextgebunden. Wenn es so ist, dass damit etwas in und mit der Gesellschaft ‚passiert‘, dann vielleicht auch deshalb, weil Bildung immer noch bestimmten überhöhten Idealen nachhängt, die heute in mehrfacher Weise unrealistisch erscheinen und zu Ausschluss und Diskriminierung beitragen kann. Wenn von Bildung die Rede ist, dann ist auch die Rede davon, wie auf Konflikte - wie zum Beispiel soziale Ausschließungen - geantwortet wird. Wenn in der vorliegenden Diplomarbeit die Rede von Bildung ist, dann wird von einem Menschenbild ausgegangen, dem die Anerkennung des Anderen³ selbstverständlich ist. Was aber, wenn die Anerkennung der Anderen - der Mehrheitsgesellschaft, der Europäischen Union – zwar gemäß des Minderheitengesetzes nicht aber in der alltäglichen Praxis gewährleistet zu sein scheint? Inwiefern kann Bildung diese Einstellungen beeinflussen? Die Frage nach den Möglichkeiten von Bildung angesichts von Mehrdimensionalität sozialer Ausschließungen geht von der Annahme aus, dass nicht zu erwarten ist, dass es darauf *eine* (Hervorhebung d. Autorin) richtige oder eine *richtige* (Hervorhebung d. Autorin) Antwort geben kann, versucht also dort anzusetzen, wo ein neu Befragen des Bildungsbegriffs zu anderen Fragen führen kann. Zum Beispiel zur Frage nach einem guten Leben und einer ‚anständigen‘ Gesellschaft. Eine sozialpädagogische Frage.

Wenn sich die Sozialpädagogik mit Fragen der Interkulturalität auseinandersetzt, dann geht es dabei um pädagogische Problematisierungen, »wie das Eigene mit dem Fremden zusammenleben«, »Kontakt finden und halten, sowie kulturellen Austausch pflegen kann«, wo also Menschen mit ihren je unterschiedlichen Denkweisen, Sitten und Motivationen aus den unterschiedlichsten sozialen Milieus in öffentlichen und privaten Räumen aufeinandertreffen und mit einander zu tun haben (vgl. Stipsits 2003, 128). Dieser Umgang mit den Anderen kann Reibungen

³ Das Andere, so es in einem abstrakt philosophischen Sinn gemeint ist als das, was dem Subjekt als Nicht-Ich oder als das Fremde gegenübersteht, wird im Text großgeschrieben.

verursachen, zu Schwierigkeiten in der Verständigung führen sowie Spannungen und Konflikte heraufbeschwören, vor allem dann, wenn die Anderen als Markierung für Orientierung an einer Gemeinschaft stehen, die als Unwissende gelten. Anhand dieser Debatte lassen sich zwei divergierende Positionen ausmachen: Zum einen jene, in denen Menschen zugestanden wird, ihr Handeln (scheinbar) selbst bestimmen, als auch kontrollieren zu können und sich dabei über Zwecke und Intentionen bewusst zu sein; die andere Position thematisiert eine Vorstellung von Anderen, deren Handeln gesellschaftlichen Normen und Zwängen unterworfen ist und orientiert ist an Werten und Zwecken jener Gemeinschaft, an die sie gebunden sind; hier spiegeln sich Vorstellungen und Stereotypisierung von Menschen aus nicht-europäischen, nicht westlichen Gesellschaften wider: Bilder der Anderen, entworfen von Menschen, die sich der Aufklärung verpflichtet sehen. Dieser Gedanke beschreibt, dass die Konstruktionen einer europäisch westlichen Moderne ein Narrativ der Bemächtigung in sich birgt, das maßgeblich auf Beurteilungskriterien anderer, fremder Ordnungen wirkt, die Wahrnehmung des Anderen immer vor dem Hintergrund des eigenen kulturellen Bezugsrahmens stattfindet, und die Bilder der Anderen aus einer bestimmten Perspektive zeigt. Diese Perspektive ver-rückt und ver-zerrt die Bilder der Anderen.

Die Motivation für die Auseinandersetzung mit der Thematik Exklusion und ethnische Minorität geht auf die Brisanz des gesellschaftlichen Wandels und seine nachhaltigen Konsequenzen aus (sozial)pädagogischer aber auch soziologischer Perspektive ein, wo unter anderem die Änderung der politischen Verhältnisse für Probleme gerade unter der größten ungarischen Minderheitengruppe sorgen und neue Fragestellungen hervorrufen. Was verbirgt sich hinter der Beunruhigung, die scheinbar durch die Anwesenheit dieser Ethnie ausgelöst wird? Was zeigt sich anhand dieser Auseinandersetzung? Inwieweit werden dabei politische wie ökonomische Interessen sichtbar und weniger der Mensch selbst? Was tun Menschen, die nicht der modernen Menschenbildkonstruktion des *homo-oeconomicus* entsprechen?

Wenn in der vorliegenden Arbeit die Situation der Beas im Kontext ihrer Mehrdimensionalität von Ausschließungen zum Thema erklärt wird, dann auch vor dem Hintergrund, dass die Pädagogik von der Differenz – in sorgfältiger Beachtung einer Theorie der Gerechtigkeit lebt. Ein Konzept von Gerechtigkeit, wie es u.a. Lyotard (2005) in seiner Schrift »Postmodernes Wissen« zum Ausdruck bringt, macht zum Beispiel darauf aufmerksam, dass »der wirtschaftlichen Argumentation nicht der Vorrang gegenüber der politischen, oder der technischen nicht gegenüber

der pädagogischen Ambition zu geben« ist (Lyotard 2005, zit. n. Stipsits 2003, 132). Dieses Konzept hat die Sozialpädagogik in besonderer Weise zu verteidigen. Dieser Verpflichtung versucht auch diese Arbeit gerecht zu werden.

1.1. Methodische Annäherung

Gedanken einer sinnvollen Annäherung

Zu den Herausforderungen eines kritischen Miteinanders von Eigenem und Anderem zählt die Empathie für den jeweils Anderen. Auf dieser Basis erscheint es (mir) möglich, Mut zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Anderen zu entwickeln. Diese Auseinandersetzung kann der Selbsterfahrung dienen und das eigene Denken und Handeln beeinflussen. Gerade diese Erkenntnisabhängigkeit kennzeichnet das Untrennbare zwischen Eigenem und Fremden, worauf Waldenfelds (1997) in seiner »Topographie des Fremden« wiederholt aufmerksam macht.

Die Begegnung mit dem Fremden kann nicht nur das eigene Weltbild beeinflussen, sondern ebenso die Einstellung gegenüber der eigenen Kultur. Gelingt es Individuen, Vorurteile und Berührungsängste kritisch zu beleuchten, so können Fremderfahrung zu einer sinnvollen Selbsterfahrung und reflektierten Prozess einer Weiterentwicklung werden. Um Enttäuschungen gering zu halten, mag es mitunter hilfreich sein, Bilder und Erwartungen zu konkretisieren. Fremdräume, die aus der eigenen Kultur vertraute Strukturen und Ordnungen enthalten, können bei der Orientierung helfen. Ist man bereit, sich auf das Risiko des Betretens eines fremden Raumes einzulassen, mitunter ermutigt durch die Faszination, die gleichwohl wie Gleichgültigkeit und Ablehnung von Anderen ausgehen kann, könnte im persönlichen und direkten Kontakt gelernt werden, Klischees kritisch zu hinterfragen.

Der Pädagogik geht es auch darum, Menschen im Kontext ihrer Lebenswelten und Biographien zu verstehen. Aus diesem Grund wurden in der Ethnographischen Feldforschung eine Reihe methodischer und theoretischer Analyseinstrumente entwickelt, um zu einem Sinnverständnis von Menschen in ihren jeweiligen sozialen und kulturellen Bezügen zu kommen (vgl. Friebertshäuser 2008, 49). Der Nutzen der ethnographischen Feldforschung mag daran zu erkennen sein, dass mit Unterstützung dieser Methode »fremde Kulturen« - deren Lebenswelt und

Lebensstil aber auch deren Alltagskultur - erforscht werden können, dadurch kulturelle Phänomene adäquat zu beschreiben und zu erfassen und somit einer wissenschaftlichen Analyse zugänglich zu machen. »Ethnographien liefern Deskriptionen fremder Lebenswelten aus einer Binnen- und Außenperspektive« (ebd., 53).

Spezifische Lebenswelten, also objektive Gegebenheiten und subjektive Wahrnehmung können mittels ethnographischer Feldforschung untersucht werden. Das Spezifikum dieses Forschungsansatzes ist die Erfassung »kultureller Phänomene und alltäglicher Handlungspraktiken«, die in einem Interview eventuell nicht thematisiert werden, weil sie dem Interviewpartner, der Interviewpartnerin nicht als erzählenswert erscheinen (vgl. ebd., 55).

Ein wesentlicher Nutzen lässt sich meiner Ansicht nach auch daran erkennen, dass »die in der ethnographischen Feldforschung entwickelten heuristischen Prinzipien, dialogischen Verfahren der Einbeziehung des Gegenübers in den Horizont wechselseitiger Verstehensprozesse und eine reflexive Analysehaltung« insgesamt die Chance bieten, andere Lebenswelten verstehen zu lernen, ohne unreflektiert eigene Projektionen, Erfahrungen und Interpretationen auf das vis - á - vis zu übertragen und somit Vorurteilen entgegengewirkt werden kann (vgl. ebd., 55).

Gehen »aufgeklärte Formen pädagogischer Praxis«, die sich mit Macht- und Herrschaftsstrukturen, Kategorisierungen und Stigmatisierungen« ebenso auseinandersetzen wie mit dem pädagogischen Alltag sowie der Beziehung zwischen den Beteiligten eine produktive Verbindung ein, dann kann Ethnographie zu einer wertvollen Unterstützung für eine Reflexive Erziehungswissenschaft werden (vgl. ebd., 61).

Gründe, weshalb ich die Methode der Ethnographie für eine Annäherung an meine Forschungsfrage gewählt habe.

1.2. Einführung in die Ethnographie

Der Mensch in seinen sozialen Beziehungen und unterschiedlichen kulturellen Kontexten ist Gegenstand der Ethnologie, die sich laut Meyers online Lexikon als »Disziplin der Kulturanthropologie« definiert, und »die Unterschiede und Übereinstimmungen in der Lebensweise menschlicher Gemeinschaften beschreibt und zu erklären versucht« (Meyers Lexikon online). Denkt man die Ethnologie als allgemeine Völkerkunde, so versteht sich die Ethnographie als »Teilbereich der

Völkerkunde, die die Merkmale der verschiedenen Völker und Kulturen systematisch beschreibt« (Duden, 291).

Klaus Amann und Stefan Hirschauer (1997) definieren Ethnographie als »gelebte(n) und praktizierte(n) Sozialität, dessen »Individuen« (Situationen, Szenen, Milieus...) gewissermaßen zwischen den Personen der Biographieforschung (mit ihrer erlebten Sozialität) und den (nationalen) Bevölkerungen der Demographie anzusiedeln sind« (ebd., 7). Honer (1993) spricht im Zusammenhang mit Ethnographie von den »kleinen Lebenswelten« (ebd., 32).

Als einer der Klassiker der Ethnographie darf Bronislaw Malinowski erwähnt werden, der auf die Bedeutung der Anwesenheit des Ethnographen bzw. der Ethnographin am Ort hinwies (vgl. Beer/Fischer 2003, 75). Malinowski war der Erste, der sich von der sogenannten »Lehnstuhlethnographie« verabschiedete und entschied, in der Gemeinschaft, die er erforschen wollte, auch selbst zu leben. Dabei gelang es ihm, seine Untersuchungen auf den Trobriand – Inseln auf einige wenige Themen zu konzentrieren, und die in der Fachliteratur vorgefundenen Theorien an Ort und Stelle zu überprüfen. Dabei passt er seine Methode den jeweils vorliegenden neuen Situationen an und ist ganz auf die Gegenwart seiner Untersuchungsgegenstände fokussiert, womit er sich auch wiederum von der bis dato vorherrschenden Sichtweise, welche der Vergangenheit mehr Aufmerksamkeit widmete als der Gegenwart, unterschied. Es mag wohl auf seinen kritischen Charakter zurückzuführen sein, dass er Primärquellen bevorzugte, sogar den Übersetzern von Interviews misstraute und aufgrund dieses Umstands einen gänzlich neuen Schreibstil entwickelte, der - wiederum erstmalig - Theorie und praktische Zusammenhänge mit ethnographischen Beschreibungen, also Felddaten, verknüpfte.

Malinowski darf aufgrund dieser innovativen Schritte als Begründer der teilnehmenden Beobachtung genannt werden.

1.3. Theoretische Vorbereitung

Methodische Grundlage der vorliegenden Studie ist die Ethnographie. Als solche hat sie in der Vergangenheit ein außergewöhnliches Potential an biographischem Wissen angesammelt und für die interkulturelle pädagogische Forschung aufbereitet.

Die theoretische Vorbereitung durch gründliches Studium adäquater Lektüre ist das ‚Um und Auf‘ eines Feldforschungsprojekts. Es genügt jedoch nicht, sich nur dem Studium von Texten zu widmen. Die praktische Vorbereitung für diese Forschung beginnt mit persönlichen Überlegungen, der Schwierigkeit der Formulierung adäquater Fragen, der Auswahl (von Österreich aus betrachtet) geeignet erscheinender Personen, um den Gegenstand der Beobachtung, soziales Handeln an sozialen Schauplätzen wie Óvoda, dem Caritas Kindergarten, Tanoda, dem Caritas Hort sowie im Dorf Alsószentmárton im Süden Ungarns, beschreiben zu können.

Für eine ethnographischen Untersuchung ist es notwendig, sich jenen Habitus anzueignen, der die professionelle ethnographische Haltung ausweist und die Fritz Schütze (1994) als »Untersuchungshaltung« beschreibt, als eine »verfremdende naturalistische Betrachtungsweise, die alle Vorannahmen und Teilwissensbestände des Hörensagens auszuklammern bestrebt ist, und die sequenziellen Verhältnisse, Gegenstandsordnungen und Identitätswandlungen in den Blick nimmt (vgl. ebd., 231f)«. Im Fokus stehen also die Perspektiven und Positionen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen im Feld, ihre Interaktionen, und Praktiken. Vor diesem Hintergrund wird mittels teilnehmender Beobachtung und Befragung eine Re-Konstruktion sozialer Phänomene versucht.

Eine von Schwartz und Schwartz (1955) verwendete Definition bestimmt »teilnehmende Beobachtung« folgendermaßen: »(...) einen Prozeß (sic!), in dem die Anwesenheit des Beobachters in einer sozialen Situation zum Zwecke wissenschaftlicher Erhebung unterhalten wird. Der Beobachter steht in unmittelbarer persönlicher Beziehung zu den Beobachteten, und indem er mit ihnen an ihrem natürlichen Lebensbereich partizipiert, sammelt er Daten. So ist der Beobachter Teil des unter Beobachtung stehenden Kontextes, und er modifiziert nicht nur diesen Kontext, sondern wird auch von ihm beeinflusst (sic!)« (Schwartz und Schwartz 1955, zit. n. Girtler 2001, 63). Daraus geht hervor, dass diese Methode der Forscherin einen relativ dichten Beobachtungsraum eröffnet. Situationen und

Handlungen können durch die gewählte qualitative Methode der teilnehmenden Beobachtung in ihrer Komplexität und Prozesshaftigkeit nach und nach erfasst werden. Ziel ist es, aufgrund der daraus generierten Daten die Angehörigen der Beas wissenschaftlich abgesichert zu verstehen. Im Unterschied zum alltäglichen Verstehen, welches vor allem »pragmatisch und emotional« – teilnehmend ist, zeichnet sich wissenschaftliches Beobachten dadurch aus, dass es »kognitiv-betrachtend und analytisch« ist. Das angestrebte Sinnverstehen erfordert allerdings beide Fähigkeiten (vgl. Lamnek 2005, 552). Und damit ist zugleich ein wesentliches methodologisches Problem angesprochen, nämlich das Dilemma von Identifikation und Distanz (vgl. ebd., 632f). Es entsteht dadurch, dass die Forscherin zugleich Beobachterin ist. Mit diesem Dilemma und damit, dass ein Gleichgewicht immer nur situationsspezifisch gesucht und gefunden werden kann, muss die Forscherin jedoch arbeiten. In der vorliegenden Untersuchung wird versucht, die Distanz durch die Nicht - Identifikation mit der Gruppe der Beas beizubehalten, andererseits führt die Solidarität mit der Gemeinschaft dieser Menschen dazu, Informationen zu bekommen und diese verstehen zu können.

Die Ergebnisse der Erkundung fremder Lebenswelten mittels teilnehmender Beobachtung und Befragung werden in Form von Feldnotizen schriftlich dokumentiert. Das Protokollieren dieser Beobachtungen verlangt nach genauer Beobachtung und wissenschaftlicher Sorgfalt bei den beobachteten Fakten. Im Annex liegen die verfassten Felddaten zur Ansicht bei.

Erving Goffmans (2008) Theoriemodell ist ein weiterer Teil der theoretischen Vorbereitung. Es geht davon aus, dass »wir alle Theater spielen«, und zeichnet sich dadurch aus, dass in der sogenannten »Fremde« Muster, nach denen sich Individuen an bestimmten Orten selber darstellen, scheinbar deutlicher als zuhause erkennbar werden (vgl. ebd., VIII). Das Dorf Alsószentmárton, Óvoda, der Caritas Kindergarten, und Tanoda, der Caritas Hort, sind also einerseits Orte, an dem die Feldbesuche durchgeführt werden, andererseits werden sie als »Fremde« zu einer Bühne. Für Goffman ist die Bühnenrolle der Einzelnen, durch die Rollen, die die anderen spielen, abgestimmt; die aber auch gleichzeitig das Publikum darstellen. Um die Theorie näher erklären zu können, ist es von Bedeutung, einige wesentliche Termine zu erklären (vgl. ebd., 3).

Den Terminus »Darstellung« verwendet Goffman zur »Bezeichnung des Gesamtverhaltens eines Einzelnen, das er in Gegenwart einer bestimmten Gruppe von Zuschauern zeigt und das Einfluß (sic!) auf diese Zuschauer hat« (ebd., 23). Den nächsten Begriff, den er zur Demonstration seiner Theorie verwendet, ist der

Begriff der »Fassade«, worunter er das »standardisierte Ausdrucksrepertoire, das der Einzelne im Verlauf seiner Vorstellung bewusst (sic!) oder unbewusst (sic!) anwendet«, wozu Goffman »Kleidung, Geschlecht, Alter, Rasse, Größe, physische Erscheinung, Haltung, Sprechweise, Gesichtsausdruck, Gestik und dergleichen« zählt (ebd., 25). Er weist darauf hin, dass es in manchen Fällen hilfreich sein kann, die persönliche Fassade in »Erscheinung« und »Verhalten« zu trennen. Gemeint ist damit jene Form einer »Erscheinung«, die sich auf denjenigen Teil der Fassade bezieht, der über den sozialen Status, als auch über die momentane Situation der Darsteller und Darstellerinnen informiert. »Verhalten« stellt jenen Teil der persönlichen Fassade dar, der dazu dient, sich die Rolle anzueignen, die die Darsteller und Darstellerinnen in der Interaktion zu spielen beabsichtigen.

Goffman (vgl. ebd. 35) spricht auch davon, wie sehr sich der Einzelne in der Rolle als Selbstdarstellung zunächst stärker als in seinem gewohnten Verhalten bemühen wird, die offiziell anerkannten gesellschaftlichen Werte zu verkörpern. Ebenso klar macht er (vgl. ebd. 69) deutlich, dass unterschiedlichste soziale Gruppierungen ihre Attribute, wie zum Beispiel ihr Geschlecht, ihr Alter, ihre ethnische Herkunft, als auch ihren sozialen Status auf unterschiedliche Weise präsentieren. Beobachten wir eine Gruppe von Individuen, dann spricht Goffman von einem »Ensemble« und dieses »Ensemble« definiert er folgendermaßen: »Das Ensemble kann also definiert werden als eine Gruppe von Individuen, die eng zusammenarbeiten muß (sic!), wenn eine gegebene Situationsbestimmung aufrechterhalten werden soll« (ebd., 96).

Darstellungen, die in Anwesenheit anderer auf der Bühne verkörpert werden, haben die Eigenschaft, manches zu betonen, anderes zu unterdrücken. Dafür hat Goffman den Begriff der »Vorderbühne« und den Begriff der »Hinterbühne« in sein Repertoire aufgenommen (ebd., 104). Die »Vorderbühne« steht sinnbildlich für jenen Raum, in dem Betonungen, die in Anwesenheit anderer stattfinden, auftauchen (vgl. ebd., 104).

Die »Hinterbühne« bietet Raum für Entspannung von der Tätigkeit auf der Vorderbühne, hier darf man ohne Maske auftreten, hier werden die Geheimnisse der Schauspieler und Schauspielerinnen offengelegt. Ihre Sprache ist eine inoffizielle, sie ist leise bis gedämpft, sie verwendet sowohl Dialekt als auch die Umgangssprache, auf ihr finden Interaktionen statt, die vertraulich anmuten, ja manchmal sogar als Handlungen, denen der notwendige Respekt abgesprochen werden kann. Und: es kann jeder Ort in eine Hinterbühne verwandelt werden, man

braucht dazu nur einen Teil der Vorderbühne abzuteilen und sich so zu verhalten, als wäre man hinter der Bühne (vgl. ebd., 118).

Anzumerken sei noch, dass das Zeitmoment auf dieser Bühnen eine kleine aber nichtsdestotrotz bedeutsame Nebenrolle hat: Der Grad der Entspannung auf dieser Bühne ist abhängig von der räumlichen Entfernung des Einzelnen bzw. des Ensembles von seinem kontrollierenden Publikum, es braucht also eine gewisse Zeitspanne zwischen Warnung und Kontrolle, da sich Einzelner und Ensemble nur soweit entspannen können, als es innerhalb dieses Zeitraums korrigierbar ist. (vgl. ebd., 205)

Ich möchte in meiner vorliegenden Arbeit gleichwohl darauf eingehen, dass das ungarische Dorf Alsószentmárton, die pädagogischen Einrichtungen Óvoda und Tanoda gleichwohl Vorderbühne als auch Hinterbühne sein können, und die Hinterbühne dabei die Rolle eines heterotopen⁴ Raumes übernehmen kann.

Die Ethnographie bezieht ihre Daten nicht nur in Form der teilnehmenden Beobachtung, sondern auch durch Befragung. Eine bestimmte Form der Befragung, die Roland Girtler (2001) als »Ero-episches Gespräch« bezeichnet. Seine Überlegungen zu diesem Begriff – bei dem es im Unterschied zum klassischen Interview nicht um ein einseitiges Befragen durch die Interviewerin geht, also nicht nur um das Generieren ‚von‘ Daten, sondern ebenso um das ‚wie‘ – haben mich veranlasst, diese Methode beim Treffen mit Pfarrer Lankó anzuwenden. Anregung für den Terminus des »Ero-epischen Gespräch(s)« nimmt Girtler bei keinem Geringeren als Homer. In Anlehnung an die »Odyssee« erscheint ihm die Wichtigkeit des gegenseitigen Fragens und Erzählens gerade bei einem Gespräch, bei dem erst die Zurückhaltung der Feldforscherin eine Annäherung zur Wirklichkeit des Gesprächspartners erlaubt, von Bedeutung (vgl. ebd., 150). Überzeugt hat mich die Vorstellung, dass es sich dabei um ein Gespräch zwischen zwei Personen, welches durch das Prinzip der Gleichheit bestimmt ist, handelt. Beide Gesprächspartner haben dadurch die Möglichkeit, sich in das Gespräch einzubringen. Vielleicht möchte Pfarrer Lankó, wie bereits zuvor in der vorbereiteten Korrespondenz zu dieser Reise immer wieder auch angemerkt, von mir wissen, warum gerade ich mich für dieses Thema entschieden habe, wie ich plane, mich persönlich anzunähern? Im Umgang mit der Thematik, im Wissen um die dabei notwendige Sensibilität und Empathie erscheint es mir dadurch ebenso möglich, meine Position als »Lernende« zum Ausdruck zu bringen, Einblicke »in tiefere

⁴ Damit zeichnet Michel Foucault Gegenorte. In ihnen verbinden sich reale Räume mit grundlegenden Eigenschaften dieser Orte (vgl. Ruoff 2007, 174)

soziale und kulturelle Zusammenhänge« zu bekommen um Menschen in ihrer Würde darzustellen (vgl. ebd., 147).

Mit dieser Theorie im Gepäck mache ich mich am 29. Mai 2011 auf den Weg nach Alsószentmárton. Begleitet werde ich auf dieser Reise von Barbara Salzl, einer Studienkollegin, die sich bereit erklärt hat, mich bei notwendigen alltäglichen Übersetzungsarbeiten, die außerhalb des methodischen Zugangs angesiedelt sein können, zu unterstützen.

1.4. Auswertung der Feldnotizen

Bei der Auswertung der Feldnotizen, Protokolle und des Transkripts des »Eroepischen Gesprächs« orientiere ich mich am Theoriekonzept von Robert Emerson (1995) »Processing Fieldnotes«.

Die unterschiedlichen Themenbereiche, die sich beim Studium der Feldnotizen fürs Erste erkennen lassen, werden gekennzeichnet und anschließend grob strukturiert. Die sich daraus ergebenden Frage ziehe ich zur Benennung der Kategorien heran. Sie helfen dabei, die Positionen der Menschen, die ich beobachte, zu verdeutlichen.

Die Theorie von Emerson macht mir bewusst, dass ich mich parallel dazu immer mit der Frage auseinandersetzen muss, warum ich gerade diese Eintragungen in meine Feldnotizen aufgenommen habe, also inwieweit dabei meine eigenen Werte und Vorstellungen in das Untersuchungsergebnis einfließen, mit anderen Worten, es sind immer Teile meiner Interpretation dessen, von denen ich ausgehe, dass dies oder jenes bedeutungsvoll und wichtig für die Untersuchten sein mag.

Mit Hilfe dieser theoriegestützten Anleitung untersuche ich während des Codierprozesses meine Feldnotizen auf mögliche Muster, indem ich Indizien notiere, Kommentare eintrage und Stichworte anmerke. Diese Ausarbeitungen sind ein erster Schritt auf dem Weg des Erkennens möglicher Ausschlussgründe. Ich verwende sie dafür, um Vergleiche anstellen zu können oder signifikante Unterschiede bei den jeweiligen Besuchen festzustellen. Bei allen meinen Markierungen achte ich darauf, nichts außer Acht zu lassen.

Stille Begleiterin meiner Auswertungen ist die Frage, von wem hier die Rede ist, der etwas als ‚besonderes‘ Ereignis definiert. Die Betonung erscheint mir deshalb nennenswert, da die Methode der Ethnographie ein respektvolles und kritisches

Eintauchen sowohl in eigene als auch in fremde Lebenswelten nicht nur gestattet, sondern geradezu voraussetzt. Erst dadurch kann eine Basis geschaffen werden, um sich sozialer und kultureller Phänomene in ihrer Komplexität einigermaßen sinnvoll anzunähern.

2. Aufklären über zentrale Begrifflichkeiten

*»Die Sozialpädagogik hat als Theorie die sozialen Bedingungen der Bildung
und die Bildungsbedingungen des Sozialen Lebens zu erforschen«*

Paul Natorp

Im Folgenden werden zentrale Termini, Konzeptionen sowie Definitionen dieser Diplomarbeit erläutert. Das Anliegen dieses Kapitels ist es, jeden einzelnen Sachverhalt so zur Darstellung zu bringen, dass jeder Teil in seiner Beziehung zum Ganzen erkennbar und die Bedeutung einsehbar wird.

2.1. Soziale Ausschließung oder Eine Problembeschreibung der Gesellschaft

Mit der Kategorie »Soziale Ausschließung« können unterschiedliche Phänomene Bedeutung erlangen. Je nachdem welches theoretische Erklärungsmuster diesem Terminus zur Präzisierung zugrunde gelegt wird, thematisiert es bestimmte Dimensionen.

Ein kritischer Blick auf den Begriff der »Sozialen Ausschließung« erschließt sich gemäß anerkannter Wissenschaftler, wie zum Beispiel des österreichischen Soziologen Heinz Steinert, über den Begriff der Partizipation (vgl. Steinert 2003, zit. n. Anhorn 2008, 37).

Demgemäß definiert er soziale Ausschließung als eine systematische Beschränkung bzw. Vorenthaltung von Teilhabemöglichkeiten (vgl. Ahorn 2008, 37). Konkret nennt er damit Einschränkungen »an mehr oder weniger zentralen Bereichen und Ressourcen der Gesellschaft: Verfügung über die Möglichkeit von (Lohn-)Arbeit, über Eigentum, über Geld, über freie Mobilität, über Wissen und Ausbildung, Autonomie in der Lebensgestaltung, Privatheit, Intimität, Anerkennung als gleich und gleich berechtigt u.a.m.« (Steinert 2000, zit. n. Anhorn 2008, 37). In Verbindung mit dem Partizipationsbegriff kann »Soziale Ausschließung« sowohl als Diskriminierung als auch als Vorenthaltung von Rechten und Ansprüchen erfasst werden. Ihre Formen können subtil aber auch plakativ sein (vgl. Steinert 2000, zit. n. Anhorn 2008, 37).

Soziale Ausschließung als Kategorie, dem der Begriff der Partizipation eingeschrieben ist, enthält eine Aussage über Menschen und deren Verhältnis zu jener Gesellschaft, von der sie ausgeschlossen sind (vgl. Anhorn 2008, 37). Damit verändert sich die Perspektive: Nicht mehr nur die Ausgeschlossenen mit ihren ihnen »zugeschriebenen Besonderheiten«, »Merkmale«, Verhaltensauffälligkeiten und Differenzen kommen in den Blick, sondern auch die »Institutionen« und »gesellschaftlichen Strukturen«, »die die ungleiche Verteilung von Ressourcen und Partizipationschancen systematisch (re-)produzieren« (ebd., 37).

Fragen im Konnex »gesamtgesellschaftlicher, konflikthafter Macht- und Herrschaftsverhältnisse« rücken dadurch in den Mittelpunkt und nicht die »Veränderungen der Ausgeschlossenen« (Percy-Smith 2000, zit. n. Ahorn 2008, 38). Werden die »Prozesse der Abgrenzung« beobachtet, dann kann Armut als Konsequenz von Ausgrenzung am Arbeitsmarkt sichtbar und nachgewiesen werden, dass Segregation im Zusammenhang mit Ausgrenzung aus bestimmten Wohngebieten steht und/oder durch Diskriminierung erzwungen wird. Dadurch können auch die Hintergründe und Motive von Ausgrenzungsprozessen Aufmerksamkeit erlangen (vgl. Bremer/Gestring 2004, zit. n. Anhorn 2008, 38). Ebenso werden die von Ausschließung Betroffenen sichtbar und undifferenzierte »Vorstellungen von Ausgeschlossenen als willenlose Opfer von bestimmten Verhältnissen« in Frage gestellt. Ein derartiges Denken impliziert die grundsätzliche Anerkennung der aktiven Rolle der Betroffenen und geht davon aus, dass die Bedingungen der Teilhabe nicht *für*, sondern *von* und *mit* den Adressaten zu definieren sind. (vgl. Beresford/Wilson 1998, zit. n. Anhorn 2008, 38; Hervorhebung im Original).

Soziale Ausschließung als mehrdimensionales Phänomen zu diskutieren besagt: Einen theoretischen Rahmen zu entwerfen, mit dem sich die Komplexität und Dynamik sozialer Ausschließungsprozesse erfassen lassen (vgl. Anhorn 2008, 38).

2.2. Bildung

Bildung – ein Anspruch der Moderne - erfährt im Zusammenhang mit Interkulturalität in der europäischen Moderne eine öffentliche und fachwissenschaftliche Aufmerksamkeit, markiert doch der Zugang zu Bildung eine wesentliche Voraussetzung, um soziale, ökonomische und politische Teilhabe in der Gesellschaft erlangen zu können. Denkt man den Begriff »Bildung« als »die

lebenslangen Prozesse der Aneignung von Welt und der Selbst-Konstitution der Person (...), welche das Subjekt zu selbstbestimmter Lebensführung gelangen lassen«, so ist davon auszugehen, dass diese Prozesse bestimmten »Umweltbedingungen« unterliegen und diese Einfluss haben auf Bildungsprozesse (Liegle/Treptow 2002,14).

Der vorliegende Beitrag skizziert unterschiedliche Perspektiven auf den Begriff Bildung.

2.2.1. Pädagogische Perspektiven

Hartmut von Hentig, nähert sich dem Terminus Bildung philosophisch, indem er fragt, »was den Menschen bildet« (Hentig von, 2007, 13)? Müsste er darauf eine Antwort finden, würde er diese Frage mit »Alles!« beantworten: Eben weil der Mensch durch Leid und Entbehrungen, Sehnsüchte und Hoffnungen etc. beeinflussbar ist – mitunter auch gegen seinen Willen und bar jeder Vernunft – beweist er, dass er auf Formung angelegt ist. Ab dem Zeitpunkt, ab dem diese Formung geplant ist, könne man von Bildung sprechen (vgl. ebd., 14). Erwähnenswert erscheint wohl von Hentig, dass die gewünschten Merkmale immer aus einer kultivierten Umgebung auf den Gebildeten übergehen und nicht von allein erworben werden können (vgl. ebd., 21). Bildung ist also nicht so ohne weiteres fassbar. Bedeutet das Wort »bilden« so viel wie »einer Materie oder einem Ding eine Form geben« (ebd., 37), welches durch eine Vielfalt an Objekten sowie Subjekten gekennzeichnet ist, so beschreibt Bildung den »Prozess, durch den etwas Gestalt annimmt« (ebd., 38). Eingang in die Pädagogik findet das Wort Bildung durch die Übersetzung des lateinischen Wortes »formatio«. Durch Wilhelm von Humboldt, der diesen Terminus theoretisch fasst, wird das Wort Bildung zu einem »Grundbegriff der deutschsprachigen Pädagogik« (Brockhaus 1987, zit. n. Hentig 2007). In der Brockhaus Enzyklopädie, s. u. »Bildung«, fasst Hartmut von Hentig zusammen: »Bildung sei die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch – proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere«. Es ist ihm wichtig darauf hinzuweisen, dass es um Anregung und nicht um einen mechanischen Eingriff handelt, dass es darum geht, nicht nur die geistigen, sondern alle Kräfte – die alle bereits angelegt sind - zur

Entfaltung zu bringen, was über den Prozess der Aneignung von Welt passiert, der vor allem Disziplin erfordert, da Welt einem permanenten Wandel unterliegt. Wenn in seiner Zusammenfassung Harmonie und Proportionierlichkeit thematisiert werden, dann deshalb, weil Bildung dazu beitragen kann, die Spannungen zwischen den «sinnlichen» und «sittlichen», den «intellektuellen» und «spirituellen» Ansprüchen zu entschärfen mit dem Ziel, sich zum selbstbestimmten Individuum zu entwickeln (vgl. von Hentig 2007, 39).

Roland Reichenbach (2001) spannt den Bildungsbogen vom klassischen Bildungsideal, wonach Bildung »für die Möglichkeit, die Naturgegebenheiten des Menschen zu transzendieren«, für ein »permanentes Selbstüberwinden mit dem Ziel, eine abschließende Gestalt zu finden«, für die »Freiheit als Selbstbestimmung«, für die »Ausrichtung menschlichen Strebens an universellen Idealen der Moral, der Wahrheit, der Schönheit« steht, bis hin zum zeitgenössischen Versuch, Bildung mit Begriffen wie »Kompetenz«, »Fähigkeit«, »Vermögen«, »Fertigkeit«, »Verfahren« oder aber »Lernfähigkeit« zu beschreiben (ebd., 67f). In dieser Lesart scheinen Pädagogen in den deutsch – idealistischen Diskursen noch zu wissen, was für alle als gut und richtig, als wichtig und wissenschaftlich zu gelten habe, wohingegen in der Spätmoderne neuere Bestimmungsversuche erkennen lassen, dass davon nun keine Rede mehr sein kann (vgl. ebd., 68). Die unkontrollierbare Interpretationsvielfalt dieser neuen Vokabel macht aber deutlich, dass mit diesen Begriffen moralisch kaum mehr Stellung bezogen wird. Zwar macht man sich mit dem »Plädoyer für die Stärkung und den Zusammenhang von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen seine (pädagogischen) Hände (...) nicht mehr schmutzig«, doch fehlt ihnen »ein kritisches Gegen die Welt gerichtet Sein, für welches Bildung auch immer stehen können muss«, so die Kritik des Autors, denn, wenn der Begriff der Bildung nicht mehr (...) die *Freiheit* des Menschen thematisiert, ist er in der Tat ersetzbar (ebd., 68).

Es ist dieses Freiheitsmoment, welches in älteren Fassungen dem Begriff Bildung noch eingeschrieben ist und dem Menschen als moralisches Subjekt dessen Würde zuweist, worauf Reichenbach hinweist, denn, ihm scheint es wichtig zu sein, auf die Dialektik aufmerksam zu machen, dass Bildung »nicht nur ein (produktives) und reflexives Aneignen von Welt« ist, sondern immer auch für die »Zurückweisung von Welt« steht (vgl. ebd., 69). Diese Freiheit stellt sich für ihn als »produktiver Akt« dar, weil sie das »Selbst«, die »Norm« oder das »Richtige« in bestimmten Notsituationen erfindet, in denen »das bisher Gekonnte, Gelernte, Gewusste (...) nicht mehr ausreichend erscheint, sich als zweifelhaft und prekär ausweist« (ebd.,

69). Aus dieser Perspektive Rauschenbachs erscheint die »Freiheit des Menschen« als eine, die das Notwendende erfindet und versucht. Für ihn stellen sich Bildungsprozesse als »*nicht – souveräne Transformationsprozesse eines nicht – beliebigen Sich – Erfindens und Sich – Versuchens*« dar und sind als solche »*Ausdruck menschlicher Freiheit*« (vgl. ebd.). Eben weil Bildung zentral ein Freiheitsmoment eingeschrieben ist, ist sie eng mit politischem Handeln verknüpft und ist wie dieses »welt- und selbstverändernd« (vgl. ebd., 70).

Beide Autoren verweisen in ihrer Argumentation auf den Menschen als zentrales Moment von Bildung. Bildung als Vorstellung davon, »was den Menschen zu einer Person macht – einer Person, die das versteht, kann und will, wonach hier gefragt und was hier gesagt wird; die vor allem prüft, was wir immer schon tun und nur darum für das Gute halten; was sie als notwendig erkennt, zu tun wagt« (von Hentig 2007, 34).

Die von Reichenbach entfaltete Theorie einer demokratischen Bildung erachte ich als kritische Auseinandersetzung mit jener Vorstellung von Bildung, die in besonderer Weise die aktuellen globalen und sozialen Verhältnisse ethnischer Minoritäten reflektiert und kritisch danach fragt, was Menschen tun können, denen es »in der modernen Konkurrenz- und Wissensgesellschaft« an einer »Tradition der Bildung« mangelt (Coudenhove-Kalergi 2010).

2.2.2. Ökonomisierung von Bildung

Vor der Folie moderner Gesellschaften, die sich dem Diktat des Neoliberalismus⁵ unterwerfen, wird Bildung »als Ressource für die Erzeugung von Humankapital« gehandelt (Liegle/Treptow 2002, 17). Moderne Gesellschaften sind auf Humankapital angewiesen, um im internationalen Wettbewerb bestehen zu können (vgl. ebd., 17). Bildungsökologisch orientierte Politiker und Politikerinnen erklären einen derart reduzierten Bildungsbegriff als maßgebend »zum Zwecke der Erreichung wirtschaftlicher Prosperität und zum Mittel vermeintlich quantifizierbarer Leistungen« (Borst 2009, 130). Solchermaßen verlangt er nach einem »Bildungssubjekt«, welches sich »einem beschleunigten, hoch ausdifferenzierten Prozess des Wissenserwerbs zu unterwerfen« bereit ist (ebd., 129). Und dies

⁵ Damit wird ein »wirtschaftspolitisches u. sozialphilos. Konzept (...) eine(r) Wirtschaftsordnung (bezeichnet), die alles über den freien Markt steuert (Duden 2006, 697).

lebenslänglich. Diese Auffassung von Bildung hat dem Markt seine ihm einst innewohnenden kritischen Potenziale überantwortet/verkauft (vgl. ebd.). In dem Maße sich Bildung reduzieren lässt auf eine »quantifizierbare Größe« und »am ökonomischen Erfolg einer Volkswirtschaft« gemessen wird, in dem Maße »verändern sich die Grundlagen der gesellschaftlichen und sozialen Praxis sowie die sich darin ausdrückenden Werthaltungen, weil das Wissen über die humanitären Voraussetzungen von Bildung« keine Entsprechung erfährt (ebd., 137).

Der Sozialpsychologe Harald Welzer hat diesen strukturellen Veränderungen den Namen »shifting baselines« gegeben und bezeichnet damit die »Verschiebungen des sozialen Referenzrahmens innerhalb einer bestimmten Zeitspanne« (Welzer 2008, zit. n. Borst 2009, 137).

2.2.3. Bildung und soziale Ungleichheit

Die sozialen Bedingungen von Bildung sind seit Paul Natorp Anlass für sozialpädagogische Auseinandersetzungen (vgl. Natorp 1894, zit. n. Merten 2006, 59). Natorp, Verfechter eines Konzeptes, welches Bildungsunterschiede vor dem Hintergrund vorenthaltener Bildungschancen thematisiert (vgl. Niemeyer 1998, zit. n. Merten 2006, 59). In dieser Lesart tritt »Bildung als notwendige Bedingung des Abbaus von Ungleichheit« hervor (Merten 2006, 58). Armut und soziale Herkunft gelten als Einflussfaktoren und »Bedingungen der Möglichkeiten von Bildung« (ebd., 59).

Werden Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse beschrieben, ist es notwendig, bestimmte Kontexte wie zum Beispiel »Individuum/Individualität« und »Gesellschaft« und »Institutionen«, einer kritischen Betrachtung zu unterziehen, da jeder dieser Kontexte Einfluss auf Bildungsprozesse nimmt, wiewohl jedoch erst die mannigfaltigen Verknüpfungen dieser Dimensionen die Effizienz der Rahmenbedingungen von Bildung ausmachen (vgl. Liegle/Treptow 2002, 14).

Wenn das Individuum das Subjekt von Bildung ist, dann stellt Individualität den Bezugsrahmen für die Prozesse der Selbst – Konstitution der Personen dar, die sowohl von intersubjektiven Beziehungen als auch von individuellen Erfahrungen beeinflusst werden. Diese Erfahrungen wiederum betreffen vor allem den Kontext »Gesellschaft«, der das politische wie auch das ökonomische System, die Formen der Arbeitsteilung sowie die durch Kulturen und damit verknüpften Werte und

Normvorstellungen beschreibt. Dieser Bereich ist von den folgenreichen globalen Veränderungen wohl am einschneidendsten betroffen und erfährt kontextuell durch Interkulturalität und soziale Herkunft aktuell seine große Herausforderung, gerade dann, wenn z. B. die Bedeutung ethnischer Zugehörigkeit und deren jeweilige Bildungsaufgaben, die sich daraus für den Prozess kultureller Differenzierung ergeben, nicht ausgespart, und gesellschaftspolitisch brisante Spannungen nachhaltig aufgearbeitet werden sollen. Davon beeinflusst sind wiederum pädagogische Institutionen, die dafür verantwortlich sind, für eine Kultivierung von Weltfremdheit Sorge zu tragen (vgl. ebd., 14f).

Als bislang noch unerfüllte Herausforderungen für die (Sozial)Pädagogik kann die Entwicklung eines Bildungsbegriffes gesehen werden, der sowohl der Diversität auf individueller, historischer, und kultureller Ebene gerecht wird und gleichwohl die Gleichberechtigung zum Ziel hat. Dazu ist es u. a. notwendig, die Verwobenheit von pädagogischem Diskurs, gesellschaftspolitischen Gegebenheiten und die Sozialstruktur ethnischer Minoritäten zu erkennen, und Bildung auf ihre theoretischen Implikationen im Hinblick auf inhumane Strukturen zu befragen. Damit zum Beispiel Diskriminierung und Ausgrenzung sichtbar und hörbar gemacht werden können.

Bildung, die diesem Anspruch gerecht werden will, schafft Raum für neue Gedanken, neue Lebens- und Gesellschaftsentwürfe (vgl. Borst 2009, 131). Durch derartige Bildungsprozesse kann die Fähigkeit erlangt werden, Abstand zur eigenen Unmittelbarkeit zu erhalten, und urteilsfähig zu werden (vgl. ebd., 132).

2.3. Roma

Rom bedeutet Mensch. Die männliche Pluralform ist Roma; als Romni wird die weibliche Form in der Ein- und Mehrzahl bezeichnet (Heuß 1996, 109).

Die Wissenschaft geht derzeit davon aus, dass die Roma aus Indien kommen, ungewiss ist, wann genau die Roma Indien verlassen haben, warum sie es verlassen haben und welcher Gesellschaftsschicht sie angehörten. Durch die Zusammenarbeit mit Linguisten, Historikern und Ethnologen erwartet man sich Antworten, die der Wahrheit möglichst nahe kommen.

Das Wort »Zigeuner« hat vermutlich (s)einen Ursprung: im griechische Wort „Athingani“, was so viel bedeutet wie »Menschen, die von anderen nicht berührt werden möchten« bzw. »Menschen, die andere nicht berühren wollen« (vgl. Homepage Rombase).

Unter »Zigeuner« ist im »Etymologischen Wörterbuch des Deutschen« folgender Eintrag zu finden:

»m. Angehöriger eines ursprünglich nomadisierenden, über viele Länder verstreut lebenden indoeuropäischen Volkes, das etwa im 10. Jh. aus Nordindien ausgewandert ist, in Gruppen vor allem auf dem Wege über den Iran, Armenien und die Balkanländer, teilweise wohl auch aus Syrien, Nordafrika und Spanien nach Europa gelangt und Anfang des 15. Jhs. (urkundlich zuerst 1417 nachweisbar) dt. Boden betritt«
(Etymologisches Wörterbuch des Deutschen 2005, 1612).

Der deutsche Name »Zigeuner«, der nicht im Zusammenhang steht mit Selbstbezeichnungen wie Sinto (Plural Sinti) oder Rom (eigentl. Mann, Gatte), ist seit der 1. Hälfte des 15. Jahrhunderts bekannt. Dem ungarischen *Cigány* liegt wohl das italienische *Zingaro* zugrunde, das wahrscheinlich auf das griechische Wort Athinganoi, den Namen einer ketzerischen Sekte in Phrygien und Lykaonien zurückzuführen ist. Dieser Name wurde möglicherweise auf die durch Kleinasien ziehenden und gleichermaßen verabscheuten Zigeuner übertragen. Seit der 2. Hälfte des 16. Jahrhunderts wird das Wort »Zigeuner« in der deutschen Sprache metaphorisch für Personen verwendet, die »ein unstetes Leben« führen (vgl. ebd., 1612).

Seit der Verfolgung durch das Nationalsozialistische Regime in Deutschland gilt es als politisch unkorrekt, das Wort »Zigeuner« zu verwenden. Nicht so in Ungarn.

Daten und Fakten

Weltweit leben gegenwärtig etwa 12 Millionen Roma. Die Anzahl der europäischen Roma wird auf mindestens 8 Millionen geschätzt, davon sind rund 70% in Mittel- und Südosteuropa angesiedelt. Unter den in Ungarn lebenden ethnischen Minderheiten stellen die Roma die größte ethnische Minorität dar. Verbindlichen Schätzungen zufolge liegt ihre Anzahl bei 400.000 bis 600.000 Menschen.

Diese Daten stellt das Ungarische Außenministerium auf seiner Homepage zur Verfügung (vgl. Homepage Ungarisches Außenministerium).

Rückblick

Im 14. und 15. Jahrhundert kommen erstmals Roma nach Ungarn. Viele ziehen weiter nach Westeuropa, wo sie allerdings aufgrund ihrer Lebensweise und ihres Mangels an landwirtschaftlichen Kenntnissen bereits nach kurzer Zeit vertrieben werden. Sie gehen zurück nach Mittel- und Südosteuropa.

Während die Ungarn Kriege gegen die türkischen Eroberer führen, gelingt es einigen Roma, sich aufgrund eines Handwerkermangels als Hilfskräfte in den Dienst von Grundbesitzern zu stellen und dadurch für ihren Lebensunterhalt sorgen zu können. Als sich nach der Vertreibung der Türken Handwerker, Händler, Tierzüchter und Ackerbauern im Land ansiedeln, verlieren die meisten Roma ihre bisherige Arbeit.

Im 18. Jahrhundert sorgt die Politik Maria Theresias für neuerliche Einschränkungen und Diskriminierungen unter den Roma. Ihre kaiserliche Anordnung, Roma-Kinder ihren Eltern wegzunehmen, um sie von zumeist Bauernfamilien großziehen zu lassen sowie das von Joseph II. erhobene Sprachverbot im Jahre 1783 führt dazu, dass im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts zahlreiche Roma-Familien ihre Muttersprache sowie ihre Kultur und Bräuche aufgeben, sich der ungarische Gesellschaft anpassen und eine Beschäftigung als Schmied, Holzschnitzer oder Ziegelschläger annehmen. Durch diese »erzwungene Assimilation« können am Ende des 19. Jahrhunderts etwa 100.000 Roma die Existenz ihrer Familie sichern. Diese Gruppe der Roma werden seither »Romungrí« genannt.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sorgt eine neuerliche Einwanderung weiterer Roma-Familien für Konflikte. Die von außen als homogen erscheinenden Roma werden als Störung der ungarischen Ordnung wahrgenommen. Derartige Verallgemeinerungen wirken sich in Form von Vorurteilen und Diskriminierungen aus (vgl. Homepage Ungarisches Außenministerium).

Einblick

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts spalten sich die Roma: In die Gruppe der beinahe vollständig assimilierten »Romungri«, diese stellt die Mehrheit, in die Gruppe der Vlach – Cigány, die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus Rumänien kommend einwanderten sowie in die dritte kleinere Gruppe, die zeitgleich ebenfalls aus Rumänien kommend ins Land zog und sich Beas nennt.

Als Folge der Industrialisierung in den 1950er und 1960er Jahren finden mehr als 80% der männlichen Roma Arbeit. In den 1970er Jahren besuchen 60% der Roma Kinder einen Kindergarten, 50 % schließen die achtklassige Grundschule ab, die meisten von ihnen werden allerdings »unter Berufung auf ihre Minderbemittlung« in Sonderklassen unterrichtet. Im Bereich der Musik formiert sich die erste Generation namhafter Roma-Künstler.

Mit der Wende 1993 verschlechtert sich diese – für die meisten Angehörigen dieser ethnischen Minorität beginnende positive – Entwicklung. Aufgrund der wirtschaftlichen Krise und der nur sehr unzureichenden Qualifikation gehören die Roma zu den ersten, die ihre Arbeit verlieren und auf staatliche Alimentation angewiesen sind. Dies trägt u.a. dazu bei, sie zur Zielscheibe diskriminierender Anfeindungen zu stilisieren. Gleichwohl ist in die Zeit nach der Wende ein erstes politisches Aufflackern in Form von Selbstorganisation zu beobachten. Seit 1993 sichert das »Gesetz über die Rechte der nationalen und ethnischen Minderheiten« den in Ungarn lebenden anerkannten Minderheiten deren »individuellen und kollektiven Rechte«, deren »Autonomie« sowie die »Schaffung kommunaler bzw. Landes-Minderheitenselbstverwaltungen« zu. Grund dafür ist die seit der Wende - und der damit verbundenen »beschleunigenden Modernisierung« - zunehmend prekärer werdende soziale Lage der Roma, die von diesem Systemwechsel am stärksten betroffen wurden und dadurch immer seltener auf die Solidarität bei den Ungarn hoffen dürfen, und verstärkt Intoleranz und Gleichgültigkeit erdulden müssen.

Seit dieser Zeit entsteht in der Roma-Politik der jeweiligen Regierungen einerseits ein Bewusstsein für Unterstützung und Förderung der Anpassung an die ungarische Mehrheitsgesellschaft und andererseits eine Sensibilität für die Wahrung von deren Identität, kultureller Werte sowie sprachlicher Besonderheiten. Ein ambivalentes Unterfangen.

1999 wird in einem Regierungsbeschluss eine für die Dauer von 20 – 25 Jahren angelegte Strategie ausgearbeitet, welche die »Ausarbeitung der langfristigen Gesellschafts- und Minderheitenpolitik« zum Ziel hat. Darin werden Programme zur »tatsächlichen Verbesserung der Lebensbedingungen der Roma« formuliert, wie z.B. das »Anti-Diskriminierungs-Kundendienstnetz«. Im Bereich der Bildung wird das Lernen der jugendlichen Roma einerseits durch ein Stipendiensystem und andererseits durch interkulturell gebildete Pädagoginnen und Pädagogen gefördert.

Damit wird erstmals einer integrativen Pädagogik Rechnung getragen, die sich bislang an der Separierung und dem »Anschluss ermöglichenden Unterricht« orientierte (vgl. Homepage Ungarisches Außenministerium). »Ziel ist die Sicherung der gemeinsamen Erziehung der Kinder verschiedener sozialer und kultureller Herkunft und der Unterricht auf gleichem Niveau«. Die gesetzlich geregelte Verschärfung über die Aufnahme in eine Sonderschule bildet die Basis dafür.

Anlass zur Hoffnung geben pädagogische Versuche, die im Interesse der kulturellen Öffnung die Möglichkeit zu neuen Initiativen schaffen (vgl. Homepage Ungarisches Außenministerium).

2.4. Beas

Über die Gemeinschaft der Beas konnte im Zuge der gesamten Recherche keine einzige zuverlässige Forschungs- und Fachliteratur gefunden werden. Bezüglich ihrer Herkunft kamen nur wenige und ungesicherte Theorien zu Tage. In der Literatur werden Beas – so sie überhaupt Erwähnung finden – als Teil der Roma dargestellt. Frau Dr. Anna Orsos⁶, Dozentin an der Universität Pécs hat dies bestätigt und darauf hingewiesen, dass sich die Wissenschaft mit der Grundlagenforschung auf diesem Gebiet bislang noch nicht beschäftigt hat.

Frau Professor Dr. Katalin R. Forray (2008), Leiterin des Lehrstuhls Romologie an der Universität Pécs, hat auf Anfrage schriftlich mitgeteilt, dass die Gruppe der Beas heute vorwiegend in südwestlichen Regionen Ungarns lebt und etwa 5 – 7 % der

⁶»Grundforschungen auf jedem Gebiet fehlen über die Beas. Sie geben mir mit Ihrer Anspruch ein gutes Beispiel dafür, dass die Wissenschaft mit den Grundforschungen, sowie die richtige Fachliteratur noch schuldig ist. Meine Studenten machen nur Forschungen, mit Hilfe allgemeiner Fachliteratur wie über Forschungsmethodik, und basieren auf ihre eigene Forschungen über Sprachgebrauch, Schulung, denn in der Vergangenheit mit Beas wissenschaftlich wenig beschäftigt wurde« (E-mail von Dr. Anna Orsos vom 21. Juli 2011).

Gemeinschaft ausmachen. Sie sprechen eine alte rumänische Sprache. In ihrer Muttersprache bezeichnen sie sich als Cigány, Cigán und Cigánka und nicht als Roma.

Herr Maté Mihály, der im Rahmen des Tandem Projekts »Minderheiten in Mitteleuropa« zum Thema »Zigeunerwelt – zwischen Identität und Integration« im März 2009 eine Vorlesung gehalten hat, und der ebenso wie Frau Professor Forray und Frau Dr. Orsós schriftlich um Auskunft gebeten wurde, konnte ebenso nur mündliche und ungesicherte Überlieferungen nennen, etwa dass die Beas, die vermutlich aus Rumänien nach Ungarn reisten, wo sie bis 1856 als Sklaven lebten und der Name Beas mit hoher Wahrscheinlichkeit sich vom rumänischen Wort *baias* ableitet, dass so viel wie *Bergmann* bedeutet. Bevor die Beas sich in Alsószentmárton ansiedelten, lebten in diesem Dorf auch andere Minoritäten wie zum Beispiel die Kroaten. Aufgrund fehlender Arbeitsmöglichkeiten seien diese aber ebenso wie große Teile der ungarischen Dorfbewohner nach der Wende 1989 weggezogen. Ihre beruflichen Qualifikationen waren am ungarischen Arbeitsmarkt gefragt. Die Häuser haben sie den Beas überlassen.

Aus diesen bisherigen Erkenntnissen ergibt sich eine Forschungslücke im Bereich der Grundlagenforschung, die in weiteren wissenschaftlichen Arbeiten untersucht werden sollte.

2.5. Markierungen der Moderne

Eine Skizze an Veränderungen, die mit dem Auftauchen moderner Gesellschaften in (sozial)pädagogischem Zusammenhang stehen

»Das Wort ‚modernus‘ ist ‚eines der letzten Vermächtnisse spätlateinischer Sprache an die neuere Welt‘ (E. R. Curtius) und zuerst im 5. Jh. bei Gelasius belegt. Cassiodor, Gelehrter und Kanzler Theoderichs d. Gr., verwandelte als einer der Ersten ‚modernus‘ als Gegensatz zu ‚antiquus‘ in Bezug sowohl zu geistigen Erscheinungen wie auch etwa zur Architektur. Von da an offenbar geläufig, hob die Karolingische Epoche mit d. Wort die eigene Zeit von der Antike ab. In diesem Sinne eines sich – auch rhetorisch – steigernden Selbstgefühls durchzieht es die lat. Literatur- und Gelehrtensprache der folgenden Jahrhunderte« (Brockhaus 1998, 14).

Die »Moderne« – Limes zwischen Gegenwart und Vergangenheit – kündigt einen Umbruch/Paradigmenwechsel⁷ in zentralen gesellschaftlichen, moralischen und politischen Lebensbereichen an, der vor allem von Pluralität gekennzeichnet scheint. Geistesgeschichtlich kann die Moderne im 15. Jahrhundert mit Pico della Mirandola und der Renaissance angesetzt werden, ökonomisch im 18. Jahrhundert mit der Industrialisierung, die von England ihren Anfang nahm, sowie politisch mit der Französischen Revolution von 1789. Die Signatur der »Moderne« verabschiedet die absolutistische Staatsform, ersetzt sie durch Kapitalismus und Demokratie, duldet die unterschiedlichsten Lebensentwürfe und Denkformen und beginnt ihr Spiel mit der »Vielförmigkeit« des modernen Menschen. (vgl. Fischer/Ruhloff 1993, 43f).

Die moderne Gesellschaft bestimmt sich über Interessen, zeigt sich »individualistisch«, »konsumistisch« und »nihilistisch« und strebt eine »Verminderung von Unannehmlichkeiten« an – und bildet so den Gegenpart zur traditionellen Form des Zusammenlebens, die sich unter dem Dach der Metaphysik über Tugenden und Glaube konstituiert, wie der österreichische Wissenschaftssoziologe Rudolf Burger (2011) in Anlehnung an Ernest Gehlen in seinem Essay ‚Wir Lächler‘, erschienen in der österreichischen Tageszeitung »Die Presse« am 26. März 2011, kritisch anmerkt. Die »Moderne« erhält ihre Konturen durch die Negation des historischen Gegens, der Tradition.

»Tradition (lat.: Weitergabe) bezeichnet im weiteren Sinne als Grundphänomen menschlichen Daseins das Gesamt von Überlieferungszusammenhängen, die u.a. als Erfahrung, Lebensform, Sitte, Brauchtum, Glaubenssatz, Rechtsform, Handlungsregel, Kunstwerk, Wissenschaft durch Erziehung an die nachfolgende Generation weitergegeben werden und so eine den Einzelnen überdauernde Ordnung stiften. Die Tradition entlastet den einzelnen durch Sprache und Institutionen vom Zwang zu ständig neuen (eigenen) Entscheidungen« (Böhm 2005, 635)

Mit der Aufklärung - und der damit einhergehenden »Moderne« – beginnt das Spannungsverhältnis zwischen »Tradition« und »Moderne«.

Die »Moderne« entwickelt sich aus klassischen sozialwissenschaftlichen Theorien wie jener von Max Weber (1864 - 1920) »Die Protestantische Ethik und der Geist

⁷Kuhn (1976) beschreibt dies in seinem Buch »Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen« folgendermaßen: »Ein bisher geltendes Erklärungsmodell wird verworfen und durch ein anderes ersetzt«

des Kapitalismus⁸«, Emile Durkheim (1858 – 1917) »Über die Teilung der sozialen Arbeit⁹« und Karl Marx (1818 – 1883) »Das Manifest der Kommunistischen Partei¹⁰« und ihren kritischen Nachfolgern/Rezipienten.

Anthony Giddens (1995) fasst das Konzept der »Moderne« als eine Markierung für »Arten des sozialen Lebens oder der sozialen Organisation, die in Europa etwa seit dem siebzehnten Jahrhundert zum Vorschein gekommen sind und deren Einfluss seither mehr oder weniger weltweite Verbreitung gefunden hat« (ebd., 9). Als zentrales Charakteristikum des Phänomens »Moderne« ortet Giddens in der Gesellschaft eine Art von »Orientierungslosigkeit« im Hinblick auf die immer radikaler anwachsende, schier unüberblickbare Fülle von Ereignissen, die in ihrer Gesamtheit als auch im Zusammenhang weder vollständig verstanden noch kontrolliert werden können und mit extremer Schnelligkeit zu einem Wandel der Gesellschaft und ihrer Institutionen führen - mit nachhaltigen Konsequenzen (vgl. ebd., 11). Konkret problematisiert er Diskontinuitäten, die er mit dem Einzug der »Moderne« in Verbindung bringt, den Wandel an Lebensentwürfen, der zum einen zu einer not-wendigen Heterogenität von Lebensformen führt, zum anderen für die Brüchigkeit tradierter »sozialer Ordnungen« verantwortlich zeichnet, deren Auswirkungen er »dramatisch« und »umfassend« nennt und die seiner Erkenntnis nach auf einer »Trennung von Raum und Zeit« beruhen - womit er auf das Gegensatzpaar »Tradition« und »Moderne« anspielt und worunter er die Loslösung sozialer Systeme aus tradierten und bislang überschaubaren Ordnungen versteht und die er als »Entbettung sozialer Systeme« bezeichnet (vgl. ebd., 15ff). Andererseits macht er deutlich, dass sich erst durch dieses Herauslösen traditioneller ortsgebundener Handlungen vielfältige Möglichkeiten sozialen Gestaltens eröffnen, und Lokales mit Globalem verknüpft werden kann, wobei

⁸ Max Weber untersucht in dieser Schrift Zusammenhänge zwischen bestimmten Positionen des Protestantismus und einem westlich-europäischen »rationalen Betriebskapitalismus« und deren Einfluss auf den modernen Kapitalismus (vgl. Kaesler 2006).

⁹ Durkheim beschreibt in dieser Schrift »soziale Differenzierung als Strukturprinzip moderner Gesellschaften«; sein Interesse an der Arbeitsteilung gilt dem »Zusammenspiel von Institutionen und ihrer Interdependenz« sowie der »Integration des einzelnen in die Gesellschaft« (Müller 2006).

¹⁰ Die Ansichten von Marx sind eng an den Glauben an unentrinnbare historische Prozesse und Automatismen geknüpft. Marx hat sich in seinen historischen Analysen mit dialektischem Geschick die unabdingbare Notwendigkeit einer proletarischen Revolution – aus heutiger zeitgenössischen Perspektive – herbei geschrieben. Entscheidend für die aktuelle Situation erscheinen vor allem die Entfremdungs-, Konzentrations- und Internationalisierungstendenzen der »Wirtschaft« im Kommunistischen Manifest schlüssig beschrieben und auch vorausgesagt (vgl. Fetscher 2005).

Das Kommunistische Manifest stellt sich aus heutiger, kritischer Sicht als ein entscheidender Schritt in einem fortwährenden Prozess der Aufklärung dar, als ein Meilenstein beim »Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit«, wie es Immanuel Kant so treffend beschreibt.

sowohl der Einsatz und der besondere Charakter von Geld eine entscheidende Rolle spielt als auch das Vertrauen in sogenannte Expertensysteme, d.h., der »Glaube« an ein Wissen, welches man weder vollständig versteht noch worüber man gänzlich Bescheid wissen kann (vgl. ebd., 40f). Ein weiteres konstitutives Merkmal der »Moderne« sei die reflexive Anwendung dieses Wissens, welches nicht nur traditionelles Wissen – wo »Wissen« noch in der Bedeutung von »gewiss sein« aufscheint - radikal überprüft, sondern darüber hinaus alle Bereiche des menschlichen Lebens erfasst, und aufgrund neuer Informationen gleichwohl den Charakter sozialer Praktiken verändert (vgl. ebd., 55).

Mit Bezug auf Ulrich Beck wird eine weitere Einschätzung dieses Phänomen skizziert. Beck (1986) schreibt im ersten Kapitel seines Buches »Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne« davon, dass in Zeiten der Gefährdung das Bewusstsein das Sein des Menschen bestimmt (vgl. Beck 1986, 31). Ich beziehe mich deshalb auf dieses Buch, um anhand des Phänomens »Unsicherheit« darauf hinzuweisen, dass die sich daraus ergebenden Konsequenzen mitverantwortlich zu sein scheinen für einen Wandel im Sozialen. Der leise Verlust an Schutzräumen und Sicherheitszonen in sozialen, wirtschaftlichen und politischen Institutionen – damit kann m. E. im Wesentlichen das Paradigma der Risikogesellschaft beschrieben werden - lassen neue Verteilungsformen und Risikoanhäufungen entstehen, aus denen sich rasch gefährliche soziale Gefährdungslagen entwickeln können (vgl. ebd.,146). Risiken werden unterschiedlich wahrgenommen, sind beliebig interpretierbar, können umgeleitet und auf bestimmte Personen, Objekte und Orte projiziert werden. Nicht die Gefährdungen an sich, sondern diejenigen, die diese Gefährdungen aufzeigen sind es, die den gesellschaftlichen Unmut hervor rufen. Die zunehmende Ohnmacht angesichts täglich steigender globaler Bedrohungen und der sich daraus ergebenden Hilflosigkeit führen zu einem Anstieg radikaler Reaktionen und politischer Gruppierungen, die soziale Gruppen wie zum Beispiel Araber, Asylwerber, Juden, Türken, Roma oder Sinti – abhängig von ihrem jeweiligen ökonomischen und politischen Nutzen – zu angreifbaren »Blitzableitern« und Sündenböcken für unsichtbare Gefährdungen werden lassen (vgl. ebd., 100f). Die »Trennung von Raum und Zeit« sowie die »Entbettung der sozialen Systeme« kennzeichnen im Wesentlichen die Dynamik der »Moderne« (vgl. Giddens 1995, 28).

Welche Konsequenzen hat diese Entwicklung für Menschen, die semialphabetisiert und ohne Perspektive auf Arbeit in Ghettos am äußersten Rand der Gesellschaft ihr Dasein fristen müssen? Was passiert mit ethnischen Minoritäten, deren

Schutzräume durch dieses Szenario bedroht sind, deren Risiken unbegrenzt und unkontrollierbar werden, wo der Ausnahmezustand zum Normalzustand wird, das Gefühl der Ohnmacht und der Umgang mit Angst den Alltag bestimmen? Was tun Menschen, die die Anschlussfähigkeit an den Prozess der Modernisierung und dem, was in der »Moderne« als Bildung verhandelt wird, nicht leisten können? Sind sie die Ausgegrenzten der »Moderne«?

2.6. Ethnische Minorität

2.6.1. Konzept von Ethnizität

Es gilt als soziale Tatsache und gleichwohl als grundlegendes Kennzeichen humaner Vergesellschaftung, dass Gruppen von Individuen sowohl kulturelle Gemeinsamkeiten, historische sowie gegenwartsbezogene Erfahrungen als auch Vorstellungen über eine gemeinsame Herkunft teilen und diese Phänomene als Grundlage für ein bestimmtes Identitäts- und Solidaritätsbewusstsein dienen können und in allen Gesellschaften vorzufinden sind, wenngleich sie sich hinsichtlich der Erscheinungsformen und Bedeutungsinhalte unterscheiden können (vgl. Heckmann 1998, 51f).

Glaubte man noch seit der Entwicklung der Industriegesellschaft, dass die gesellschaftliche Bedeutung der Ethnizität kontinuierlich nachlasse, dass also religiöse, kulturelle und sprachliche Unterschiede immer mehr zurückgedrängt würden, ja ethnische Grenzen verschwinden würden, so mehrten sich Anfang der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts Anzeichen für ein »ethnic revival«:

»Ethnizität wurde erneut auf jedem Kontinent und praktisch in jedem Staat zu einer wichtigen sozialen und politischen Kraft. Die plurale Zusammensetzung der meisten Staaten, ihre Politiken der kulturellen Integration, die steigende Häufigkeit und Intensität ethnischer Rivalitäten und Konflikte, der starke Anstieg ethnisch motivierter Bewegungen, all dies sind wesentliche Entwicklungen und Phänomene, die die wachsende Rolle der Ethnizität in der modernen Welt anzeigen« (Smith 1981, 12).

Die Bedeutung von Ethnizität ist unterschiedlich; sie ist abhängig von Raum und Zeit, kann intensiviert werden, heruntergespielt und/oder wie im Fall von Assimilation ganz aufgelöst werden. Diskriminierungserfahrungen, also die abwertende Behandlung einer oder mehrerer Personen durch eine andere Person oder durch mehrere Personen (vgl. Markefka 1995, 43), können zur Verstärkung der ethnischen Gruppe, zum Widerstand gegen Benachteiligung führen (vgl. Heckmann 1998, 53). Ethnizität kann in diesem Fall als Ressource zur Mobilisierung von Interessen fungieren. Sie bekommt aber auch Bedeutung in Form emotionaler Sicherheit, gerade dann, wenn mit der immer rascheren Veränderung von Werten das Gefühl der Entwurzelung wahrnehmbar wird (vgl. ebd., 54).

Wurde bislang versucht den Begriff »Ethnizität« anhand von gemeinsamen Merkmalen darzustellen, so soll nun ergänzend auf das von Frederic Barth (vgl. Barth 1969, 15) konzipierte Modell der Bedeutung von »Grenze« als weiteres Charakteristikum ethnischer Gruppen skizziert werden. Im Wesentlichen verweist Barth darauf, dass sowohl Inklusion als auch Exklusion von Bevölkerungsgruppen durch Grenzziehung und die Aufrechterhaltung der Grenze bestimmt werden können. Grenzen gelten als Markierung für Differenz und können auf die jeweilige Bedeutung dieser Unterschiede aufmerksam machen.

Ethnizität stellt in diesem Verständnis ein allgemeines Konzept dar, bildet eine soziale Kategorie ab und bietet über die ethnische Mobilisierung die Möglichkeit für Vergemeinschaftung (vgl. Heckmann 1998, 56f).

2.6.2. Spannbreite und Auffächerungen des Begriffs Minorität

Frauke Kraas-Schneider (1989) schreibt in ihrem Buch „Bevölkerungsgruppen und Minoritäten“ »Es gibt keine Definition per se, sondern nur eine innerhalb eines bestimmten Zusammenhanges angemessene, für einen bestimmten Zweck operationalisierte« (Kraas-Schneider 1989, 47). Daraus folgert sie die Unmöglichkeit einer „allgemeingültiger“ Definitionen des Begriffs Minorität, und plädiert für die »Notwendigkeit einer sehr differenzierten Betrachtungsweise«, weshalb im Folgenden die »Spannbreite und Auffächerungen« dieses Begriffs zur Sprache kommen werden (ebd., 44).

Die Verwendung des »Minoritätenbegriffs« scheint sich seit dem 19. Jahrhundert gewandelt zu haben: Aus einem quantitativen Aspekt entwickelt sich ein pejorativer,

wobei Minorität mit minderwertig verschränkt wird (vgl. ebd., 46). Abseits dieser Zuschreibungen lässt sich Minorität allgemein als eine soziale Gruppe von Menschen darstellen, die »im Unterschied zum Rest der Bevölkerung in der gleichen Gesellschaft« »besondere« »Merkmale« aufweisen (ebd., 49). Meist verbunden durch ein ausgeprägtes Gemeinschaftsgefühl und dem Willen, die jeweiligen »besonderen Merkmale« zu bewahren (vgl. ebd., 51). Bis auf wenige Ausnahmen ist eine Minorität in der Regel ohne Machtmittel, d.h., sie kann nicht dominieren oder an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen teilnehmen. Das Konzept Minorität enthält somit eine politische Dimension (vgl. ebd., 51).

Ethnische Minoritäten - wie jene der Beas im Süden Ungarns - enthalten aufgrund ihrer Andersartigkeit gleichwohl eine »Konfliktdimension« (ebd., 44). Aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit, verstärkt durch wirtschaftliche, politische und ideologische Transformationen erfahren sie zunehmend soziale und ökonomische Benachteiligungen. Dies belegen zahlreiche Konflikte und gewaltsame Auseinandersetzungen sowohl in Ungarn als auch in anderen Staaten der Europäischen Union.

2.7. Eine Theorie des Normalen - Konturen eines Konzepts

Der Begriff »Normal« entstammt dem lateinischen Wort »*norma*« und bezeichnet sowohl einen rechten Winkel als auch eine Regel. Alle modernen Begriffe der juristischen und juridoanalogen »Norm« – dazu zählt auch die ethische Norm – und des »Normalen« gehen von dieser Ableitung aus (Link 2009, 34).

Abseits des wissenschaftlichen Arbeitens wird das Wort »normal« zur Bezeichnung von Bekanntem, Erwartetem verwendet, es suggeriert Sicherheit, Ordnung und Stabilität, bezeichnet sowohl die Mitte als auch das Durchschnittliche. Im Alltagsdiskurs¹¹ steht Normalität wohl oftmals für eine Art Schutz gegen die Widrigkeiten dieser Welt.

Das Normale hat sich als soziokulturelle und historische Kategorie im Zusammenhang mit der industriellen Normung herausgebildet und ist seit dem 18. Jahrhundert eng an die westliche Moderne geknüpft, in der »jede gelungene soziale

¹¹ In Anlehnung an Michel Foucault bezeichnet der Begriff »Diskurs« »historisch-kulturell« vereinnahmte Redeweisen, die »spezifische kulturelle Wissensräume« – »soziale Gegenstände, Themen, Klassifikationen, Argumente« - »sowie deren Grenzen festlegen« (Link 2009, 41).

Konstruktion von Wirklichkeit« als »normal« bezeichnet wird (vgl. ebd., 38). Eine, im Sinne des Normalismus, »gelungene soziale Konstruktion von Wirklichkeit« basiert auf Vorstellungen von »Homogenisierung«, »Kontinuierung«, »Eindimensionalisierung« - vergleichbar mit dem mathematischen Modell der »Gauß'schen Normalverteilung« - und orientiert sich an der Idee von Leistung »Spezialisierung«, »Konkurrenz« bei gleichzeitiger »Zeitbeschleunigung« (vgl. ebd., 358). Indem der Normalismus Homogenisierung voraussetzt, können »Devianzgrenzen« und »moralische Normen« bestimmt werden (vgl. ebd., 144). Diese Konstruktion produziert »soziale Grenzen«, sogenannte »Normalitätsgrenzen«, die »verstellbar« sind bzw. sein müssen, um zwischen »Normalität« und »Anormalität« unterscheiden zu können (ebd.). Strukturiert wird dieses Konzept über eine »Signal-«, eine »Orientierungs-« und eine »Kontrollebene«, über die »das normalistische Subjekt sein Verhalten« zu regeln lernt. So entsteht ein geschlossener Kreislauf, in dem »Verhaltensweisen« zu »Fakten«, »Fakten zu Signalen«, »Signale zu Verhaltensweisen usw.« umgewandelt werden (ebd., 362). Über diese Ebenen können (statistische) Vergleiche angestellt und Abweichungen, wie zum Beispiel das Risiko von Denormalisierungen, signalisiert werden (ebd., 360). Diese Ebenen sorgen aber auch dafür, »heterogene Region«(en) in »eindimensional(e) Normalfeld«(er) zu transformieren. Dies funktioniert über »Ausgrenzungen« (ebd., 361). Diese Form der Manipulation führt zu folgenschweren Spannungen. Auf dem Gebiet des Sozialen markieren Abweichungen von dem, was unter Norm verhandelt wird, u. a. die Grenze des »Kriminellen«, des »Geistig-Behinderten«, des Unhygienischen (vgl. ebd., 145). Hygiene, lange Zeit Normalitätsgrenze für normalistische Medizin, verweist in einer ihrer Spielarten als »Sozialhygiene« auf riskante Randzonen wie z.B. »Minderwertigkeit« und Randgruppen wie z.B. Angehörige der ethnischen Minderheit der Roma und bezieht daraus die Legitimation, Maßnahmen zur Verbesserung der Lebenssituation herbeizuführen (vgl. ebd., 273).

3. Ethnographische Studie bei den Beas von Alsószentmárton

Was ist das Schwerste von allem?

Was dir das Leichteste dünkt:

*Mit den Augen zu schauen,
was vor den Augen liegt.*

Johann Wolfgang von Goethe

3.1. (M)Ein – Blick in die gegenwärtige Situation der ethnischen Minorität der Beas im ungarischen Alsószentmárton

Eine Annäherung an die soziale Alltagswirklichkeit der Beas von Alsószentmárton
als Grundlage des Verstehens sozialer Phänomene

(M)Eine Einschätzung

Die Gemeinschaft der Roma stellt mit 10-12 Millionen Menschen (vgl. Homepage Europäische Union) die größte ethnische Minorität in der Europäischen Union dar, wobei Schätzungen zufolge 400.000 – 600.000 Angehörige dieser Ethnie verstreut auf über 2.000 Orte in Ungarn leben (vgl. Homepage Ungarischen Außenministerium). Davon sind 5 - 7% der Gemeinschaft der Beas zuzurechnen (vgl. Forray 2008, 4). Vermutungen und Vorurteile, wonach sich aktuell unter diesen Menschen besonders viele Arbeitsscheue und/oder Kriminelle befänden, werden von Fall zu Fall von sowohl von in- als auch ausländischen Medien bestätigt. Ob sich diejenigen, die diese Vermutungen verbreiten, jene, die sie vorverurteilen bewusst machen, welche existenziellen Belastungen den Alltag dieser Menschen bestimmen, sei ob der Art der Berichterstattung mancherorts in Frage zu stellen.

Wenn es so ist, wonach es aus meiner Perspektive auf den ersten Blick aussieht, dass eine über Jahre gefestigt erscheinende ungarische Gesellschaft das sichtbare Elend einer ethnischen Minderheit in ihrem Land nicht sehen will, dann frage ich mich, ob dies als Grund ausreicht, um es an die Peripherie, nach Alsószentmárton, zu bannen (vgl. Móricz 2010, 125f)? Kann es sein, dass die sichtbare Not als Provokation empfunden wird? Zwingt das Sichtbare, diese Not anzuerkennen? Wird

ein von der ungarischen Norm abweichendes soziales Verhalten, unterschiedliche und fehlende Zugänge zu Bildung und Ausbildung, eine fremde Sprache, mitunter eine andere Hautfarbe und/oder eine bestimmte ethnische Zugehörigkeit als Störung empfunden oder gibt es andere Gründe für eine Irritation?

Die Frage, in welcher Form sich die (Sozial)Pädagogik damit auseinandersetzt, ist Ausgangspunkt meiner Untersuchung. In einem ero-epischen Gespräch¹² mit dem Pfarrer von Alsószentmárton, József Lankó, sowie der Methode der teilnehmenden Beobachtung¹³ im Dorf, in Óvoda (Caritas Kindergarten) und in Tanoda (Caritas Hort) versuche ich dieser Frage nachzugehen.

3.2. Das Dorf Alsószentmárton

Unser Leben ist zentriert um räumliche Vorstellungen – wir denken und leben in Räumen. Als unhintergehbare Grunddimension menschlicher Existenz ist Raum in unserem Denken immer schon da: Gewissermaßen als Raum, in dem zum Beispiel die Geschehnisse des menschlichen Alltags sinnlich – und gleichwohl geknüpft an Erfahrungen des eigenen Leibes – wahrgenommen werden. Räume werden erlebt. Wie sie allerdings von Menschen wahrgenommen und erlebt werden ist u. a. abhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit und ihren sozialen Teilhabemöglichkeiten (vgl. Becker et al 1997, 10).

Alsószentmárton als Raum stellt eine makrokosmische Form der Vergesellschaftung dar. Die Betrachtung des Raumes kann Hinweise geben auf die Beziehung zwischen Macht und Wissen, sie lässt aber auch Rückschlüsse auf soziale Ausschlüsse zu (vgl. Gordon 1980, zit. n. Ruoff 2007, 69).

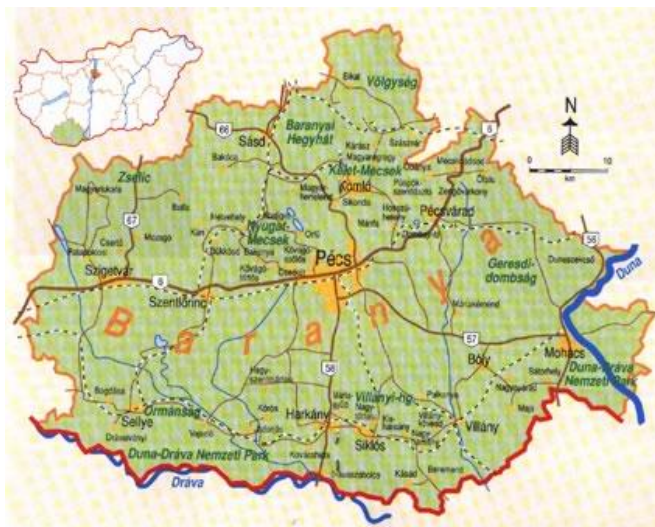
¹² Der von Roland Girtler verwendete Begriff des ero-epischen Gesprächs steht in der Tradition Homers und verweist darauf, wie Fragen und Erzählen kunstvoll miteinander im Gespräch zu verweben seien. Das altgriechische Wort *Erotema* bedeutet soviel wie Frage, *eromai* so viel wie befragen, nachforschen, *Epos* bedeutet Erzählung und *eipon* heißt erzählen (vgl. Girtler 2004, 70)

¹³ Teilnehmende Beobachtung siehe Kapitel 1.3

Alsószentmárton als Lebensraum

Alsószentmárton liegt im Süden des EU Mitgliedsstaates Ungarn, gehört politisch zum Komitat Baranya, welches im Süden von der Drava (Drau) und im Osten der Duna (Donau) begrenzt wird. So wie die Drava die Grenze zu Kroatien markiert, so bildet die Donau die Grenze zum Nachbarkomitat Baos Kiskun als auch zu Serbien. Komitatssitz ist die Stadt Pécs, die größte Stadt des Landkreises.

Abb. 1: Landkarte Komitat Baranya (Homepage Urbach)



Alsószentmárton umfasst eine Fläche von 13,61 km², hat eine Dichte von 86,8 Einwohnern pro km² und zählt 2010 1182 Einwohner.

Der Anteil der Angehörigen der ethnischen Minorität der *Beas*, die sich selbst als *Cigány* bezeichnen, liegt derzeit bei 90 %, die Beschäftigungsrate beträgt – abhängig von der Jahreszeit – etwa zwischen 5 und 6% und der Anteil der Kinder die jünger als 14 Jahre alt sind macht etwa 35% aus (vgl. Homepage Komitat Baranya).

Die Ansiedlung der *Beas* entlang des Grenzflusses Drava (Drau) zu Kroatien geht zurück ins 19. Jahrhundert. Lange Zeit konnten sie als Kesselschmiede und Korbmacher ihr Leben bestreiten, später, während der Zeit des Kommunismus in Ungarn, fanden viele Bewohner noch Arbeit als Erntehelfer, vor allem in den Weinbaugebieten rund um Villány. Nach der Wende 1989 verschlechterte sich die Arbeitssituation der *Beas* auch aus Gründen mangelnder Bildung und schlecht qualifizierter Ausbildung dramatisch. Zur Zeit meines Forschungsaufenthalts im Mai

2011 beträgt die Arbeitslosenrate der Beas in Alsószentmárton etwa 70%. Einer jener Gründe, warum sie für die ökonomische Grundlage aus eigener Kraft nicht hinreichend sorgen können und mehr oder weniger zum Untätigsein gezwungen sind (vgl. Homepage Caritas St. Martin).

Das Dorf Alsószentmárton bildet die Lebenswelt der Beas. Eine Welt, die Hannah Arendt (1989) als fragilen Raum beschreibt, der dadurch bestimmt ist, dass die Welt im »spezifische(n) und meist unersetzlichen Zwischenraum« - also dem Raum zwischen den Menschen – liegt. Alles Sprechen, Denken, Handeln sowie das Zusammenhandeln, Zusammenleben und Zusammengestalten fällt in diesen Raum, in diese Welt, in dieses Dorf, in dem die Menschen, die darin leben, nach Maßgabe familiärer Verantwortung, Sitte und Moral und gemäß ihrer Kultur und Tradition handeln (vgl. ebd., 18).

In dieser Welt - eine ärmliche Provinz im Süden Ungarns - lebt die Gemeinschaft der Beas, abgegrenzt von der ungarischen Mehrheitsbevölkerung vor allem von Gelegenheitsarbeiten, Kindergeld, staatlicher Sozialhilfe sowie der materiellen und mentalen Unterstützung durch den Dorfpfarrer József Lankó und den Verein »Caritas - Sankt. Martin e.V.«¹⁴.

Dieser Umstand spiegelt sich auch im Lebensraum wider, der bei der täglichen Radfahrt von Siklosnagytalu nach Alsószentmárton deutlich wird: Ihre Häuser sind zum Teil verfallen, schadhaft, renovierungsbedürftig, oftmals ungenügend gegenüber Wind und Wetter geschützt, kleiner als jene der wenigen und durchwegs alten ungarischen Dorfbewohner. Vor den wenigen und schmalen Fenstern hängen nur selten Vorhänge, die Stufen zum Haus sind teilweise unzureichend mit einem Handlauf gesichert, die Wege rund um die Häuser sind meist lehmig und nicht gepflastert. Nicht jedes Haus wird mit einem Zaun vor ungebetenem Zutritt geschützt. Kein Zierstrauch, kein kultivierter Obstbaum, kein gepflegter Rasen schmückt die Gärten, nur die Natur und die in dieser geographischen Lage beinahe schon mediterranen Wetterbedingungen sorgen dafür, dass üppig blühende Sommerwiesen diesem ländlichen peripheren Raum einen Hauch von Lebenslust und Heiterkeit verleihen. Im Unterschied zu den Häusern der Ungarn bewacht kein an eine Kette gebundener Hund das eigene Hab und Gut und verteidigt es gegenüber Fremden.

In Alsószentmárton gibt es keinen Bäcker, keinen Greißler, kein Gasthaus, keinen Fleischhauer, keine Tabaktrafik, keine Tankstelle, keine öffentliche Sportanlage und

¹⁴ Näheres dazu siehe Kapitel 3.4

keinen Arzt. Die wenigen Denkmäler befinden sich in der Kirche oder liegen außerhalb des Dorfes, am Friedhof. Die Straßen sind nicht gekennzeichnet, es gibt keine Markierungen, kaum Hinweisschilder. Auf diesen Straßen, die nicht durchgängig asphaltiert sind, vereinzelt mehr oder weniger tiefe Schlaglöcher aufweisen, zwischendurch auch nur einen lehmigen Boden zur Grundlage haben, aus dem stellenweise Gras hervor quillt, spielt sich vorwiegend das Dorfleben ab. Die Straßen des Dorfes Alsószentmárton sind für die Kleinen Spielplatz und Kinderzimmer, für die Jungen ein Ort des Kräftermessens mit Ball, Fahrrad oder Auto, für die Erwachsenen ein Ort der Kommunikation mit Verwandten und Nachbarn. Die Zeit im Dorf hat sich »geteilt, gespalten, ist umgekehrt, abgebogen, hat sich auf seltsame Verbindungen mit dem Raum eingelassen, bisweilen ist sie ganz verstummt und verloren gegangen« (Stasiuk 2008).

Alsószentmárton – ein Dorf in der pannonischen Ebene fernab städtischer Hektik und Ablenkung, fast ohne Infrastruktur, ohne Arbeitsmöglichkeit, ein Ort fernab des Zentrums, an der äußersten Peripherie, in der die Minderheit der Beas die Mehrheit stellt. Ein Ghetto, ausgegrenzt durch Segregation.

Alsószentmárton ist ein Raum der bildet. Menschen und Vorurteile. Ein Beispiel dafür offenbart sich mir auf der Zugfahrt von Wien nach Pécs:

In Sopron steigt eine ältere Ungarin zu. Bereits nach kurzer Zeit entwickelt sich ein kurzweiliges und interessantes Gespräch. Die Frau erzählt, dass sie übers Wochenende an ihrem Maturatreffen teilgenommen habe und nun am Weg zurück nach Hause sei. Im Verlauf unserer Unterhaltung stelle ich fest, dass sie einen durchaus kritischen Blick gegenüber der politischen Entwicklung ihres eigenen Landes zu haben scheint, und gut über die Situation in anderen europäischen Ländern informiert ist. Eine gebildete Dame, so meine Einschätzung. Als sich ihre Aufmerksamkeit auf mein Reiseziel richtet, und ich daraufhin erklärend antworte, meint sie entsetzt, dass ein Aufenthalt in Alsószentmárton – noch dazu für eine Frau - doch viel zu gefährlich sei. Sie habe da schon so Vieles gehört. Auf meine Frage, ob sie denn selbst schon dort gewesen sei, wendet sie sich ganz entrüstet ab und meint, sie sei ganz bestimmt nicht dort gewesen. Sie sei schließlich eine anständige Frau!¹⁵ (1. Seq., S.1, Z.5-17)

¹⁵ Übersetzung B. Salzl

So wie das Dorf Alsószentmárton für die einen Anlass zur Diskriminierung ist, kann es für die anderen zu einem Zuhause werden, zu einem Ort, an dem sich die Angehörigen der Beas sicher, wohl und geborgen fühlen. Foucault nennt jene Orte heterotope Räume oder »Gegenorte«, in denen sowohl der Raum als auch die Zeit gebrochen wird. An einem »Gegenort« können Illusionen entstehen, die der Realität und den Vorurteilen etwas entgegensetzen können (vgl. Ruoff 2007, 174). Pfarrer József Lankó hat mit zahlreichen sozialen und karitativen Initiativen und pädagogischen Programmen einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet, dass Alsószentmárton heute nicht mehr nur ein Ghetto, sondern als heterotoper Raum ein Zuhause für viele Menschen ist.

Agnes Heller (1995), eine ungarische Philosophin hat sich in ihrem Buch »Ist die Moderne lebensfähig«? eingehend der Frage »Wo sind wir zu Hause«? gewidmet. Darin beschreibt sie das »Zuhause« vorerst als eine scheinbare Konstante der *conditio humana*. Dieses »Zuhause« hat das Potenzial, die Sehnsucht nach Realisierung menschlicher Lebensträume zu verwirklichen. In diesem »Zuhause« besteht die Möglichkeit, mit anderen Menschen eine gemeinsame Lebenswelt zu teilen, indem durch gemeinsame Reflexion Erfahrungen gesammelt werden können. Trotz der Verschiedenheit der Erfahrungen verstehen sich diese Menschen, weil sie in der Lage sind, im anderen eine Assoziationskette in Gang zu setzen und sie fühlen sich toleriert und akzeptiert, mitunter sogar willkommen. Genau so, als wären sie »Zuhause« (vgl. ebd., 214). Alsószentmárton stellt für die Beas insofern ein »Zuhause« dar, als es diesem privilegierten Ort entspricht, den sie als Rahmen für ihre Entscheidungen, als Orientierung anerkennen und von dem aus sie ihrem persönlichen Schicksal folgen. Soziale, pädagogische und kulturelle Aktivitäten, die Pfarrer Lankó und seine Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in Alsószentmárton anbieten, bilden eine geeignete Form der Partizipation in dieser einen Welt heimisch zu werden, unabhängig davon, welcher Ethnie Menschen angehören, ob sie eine Ausbildung abgeschlossen haben und über ein eigenes Einkommen verfügen. Ihrem Engagement ist es mitunter zu verdanken, dass dieser Ort für viele Beas zu einem »Zuhause« geworden ist, welches den Zugang öffnet zu einer Welt, die ansonsten fremd und abweisend erscheinen mag.

3.3. Die Beas von Alsószentmárton

Wenn im Folgenden von den Beas von Alsószentmárton die Rede ist, dann deshalb, um mit (m)einem Blick auf diese Mikroebene der komplexen Situation Aufmerksamkeit schenken zu können. Gleichwohl erhält damit eine Wirklichkeit eine differenzierte Darstellung, es kommen Einzelfälle in den Blick, Beschreibungen von Menschen, die in diesem Dorf leben. Meine Beobachtungen im Feld versuchen das Besondere und das Lokale ans Licht zu bringen, um mit Hilfe von Hintergrund- wie auch Kontextinformationen die Lebenslage dieser Menschen verstehbar machen zu können. Das daraus entstandene Mosaik aus Beobachtungen und Gesprächen verknüpfe ich mit allgemeinen Informationen und Zahlen, um durch die anschließende Interpretation auf die Verflochtenheit dieser Faktoren und Daten hinzuweisen und eine Theorie bilden zu können.

3.3.1. Eine Annäherung

Die Wende 1989 hat viele Beas Familien in Ungarn zu direkten Nachbarn der reichen westlichen Industriegesellschaft gemacht. Der Beitritt Ungarns zur Europäischen Union hat zur Homogenisierung des staatlichen Raumes beigetragen und wirkt auf die Mitglieder innerhalb dieser Nation identitätsstiftend; es grenzt diejenigen aus, die sich nicht diesem Diktat der Homogenisierung verpflichtet fühlen. Während die ungarische Gesellschaft der postkommunistischen Gegenwart daran arbeitet, den Erfordernissen der Moderne zu entsprechen, existiert daneben eine Parallelgesellschaft, in der die Angehörigen der Gruppe der Beas seit Generationen an den Werten und Lebensvorstellungen der Tradition festhalten.

Während der eine Teil Ungarns mit Spannung die Entwicklungen im arabischen Raum, die Bewertungen amerikanischer Ratingagenturen und die Haftungen im Rahmen des EU-Rettungsschirms verfolgt, ist in einem anderen Teil Ungarns, im Dorf Alsószentmárton, nichts davon zu bemerken. Keine Zeitung, die im öffentlichen Raum diese Themen publik macht, niemand, der im Kindergarten oder in Tanoda die möglichen oder notwendigen Konsequenzen diskutiert. Die Beas in Alsószentmárton scheinen davon kaum Notiz davon zu nehmen. Es hat den Anschein, als hätten die Menschen hier andere Sorgen.

Anders als in Österreich, wo die Bevölkerung in Grenzregionen immer älter wird, leben hier viele Familien mit zahlreichen Kindern, viele Jugendliche und junge Erwachsene. Trotz der mangelnden Infrastruktur, fehlender Arbeitsmöglichkeiten und nur geringer Zukunftsperspektiven kann dennoch kein Zustrom in den urbanen Raum, in die Stadt verzeichnet werden. Den meisten Menschen hier fehlt es an Ausbildung oder anerkannten Qualifikationen, aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit werden sie stigmatisiert. Dieser Mangel an Handlungsspielraum bindet sie eng an dieses Dorf, an ihre Traditionen und Familien, die wiederum ihren Schutz- und Lebensraum bestimmen, einen Raum zwischen ethischer und ästhetischer Gemeinschaft.

3.3.2. Ethische und ästhetische Gemeinschaft

Zygmunt Bauman (2009) nennt jene Gemeinschaft eine »ethische Gemeinschaft«, die aus »langfristigen Bindungen, unveräußerlichen Rechten und unerschütterlichen Pflichten bestehen«, die aufgrund ihrer »institutionell garantierten Beständigkeit als bekannte Variable für die Zukunftsplanung dienen könne«. Gerade diese Verbindlichkeiten gelten ihm als wesentliche Markierung und bieten die Basis dafür, dass jeder Mensch von dieser ethischen Gemeinschaft Gewissheit, Sicherheit und Schutz erwarten darf und die ethische Gemeinschaft diese Qualitäten auch garantieren kann (vgl. ebd., 90).

Sie unterscheidet sich demnach in nahezu jeder Hinsicht von sogenannten »ästhetischen Gemeinschaften«, in der »Leistung und nichts als Leistung belohnt werden sollte« (ebd., 74).

Eine »ästhetische Gemeinschaft« kann als eine »Gemeinschaft Gleichdenkender« gedacht werden, die weder »Schwache jenseits der scharf bewachten Tore« erlaube, noch »Mitverantwortung für ihr Schicksal« übernehme (ebd., 76). Ihre Konturen können als weich und formlos beschrieben werden; das meiste scheint sich dem ‚anything goes‘ unterzuordnen; es besteht kaum Spielraum für harte Realitäten wie Armut oder Entwürdigung, für ethische Verantwortlichkeit und langfristige Verpflichtungen. »Ethische« und »Ästhetische« Gemeinschaften haben kaum etwas gemein; sowohl die eine als auch die andere Form der Gemeinschaft gehen von völlig anderen Lebenserfahrungen und Lebensvorstellungen aus. Die Zukunft »ästhetischer Gemeinschaften« erscheint ungewiss wie bislang die

Orientierung an der Vergangenheit. Für die Beas im Komitat Baranya geht es seit Generationen um immer wiederkehrende Grundfragen der Lebensführung und ihrer gesellschaftlichen Organisation sowie deren Sinngebung und Begründung dafür, was als moralisch und ethisch zu verstehen ist. So gesehen scheinen sie im Zwischenraum von »ethischer« und »ästhetischer« Gemeinschaft zu leben.

3.3.3. Zwischenraum

»Zwischenräume leben von den Räumen« (Streck 2008, 27) und »alle Räume produzieren Zwischenräume« (ebd., 28). Im Folgenden werden Zwischenräume in Abgrenzung zu Räumen diskutiert. In den sogenannten etablierten »Räumen« ästhetischer Gemeinschaften wird der Zwischenraum oftmals als gesellschaftliche Grauzone abgebildet, mitunter sogar kriminalisiert. Woran lässt sich ein Zwischenraum erkennen? Norbert Elias (1939/76) hat in seiner Schrift »Über den Prozess der Zivilisation« den Raum bestimmt als einen, in dem »langzeitlich und langsigtig gewirtschaftet« wird, der sich vornehmlich durch »Planung und Vorratshaltung« auszeichnet. Demgegenüber erscheint in den Augen der Mehrheitsbevölkerung das Wirtschaften im Zwischenraum »kurzsichtig« (vgl. Elias 1939/76 zit. n. Sterk 2008, 26). Wirksam und zentral werden Zwischenräume für die ethische Gemeinschaft der Beas in der »Moderne«, wo diese Zwischenräume spezifische Überlebenschancen bieten könnten. Auch wenn diese Zwischenräume nicht linear verlaufen, ihre Ränder bisweilen zerklüftet erscheinen, wenn ihre Strukturen sich als komplex und verzweigt darstellen, demonstrieren sie dennoch ein Geschehen, indem bislang Unbekanntes und Neues den Blick freigeben kann auf eine andere Wirklichkeit (vgl. Serres 1991 zit. n. Stipsits 2008, 233).

Über viele Zeitperioden hinweg lebten Gruppen von Roma fast unbehelligt in diesen gesellschaftlichen Zwischenräumen. Erst mit der Reformation, der Aufklärung, der französischen Revolution – also mit der Durchsetzung der allgemeinen Gleichberechtigung entstand ein neues Problem für diese Menschen, weil »Zwischenräume in der konsequent durchdachten Konzeption der modernen Gesellschaft nicht mehr geduldet werden« (Streck 2008, 34). Alle Modernisierungsmaßnahmen der Neuzeit nahmen weder Rücksicht auf gesellschaftliche Zwischenräume noch auf deren Bewohner und Bewohnerinnen. Aus Gründen des »Gleichheitsrechts« wurden sie der Kategorie »Lohnempfänger« und »Mietshausbewohner« zugeordnet, Zwischenräume – ihre genuinen Lebensräume – verschwanden bis auf ein paar folkloristische Reste von der

Bildfläche (vgl. ebd., 34). Daran ist zu erkennen, wie die konsequente Durchsetzung einer arbeitsteiligen Industriegesellschaft für die Bewohner und Bewohnerinnen dieser Zwischenräume zur Bedrohung werden konnte.

Studien des Forums Tsiganologische-Forschung geben einen Einblick in die Folgen der Modernisierung am Beispiel Rumäniens und Bulgariens: Tierschutzorganisationen treten für ein Verbot des Fangens, Zähmens und Vorführens von Tanzbären ein: Diese Tätigkeit – für die Roma generationenlang eine Möglichkeit den Lebensunterhalt zu bestreiten – wird als nicht kompatibel mit scheinbar modernen Vorstellungen artgerechter Tierhaltung bezeichnet. Die Anschlussfähigkeit an die Europäische Union bekommt hier Priorität gegenüber einer Gemeinschaft von Menschen, deren Existenz zunehmend bedroht wird (vgl. ebd., 39).

Wie zu Beginn des 21. Jahrhunderts beobachtbar, wird der ökonomische Handlungs- und Gestaltungsspielraum von Roma immer häufiger reduziert auf den Kunst- und Folkloresektor (vgl. ebd., 39). Aber gerade in der Musik beweisen diese Menschen ihr hohes schöpferisches und kreatives Potenzial, und ihre enorme Anpassungswilligkeit an modernste Unterhaltungselektronik sowie der Aneignung neuester Vermittlungs- und Präsentationstechniken. Das Balkan Fever Festival 2009, das im Zeitraum vom 30. März bis zum 9. Mai als erstes, größtes und stilistisch vielfältigste Balkanmusikfestival Europas in Wien über die Bühne ging, gilt als eines der unzähligen Zeugnisse dafür (vgl. Homepage Balkan Fever Festival). Die Roma, die in diesen Zwischenräumen – unter dem Schutz einer ethischen Gemeinschaft zusammenleben - haben aus diesen Zwischenräumen ein »Zuhause« geschaffen und gelernt, wie sie für eine ästhetische Gemeinschaft in einem etablierten Raum tätig werden können. Allerdings nehmen Sie auch das Recht für sich in Anspruch, sich in gewissen kulturellen Belangen von der Mehrheitsgesellschaft zu distanzieren, was ihnen schnell den Vorwurf der Integrationsunwilligkeit einbringt. Ihr Souveränitätsanspruch wird angesichts einer vorurteilsvollen Mehrheitsgesellschaft missachtet. Vorzuwerfen haben sie sich, dass es ihnen geglückt ist, eine eigene Prestigeskala zu entwickeln, die sich an anderen Parametern orientiert als an jener Skala der Mehrheitsbevölkerung. Darauf will der Epigraph zu dieser Arbeit aufmerksam machen (Stasiuk 2007, 40). Vielleicht kann er zum Nachdenken über die Universalität von Menschenrecht und Menschenwürde anregen.

Das Leben in diesen Zwischenräumen ist immer auch ein Lernen; ein Lernen, dass es neben einer scheinbar eindeutigen Zuordnung noch ein anderes Wissen gibt, das fragmentarisch und dennoch wohlgeordnet nebeneinander bestehen kann. Die Ordnung präsentiert sich bloß in einer anderen Form. Das Leben und Lernen in diesen Zwischenräumen kann jedoch zu einer sinnvollen Anleitung werden, um »in Vielheiten zu denken« (vgl. Stipsits 2008, 234). Óvoda, der Caritas Kindergarten und Tanoda, der Caritas Hort in Alsószentmárton sind ein Beispiel dafür.

3.3.4. Vom Leben im Zwischenraum

Die ungarische Gesellschaft kann in verschiedenste Bereiche und Zonen zugeordnet werden. Es wird unterschieden zwischen Städtern und Bauern, eingeteilt nach Religionszugehörigkeit und Wählerschicht, zugewiesen nach freiberuflich Tätigen und Unselbstständigen und differenziert zwischen Berufsstand und Einkommensklassen, etc. Wo es klare und eindeutig markierte Räume gibt, gibt es auch weniger klare und nicht eindeutige Zwischenräume, Freiräume und auch ein Niemandsland, das sich zwar nicht friktionsfrei bestimmen lässt, nichtsdestotrotz aber zum Ganzen einer Gesellschaft gehört (vgl. Streck 2008, 23). Diese machen einen Teil des Lebensraums der Beas aus. In diesen Räumen – Michel Foucault bezeichnet sie als Gegenräume – werden sowohl der »Raum (Heterotopie) und gelegentlich auch die Zeit (Heterochronie)« gebrochen, »alltägliche Funktionen des menschlichen Lebensraumes außer Kraft gesetzt« um »Illusionen zu schaffen, die der Wirklichkeit etwas entgegensetzen, sie entwerten und eventuell radikal in Frage stellen« (Ruoff 2007, 174). Insofern bilden diese Räume ein verkleinertes Abbild oder ein Gegenbild zur Mehrheitsgesellschaft. Sie stellen aber auch eine Herausforderung dar, insofern, als auch in diesen Zwischenräumen für die Bedingungen der Partizipation zu sorgen ist.

Wenn, wie in Alsószentmárton, Zwischenräume zu Lebensräumen werden, dann scheinen sie als privilegierter Ort auch ein »Zuhause«, also eine der wenigen Konstanten der *conditio humana*, zu sein. Damit in diesen Lebensräumen unter den Bedingungen der Partizipation gelebt werden kann, bedarf es einer demokratischen Ordnung sowie einer humanistischen Menschenbildkonstruktion, woran József Lankó¹⁶, der Pfarrer im Dorf Alsószentmárton, sich orientiert.

¹⁶ Nähere Informationen dazu siehe Kapitel 3.4

Zur Zeit des Kommunismus lebten die Beas fast unbehelligt in diesen Zwischenräumen. Erst nach der Wende 1989 entstand ein neues Problem für diese Menschen, weil »Zwischenräume in der konsequent durchdachten Konzeption der modernen Gesellschaft nicht mehr geduldet werden konnten« (Streck 2008, 34). Die Modernisierungsmaßnahmen der Neuzeit nahmen weder Rücksicht auf gesellschaftliche Zwischenräume, noch auf die darin Lebenden. Zwischenräume – ihre genuinen Lebensräume – verschwanden bis auf ein paar wenige Reste von der Bildfläche (vgl. ebd., 34). Daran ist zu sehen, dass die konsequente Durchsetzung einer arbeitsteiligen Industriegesellschaft die Beas - die zwischen »Tradition« und »Moderne«, zwischen »ethischer« und »ästhetischer Gemeinschaft« leben - zu Ausgegrenzten wurden: Die Beas, die Ausgegrenzten der »Moderne«. Davon ausgehend stellt sich die Frage, ob und wodurch sich die Angehörigen der Beas die Anerkennung der Mehrheitsbevölkerung erarbeiten könnten, um am gesellschaftlichen Leben teil zu haben? Genügt es, wenn sie neben ihrer Muttersprache auch Ungarisch sprechen, eine Ausbildung absolvieren und etwas Nützliches im Sinne der ungarischen Volkswirtschaft leisten? Laut der Protokolle haben vier junge Mädchen aus Siklónagyfalu und Alsószentmárton diesen Weg beschritten, haben die Schule abgeschlossen, maturiert, ein Hochschulstudium absolviert (vgl. 4. Seq., S.67, Z. 13-34). Heute arbeiten diese vier Frauen als Kindergartenpädagoginnen in Alsószentmárton. Ob sie als Angehörige der Beas mit ihrer Bewerbung auch in Pécs oder Budapest Erfolg gehabt hätten?

Die Beas von Alsószentmárton sind eine Gemeinschaft von Menschen, für die Armut allgegenwärtig ist. Arm zu sein bedeutet für sie, einen Mangel an Lebens- und Zukunftsperspektiven zu haben. Arm zu sein bedeutet für viele Beas einen Kampf ums Überleben führen zu müssen. Es mangelt an Nahrung, Wohnen, Gesundheit, Heizen und Kleidung.

Bei genauerer Betrachtung entdeckte ich, dass er Sandalen an den Füßen trägt, die einst Pantoffel gewesen sein müssen, aber dank einer kreativen Idee und der Zuhilfenahme eines einfachen Nähgummis nun als Sandalen gelten. Eine ähnliche Beobachtung mache ich bei einer Frau mittleren Alters, die wiederum Pantoffel trägt, die früher einmal Herren Schuhe gewesen sein müssen: Fein säuberlich wurde die Fersenkappe des Schuhs abgetrennt, sodass auf den ersten Blick ihre frühere Bestimmung kaum noch zu erkennen ist (2. Seq., S.13, Z. 17 – 24).

Die Beas von Alsószentmárton bilden eine Gemeinschaft von Menschen, die der anerkannten ethnischen Minorität der Roma in Ungarn angehören. Diese Kategorisierung, die im Allgemeinen zur Differenzierung der Welt angewandt wird, sorgt gleichwohl dafür, soziale Differenzen zu etablieren, zu festigen und hat somit nachhaltige Konsequenzen. Es sind Kategorien, die unter anderem dazu beitragen, dass aus Menschen »Arme«, »Andere« und »Beas« gemacht und dadurch ausgeschlossen werden. Der konkrete Mensch kommt dabei kaum in den Blick.

Die Suche nach einer Balance zwischen dem Festhalten an der Tradition, dem Bewahren ihres kulturellen Erbes und der Teilhabe an dem, was als europäische Moderne verhandelt wird, ist für die Beas im Dorf mit großen Mühen und Anstrengungen verbunden und scheitert immer wieder auch an Desinteresse, Unkenntnis, Missverständnissen und Vorurteilen der ungarischen Mehrheitsbevölkerung und anderer Minderheitengruppen im Land.

Ist es daher ein Wunder, wenn diese Menschen resignieren, anstatt zu revoltieren?

3.4. József Lankó oder Der Zigeunerpfarrer von Alsószentmárton¹⁷

»Frömmigkeit ist eine Tätigkeit: Sie ist Gerechtigkeit. Dem Hungrigen das Brot brechen, den Nackten bekleiden, die Elenden aufnehmen – das sind Formen der Frömmigkeit, ohne die alles Beten, Fasten und jeder Gottesdienst Geplärr sind. Nur dessen Heilung wird voranschreiten, nur dessen Gebete und Schreie werden gehört, der die Schreie der Armen nicht überhört«. Mit diesem Zitat von Fulbert Steffensky ist die Homepage des Vereins »Caritas – Sankt Martin e.V.« hinterlegt. Es verweist im Wesentlichen auf den Zugang von Pfarrer József Lankó zu seiner Gemeinde. Über seinen Beitrag zu und seine Vorstellungen von einem »guten Leben« und einer »anständigen Gesellschaft« hat er mir in einem ero-epischen Gespräch erzählt. Im folgenden Abschnitt wird dies zum Gegenstand gemacht.

1980 wird der junge ungarische Seminarist József Lankó zum Priester geweiht und tritt seine erste Stelle als Kaplan in Siklós an. Zu seinen Aufgaben gehört es auch, sechs kleinere Nachbardörfer seelsorgerisch zu betreuen. So kommt er nach Alsószentmárton. Alsószentmárton ist das erste ungarische Dorf, das seit 1975 fast ausschließlich von Beas bewohnt wird. Im Gottesdienst bekommt er erstmals

¹⁷vgl. Homepage Caritas St. Martin – Pfarrer Lankó

Kontakt zu Menschen, die nicht nur eine fremde Sprache sprechen, sondern die auch eine andere Kultur pflegen. Rasch wird ihm bewusst, dass er als Priester hier nur unter der Bedingung tätig werden kann, wenn er diese fremden Räume betritt. Unterstützung erhält er dabei von zwei langgedienten und erfahrenen Amtsbrüdern, von denen er u.a. lernt, dass er als sogenannter »Zigeunerpfarrer« - als solcher bezeichnet er sich fortan selbst – vor allem für die Cigány »da sein« und darauf achten muss, wer von ihnen Hilfe benötigt, die weder Menschenwürde verletzt noch demütigt. Er weiß, dass dies ohne sich mit den näheren Lebensumständen dieser Menschen vertraut zu machen, nicht gelingen kann (Transkript Lankó, S.70, Z.28-37).

So beginnt er sich zunächst mit denjenigen Vorurteilen auseinander zu setzen, von denen er selber auch nicht ganz frei ist, nämlich damit, dass die meisten Cigány auf Kosten staatlicher Alimentation leben würden, ohne selber zu ihrem Lebensunterhalt beizutragen. Anfang der 1980er Jahre leben in Alsószentmárton tatsächlich die meisten Beas Familien von Sozialhilfe und dem staatlichen Kindergeld, abgesehen von saisonbedingten Gelegenheitsarbeiten. József Lankó weiß jedoch, dass diese prekäre Lebenslage mit dem Niedergang des Kommunistischen Regimes in Ungarn zusammenfällt. Davor, als Arbeit für alle zum sogenannten staatlichen Pflichtprogramm gehörte, und die Beas als Hilfsarbeiter bei staatlichen Baufirmen, im Straßenbau und bei anderen staatlichen Betrieben beschäftigt waren, erlaubte ihnen ein bescheidenes aber regelmäßiges Einkommen, den langsamen Aufbau einer eigenen Existenz für sich und ihre Familien. Damals schmiedeten einige von ihnen sogar Pläne, wonach die Kinder es später einmal bis zum Facharbeiter bringen könnten. Die Wende 1989 und der damit verbundene ökonomische Paradigmenwechsel machen diese Zukunftsperspektiven von einem Tag zum anderen zunichte. Im Zuge der sich durchsetzenden Modernisierung kommt es danach zu einer Verelendung dieser Gemeinschaft. Seit dieser Zeit sind die Cigány von Alsószentmárton mehr oder weniger zum Untätig - sein gezwungen.

József Lankó, der die sichtbare Not nicht einfach zur Kenntnis nehmen, sondern helfen und handeln wollte, findet in Pfarrer Lothar Weiß¹⁸ einen Weggefährten, der in Rüdinghausen in der Gemeinde St. Pius - mit Unterstützung der Katholischen Kirche in Deutschland - den Verein »Caritas - Sankt Martin e.V.«¹⁹ gründet.

¹⁸ Siehe dazu <http://www.caritas-sankt-martin.de/> [Stand 15.August 2011]

¹⁹ Zweck des Vereins ist die Förderung von christlichen caritativen Einrichtungen und Aktivitäten aller Art vornehmlich in den Ländern Osteuropas, die gleichzeitig religiöse und kulturelle Kontakte zwischen Christen aus unterschiedlichen Kulturkreisen grenzüberschreitend und nachhaltig zu unterstützen geeignet sind. Auf diese Art und Weise

Sind es zunächst Sachspenden und finanzielle Unterstützung, so entwickelt sich im Laufe der kommenden zwanzig Jahre eine Form der Nächstenliebe, die dem Wort Caritas im wahrsten Sinn des Wortes gerecht wird: Die Hilfe, die von den unterschiedlichsten Menschen geleistet wird – sei es in Form von Kleiderspenden, die Kurgäste der nahegelegenen Therme Harkany persönlich bei Pfarrer Lankó vorbeibringen, oder manuelle Unterstützung bei der Erweiterung des Gemeindehauses durch eine Gruppe Jugendlicher aus Deutschland – führt dazu, persönlichen Kontakt mit den Menschen in Alsószentmárton herzustellen, einander kennen zu lernen. Es sind vor allem die sozialen Begegnungen, die dazu beitragen, das Selbstwertgefühl der Beas langsam zu stärken. Im Rahmen dieser Erlebnisse lernen die fremden Gäste die Beas als offene, interessierte und vielseitig talentierte, kontaktfreudige, gastfreundliche und musisch-kreative Menschen kennen.

Ebenso machen ungarische Wallfahrer und Wallfahrerinnen z.B. während einer gemeinsamen Pfingstfeier in Máriagyűd die Erfahrung, dass die Beas ebenso wie sie gläubige Menschen sind, die gerne den Gottesdienst mitfeiern, andächtig beten und gern singen (Transkript Lankó, S.81, Z.29 - S.82, Z.15).

Auf unterschiedliche Art und Weise entstehen so Berührungspunkte zwischen einstigen Fremden. Es kann Einblick genommen werden in eine andere Kultur, die geprägt ist vom Zusammenhalt der Familie und einem verbindlichen Gemeinschafts- und Zusammengehörigkeitsgefühl: Unschätzbare Werte, vor allem, wenn von außerhalb des geschützten Raumes - für den Pfarrer Lankó unermüdlich sorgt – heftiger gesellschaftlicher Gegenwind kommt.

Für Pfarrer Lankó ist dies ein Zeichen der Hoffnung. Ein Zeichen, das ermutigt, die Beas auf der Suche nach einem lebenswerten Platz in der ungarischen Gesellschaft auch (sozial)pädagogisch zu begleiten. Aus diesem Grund wird Óvoda, der Caritas Kindergarten von Alsószentmárton, als zweisprachiges Konzept ‚von Cigány für Cigány‘ ins Leben gerufen. Derzeit erhalten hier etwa einhundert Kinder die notwendige Schulvorbereitung. Eine Schulvorbereitung, die Rücksicht nimmt auf die Lebenswelten der Beas und gleichwohl für ihre Anschlussfähigkeit an den Prozess der Modernisierung Verantwortung übernimmt.

Ähnlich konzipiert ist Tanoda, der Caritas Hort von Alsószentmárton, der im Jahr 2000 erstmals seine Pforten öffnet. Analog zu den Erfahrungen, die Pfarrer Lankó im Laufe seiner langjährigen Tätigkeit im Dorf und der näheren Umgebung machte,

soll der Völkerverständigungsgedanke als Ausdruck christlichen Glaubens praktiziert werden [Stand 14. August 2011].

orientiert sich das sozialpädagogische Konzept von Tanoda an einer Jugendhilfe, die nicht nur die schulische Begleitung und Unterstützung im Blick hat, sondern die sich vor allem auch als Lebenshilfe versteht.

Das sei für ihn deshalb so bedeutsam, da es – seiner Erfahrung nach – in Ungarn viel zu wenige Pädagogen und Pädagoginnen gibt, die bereit sind, sich mit der fremden Lebenswelt der Cigány kritisch auseinanderzusetzen, die hinreichend Sensibilität, Empathie und Achtsamkeit mitbringen, damit heranwachsende junge Beas in einem Raum aufwachsen können, der entlastet ist von unhinterfragten Vorurteilen. Es sind u. a. diese Vorurteile, die ethnischer Diskriminierung Vorschub leisten (vgl. Transkript Lankó, S.77, Z. 1-5 sowie 3. Seq., S.42, Z.21 - S.43, Z.8).

Dies allein erscheint Grund genug, den persönlichen Kontakt zwischen Schule und den Familien der Cigány herzustellen und zu pflegen (vgl. Transkript Lankó, S. 78, Z.11-20).

Pfarrer Lankó bestätigt, dass von der Europäischen Union zwar eine Menge finanzieller Mittel nach Alsószentmárton fließen – mit dem zuständigen Staatssekretär sei er nicht nur persönlich bekannt, beide verbindet darüber hinaus das Studium der Theologie – allerdings würde es ohne persönlichen Einsatz kaum zu einer sinnvollen und notwendigen Initiative kommen. Meine Frage, welche Argumente es gäbe, die als Erklärung dafür dienen, warum von den 26,5 Milliarden Euro, welche die Europäische Union von 2007 bis 2013 zur Verbesserung der sozialen Lage der Roma in allen siebenundzwanzig Mitgliedstaaten insgesamt bereithält, bisher erst 127 Millionen abgerufen wurden (vgl. Grimm 2011), beantwortet er kurz und bündig damit, dass es wahrscheinlich zu wenige Ideen gäbe (vgl. Transkript Lankó, S.79, Z.11-23). Was, wenn es (auch) am Interesse mangelt? Wie sonst ließe es sich erklären, dass die staatlichen Förderprogramme zur Eingliederung der Roma in den ungarischen Arbeitsmarkt derartig sinnlose Kurse anbieten, wie jene in Alsószentmárton, in denen etwa zwanzig junge Beas eine zertifizierte Ausbildung zum Koch abschlossen, und dennoch keine längerfristige Anstellung fanden, nachdem sich herausstellt hatte, dass sie Rind- von Schweinefleisch nicht unterscheiden können. In ihren Familien gibt es nicht ausreichend Geld, um Rindfleisch kaufen zu können (vgl. Transkript Lankó, S.79, Z. 28-35).

Derartige Fehlentscheidungen haben ihn gelehrt, weniger auf staatliche Hilfe und mehr auf persönlichen Einsatz zu setzen. Aus diesem Grund begleitet er talentierte junge Beas aus dem Dorf auf ihren individuellen Bildungswegen: Wie Ágnes

Jovánovics, die Leiterin von Óvoda (vgl. 5. Seq., S.67, Z.28 - S.68, Z.4). Das sind wichtige Zeichen, die den Beas Mut machen, ihnen bewusst machen, dass Bildung ein Weg aus der Perspektivenlosigkeit ist. Das motiviert sie, an sich zu arbeiten.

Ethnische Zugehörigkeit scheint der maßgebliche Ausschlussgrund zu sein. Armut und Bildungsbenachteiligung sind die Folgen davon. Ohne Bildung ist das Problem Armut nicht zu lösen. Erst Bildung und berufliche Qualifikation schaffen die notwendigen Voraussetzungen für die Anschlussfähigkeit an den Prozess der Modernisierung – und damit an einer Teilhabe an der ungarischen Mehrheitsgesellschaft. Das alles ist Pfarrer József Lankó bewusst. Aus diesem Grund nennt er Bildung einen entscheidenden Weg aus dieser Lebenslage. Óvoda und Tanoda sind seine, mit großer Sorgfalt und speziell für die Beas von Alsószentmárton entwickelten und abgestimmten pädagogischen Konzepte, dieser Situation entgegenzuwirken.

In den folgenden zwei Unterkapiteln werden diese beiden (sozial)pädagogischen Einrichtungen vorgestellt und beschrieben.

3.5. Óvoda – der Caritas Kindergarten von Alsószentmárton

Anthony Giddens (1988) orientiert sich bei seiner Denkfigur Raum explizit an den Arbeiten des schwedischen Geographen Törsten Hägerstrand sowie implizit an den Thesen des Philosophen Martin Heideggers. Giddens beschreibt Raum als jenen Ort, »an bzw. in dem etwas stattfindet und über dessen Existenz hinaus Strukturen abstrahiert werden können« (Giddens 1988, zit. n. Löw 2001, 38). Seine Konzeption fasst damit den Raum als »das selbstverständlich die Menschen Umgebende und in Orten Eingelassene« (ebd., 42). Raum stellt den zu strukturierenden Hintergrund des Handelns dar (vgl. ebd., 43). Eine Markierung für diese Positionen ist Óvoda, der Caritas Kindergarten von Alsószentmárton.

3.5.1. Óvoda als Bildungsraum

In Óvoda, dem Kindergarten von Alsószentmárton, arbeiten die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen daran, die Bildungsprozesse von etwa einhundert Kindern zu ermöglichen, zu unterstützen und zu begleiten. In diesem gesellschaftlich organisierten Raum - der u.a. mit Mitteln der Europäischen Union nach westeuropäischem Standard gebildet wurde - werden die Kinder der Beas bekannt gemacht mit Normen und Werten der ungarischen Mehrheitsgesellschaft und damit auch mit der Moderne. Hier machen sie erste Erfahrungen mit den allgemeinen Regeln westeuropäischen Benehmens, hier lernen sie aber auch, sich Schritt für Schritt von tradierten Formen ihrer Herkunftsfamilie zu verabschieden. In Óvoda werden sie gemäß westeuropäischen Normen erzogen in der Absicht, dadurch die Grundlage für eine (Aus)Bildung zu schaffen, die sie als Erwachsene befähigen kann, ohne permanente staatliche Alimentation für ihren Lebensunterhalt zu sorgen. Die Kindergartenpädagoginnen nehmen sich aber auch das Recht, die besonderen Lebensbedingungen dieser Kinder zu berücksichtigen und setzen Bildung als eine Brücke zwischen Tradition und Moderne ein. Óvoda, wird auf diese Weise zu einem Raum, der die gesellschaftlichen und sozialen Verhältnisse reflektiert.

Die Frage nach der Notwendigkeit der Bildung eines solchen Raumes ist eng geknüpft mit der Wahrnehmung der Beas als Störung im Normalablauf der ungarischen Mehrheitsgesellschaft. Solange der ungarische Staat - und damit die Gesellschaft - die Angehörigen der Roma, im konkreten Fall die Beas, in vielerlei Hinsicht als defizitär betrachtet, werden mit finanzieller Unterstützung der Europäischen Union (vgl. Grimm 2011) pädagogische Einrichtungen wie Óvoda errichtet, um zum Beispiel die Kinder der Beas zu fördern und anzupassen, um sie gemäß dieser Logik an moderne westeuropäische Standards, die sich vornehmlich an der Menschenbildkonstruktion des *homo oeconomicus* orientieren, heranzuführen. Dieses - an der Theorie des Nationalökonomen Adam Smith angelehnte - moderne Menschenbild findet aktuell im Denken und Handeln der Europäischen Union seine Entsprechung. »Hauptmerkmal des *homo oeconomicus* ist seine Fähigkeit zu uneingeschränktem rationalen Verhalten. Handlungsbestimmend ist das Streben nach Nutzenmaximierung« (Gablers Wirtschaftslexikon 1993, 103). Betroffen davon ist auch der Bildungsbereich. Anlässlich einer Versammlung des Europäischen Rates in Lissabon im März 2002 wurde für die Europäische Union das Ziel formuliert, zum »dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt« zu werden (vgl. Homepage

Europäisches Parlament). Unter Punkt 9, der Schlussfolgerungen dieser Tagung, ist im Absatz »Informationsgesellschaft für alle« folgendes festgelegt: »Jedem Bürger müssen die Fähigkeiten vermittelt werden, die für das Leben und die Arbeit in dieser neuen Informationsgesellschaft erforderlich sind« (Homepage Europäisches Parlament).

Wie begegnet der Caritas Kindergarten von Alsószentmárton diesen Herausforderungen? Wie kann hier mit welchen Ressourcen pädagogisch gearbeitet werden, damit Angehörige der Beas nicht länger als eine besondere und defizitäre Gemeinschaft betrachtet werden?

Ich habe Óvoda vom 29. Mai bis 2. Juni 2011 besucht, in dieser Zeit eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt und dabei Einblicke in die pädagogische Arbeit erhalten, die ich im Annex in Form der Feldnotizen und Protokolle beschreibe und im Folgenden versuche zu interpretieren.

3.5.2. Begegnungen im Gruppenraum

Die Architektur und Gestaltung des Gruppenraumes des Caritas Kindergartens in Alsószentmárton repräsentiert Normen und Werte westeuropäischer Kultur und Länder. In seiner Funktion als sichtbares Zeichen der pädagogischen Institution ‚Kindergarten‘ unterstützt er damit deren Inhalte. Dieser Raum wird daher auch auf seinen Einfluss auf und das Verhalten von Kindern thematisiert (vgl. Forster 1997, 175). Wenn es so ist, dass die Farben ‚Rot‘ und ‚Gelb‘ im allgemeinen als »warm« und »freundlich« wahrgenommen werden, dann können sie sogar das körperliche Wohlbefinden der Kinder beeinflussen (vgl. ebd., 177). Als Raum, der mit bunten Wandteppichen, Pflanzen, Kinderzeichnungen und Plakaten dekoriert ist, bietet er den Kindern Abwechslung. Räume, die Abwechslung bieten, werden von Kindern positiv bewertet. Das wirkt sich auf ihr Verhalten aus. Kinder, die ihre Umwelt als abwechslungsreich erleben, stören weniger (vgl. Wasson 1980, zit. n. Forster 1997, 181). Dadurch können die pädagogischen Konzepte, die Normen und Werte besser vermittelt und von den Kindern aufgenommen werden. Der Kindergarten ist in seiner Gesamtkonzeption das Ergebnis zahlreicher Entscheidungsprozesse, die maßgeblich dazu beitragen, was und wie gelernt wird. Dabei geht es auch um das Unbewusste, das in den Köpfen, aber auch in den Strukturen steckt, das durch Menschen, Institutionen und Ideologien erzeugt wird.

Im Gruppenraum des Caritas Kindergartens finden wiederholt positiv erlebte Handlungen statt (3.Seq., S.37, Z.1-9). Durch das Medium Spiel erwerben die Kinder soziale Kompetenzen. Dadurch lernen sie neue Handlungsspielräume kennen. Im Umgang mit Gegenständen wie Schere und Stift erlangen sie motorische Fähigkeiten, beim Einüben und Wiederholen von Liedern und Tänzen entwickeln sie ihr Verhaltensrepertoire. Durch das Vorlesen von Geschichten werden sie nicht nur mit der Denktradition der Moderne bekannt gemacht, auf diese Art wird auch ihr ungarischer Wortschatz eingeübt und erweitert. In der Interaktion mit Kindergartenpädagoginnen, Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen lernen Beas Kinder ihr Selbstwertgefühl zu entwickeln. So wird dieser Raum zum Identifikationsraum (vgl. Forster 1997, 182).

In seiner Eigenschaft als Bildungsraum verweist er m. E. auf ein Konzept, das sich nicht in der Vermittlung eines bestimmten Wissens erschöpft, sondern worin gleichwohl die Bildung der kindlichen Persönlichkeit eine zentrale Stelle einnimmt. Prominent behandelt wird hier das Thema Anerkennung, wie ich anhand meiner Beobachtungen feststelle.

Ein großer, heller lichtdurchfluteter Raum, mit unterschiedlichen Niveaus, Nischen und Ecken, der die Kinder einlädt zum Sich - Zurückziehen, zum Entspannen, zum Verstecken, wohin sie ihre Freunde und/oder Spielsachen mitnehmen und sich geborgen fühlen können – ist ein Beleg dafür, dass ihnen Raum zu individueller Entfaltung gegeben wird. An den Fenstern hängen bunte Vorhänge, an den Wänden Zitate der Moderne, von den Gebrüdern Grimm bis zu Walt Disney. Die Einrichtung berücksichtigt die Körpergröße zwei bis sechsjähriger Kinder. Alles ist bunt, sauber und modern (2.Seq., S.15, Z. 29-37).

In dieser Form und gemäß meiner Beobachtung entspricht er aber wohl kaum jenen Räumen, die die Kinder bisher kennen und an die sie gewohnt sind, in denen sie zuhause mit ihren Familien leben. So gesehen müssten ihnen die Räumlichkeiten des Kindergartens eigentlich als ein Fremdkörper vorkommen. Mitunter so fremd, wie manches, das darin für sie in Erscheinung tritt.

Ein kleiner Bub hat noch sichtbare Spuren von Erde und Sand an den Händen und unter seinen Nägeln, als er zu mir zum Händeabtrocknen kommt. Ich begleite ihn zurück zum Waschbecken, gebe ihm die Seife in die Hand und lächle ihm ermutigend zu. Daraufhin ergreift er das Stückchen

Seife, nimmt es zwischen seine Hände, schiebt es von einer Hand in die andere und beginnt es langsam zwischen den Händen zu reiben. Dabei dreht er sich in meine Richtung und strahlt mich an. Das Ganze Prozedere dauert ziemlich lange und schaut nicht etwa nach einem Scherz oder Spiel aus, sondern einfach ungeübt und ungewohnt. Die Kindergartenpädagogin scheint keine Eile zu haben, sie beobachtet ihn ohne zu intervenieren. Kurze Zeit später kommt er zu mir, um sich seine Hände im Handtuch abzuwischen. Seine kleinen Hände sind immer noch nicht sauber aber voll Seifenschaum (5.Seq., S.60, Z.37 - S.61, Z.11).

Nicht selbstverständlich scheint für die Kinder wohl ebenso der Gebrauch und Umgang mit der Zahnbürste zu sein (2.Seq., S.17, Z.22-30). Das Interesse meiner Beobachtung erstreckt sich auch auf den Waschraum, der für kurze Zeit zur »Hinterbühne«²⁰ wird. Hier können sie sich für kurze Zeit entspannen. Hier sind die Kinder für kurze Zeit unter sich, sind ohne Anleitung und ohne Kontrolle. Sie nutzen diese Zeit u.a. dazu, um mit Gleichgesinnten eng gedrängt rund ums Waschbecken - mit der Zahnbürste im Mund - zu stehen, sich im Spiegel zu betrachten, Grimassen zu schneiden und/oder mit dem Wasserstrahl zu spielen. Andere Kinder stehen – mit der Zahnbürste im Mund - rund ums Waschbecken und unterhalten sich: Etwas leiser als im Gruppenraum und nicht auf Ungarisch.

Das Nicht – Einschreiten der anwesenden Kindergartenpädagogin informiert zunächst nicht darüber, inwieweit der Hinweis zum Händewaschen bzw. Zähneputzen Ausdruck einer Verpflichtung oder Erwartung ist. Es eröffnet aber einen Interpretationsrahmen für die Beziehung zwischen Pädagogin und der ihr anvertrauten Kinder. Das bei diesen beobachteten Szenen fehlende Sanktionierungssystem, die Toleranz beim Überschreiten von Regeln lässt darauf schließen, dass bei diversen Abweichungen immer auch die Situation und die Lebenswelt der Kinder berücksichtigt werden. Die folgende Beobachtung kann als Ein-Blick in eine dieser Lebenswelten gelesen werden.

Eine der Frauen hat ein Kind am Schoß sitzen. Das kleine Mädchen ist nur mit einem Hemdchen bekleidet, sein Unterkörper ist nackt. Es spielt hingebungsvoll mit dem Ohrring der Frau. Ohne großes Aufheben, ohne nennenswerten Grund, hebt die Frau das Kind ein Stück weit hoch und weg von sich, denn es uriniert gerade. Die ersten Tropfen haben auf der Hose und dem Bein der Frau bereits einen dunklen Fleck hinterlassen. Der Rest

²⁰ vgl. dazu auch Kapitel 1.3

befeuchtet nun den sandigen Boden. Während dieses Vorgangs unterbricht die Frau weder das Gespräch mit der neben ihr sitzenden Frau, noch äußert sich diese zu dem soeben Vorgefallenen. Niemand scheint daran Anstoß zu nehmen (2.Seq., S. 20, Z.13-21).

Die beobachtete Normierung der Handlungsräume und das beobachtete Befolgen dieser erwünschten und dennoch zum Teil unbekannten, vielleicht auch unverstandenen Regeln auf der Vorderbühne²¹, bzw. im Gruppenraum, verlangt den Kindern einiges an Konzentration und Anpassungsleistung ab: Sei es das geordnete Anstellen beim Verlassen des Gruppenraumes (2.Seq., S.16, Z.13-16), die Sitzordnung bei sowie die Ordnung am Tisch (2.Seq., S.16, Z. 30-33; 3.Seq., S.36, Z.11-22) die angeordnete Verwendung bestimmter Gegenstände und Materialien (3.Seq., S.35, Z.12-17), Ordnungen, die der Sauberkeit im Gruppenraum dienen (2.Seq., S.19, Z.25-27) und der sich die Kinder unterziehen müssen, oder die Ordnung beim Erlernen bestimmter hygienischer Standards (3.Seq., S.35, Z.28-34) lassen erste Hinweise und mögliche Rückschlüsse darauf zu, dass die pädagogische Tätigkeit in Óvoda nicht nur dazu dient Bildungsprozesse anzuregen - die Kinder mit sich und der Welt vertraut zu machen - sondern darüber hinaus unter Einbeziehung westeuropäischer Normen diese Regeln zu erlernen und zu befolgen, um soziokulturelle Benachteiligungen auszugleichen. Um die Kinder an die Bedingungen der Moderne anzupassen, damit sie eines Tages aktiv daran teilhaben können.

Bis dahin werden sie noch oft zwischen Vorder- und Hinterbühne pendeln, die ich stellvertretend für Tradition und Moderne denke.

In Óvoda erfahren die Kinder der Beas Schutz, indem sie von der Dorfstraße in einen sicheren und geschützten Raum geholt werden. Durch Kindergartenpädagoginnen sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, die zum Teil derselben Ethnie wie sie, zum Teil der ungarischen Mehrheitsbevölkerung angehören, bekommen sie Zugang zu Menschen, die ihnen Wertschätzung und Anerkennung entgegenbringen, die bereit sind, individuell und sensibel auf die kindlichen Bedürfnisse einzugehen, die ihre Bildungsprozesse angemessen unterstützen und sie ermutigen, wenngleich sie nicht der Leistungs- und Wissensgesellschaft angehören. Sie achten ebenso auf Grenzen im Verhalten, auf Sauberkeit und Einhaltung von Ordnung, fördern Partizipation und Selbstständigkeit.

²¹Der von Goffman verwendete Begriff der »Vorderbühne« steht sinnbildlich für jenen Raum, in dem Betonungen, die in Anwesenheit anderer stattfinden, auftauchen (vgl. Goffman 1975, 104).

In Óvoda bekommen die Kinder Zugang zu einigen ihrer besonderen Fähigkeiten, die in der Zeit meiner Beobachtung in Form hoher sozialer Kompetenz und einem starken Gemeinschaftsgefühl zum Ausdruck kommen.

Im Sandkasten graben mehrere Buben ein großes Loch. Ein älteres Mädchen kommt dazu und schaut ihnen beim Schaufeln zu. Sie hockt sich dazu, stützt ihre Arme auf ihren Oberschenkeln ab und beobachtet. Andere Kinder kommen dazu und schauen ebenfalls zu. Die Buben schaufeln, das Loch wird immer tiefer, die Mädchen beobachten. Einer der Buben wirft seine Sandale hinein, andere Kinder machen es ihm nach, auch die Mädchen. Jedes Kind wirft seine Schuhe nach und nach in die sandige Grube. Die Kinder haben sichtlich Spaß daran. Jetzt schaufeln alle Kinder gemeinsam mit bloßen Händen solange Sand darauf, bis alle Schuhe mit Sand bedeckt und fast nicht mehr zu sehen sind. Aus der anfänglichen Gruppe der Buben ist nun ein Team von ‚Buben-und-Mädchen-vergraben-gemeinsam-ihre-Schuhe-im-Sand‘ geworden. Je mehr beim Schaufeln mitmachen, desto lauter und ausgelassener wird es (4. Seq., S.45, Z.20-32).

Viele Kinder stellen sich an, warten darauf an die Reihe zu kommen. Eine der ganz Kleinen versucht die Rutsche hinaufzuklettern. Die oben wartenden Kinder nehmen Rücksicht auf das Mädchen. Ein Mädchen aus der Warteschlange hilft ihr, indem sie es nach oben stupst. Oben wird es von einem anderen Kind empfangen. Dieses Kind setzt es nun in die richtige Rutsch-Position. Jenes Mädchen, das beim Aufstieg behilflich war, wartet nun auf die Kleine am Ende der Rutsche. Der Kleinen scheint es großen Spaß zu machen, sie quietscht vor Vergnügen. Die Kinder wiederholen das Ganze mehrere Male. In der Zwischenzeit verlassen einige Kinder die Rutsche und gehen zu einer ungenutzten Schaukel. Andere nutzen die Wartezeit, sitzen zusammen und unterhalten sich. Die Kinder verteilen den Zugang zu diesen Boxen²² selbstständig – ohne Intervention der Kindergärtnerinnen. Es scheint ihnen nicht besonders wichtig zu sein, öfter als andere Kinder die Schaukel benützen zu können. Niemand beharrt auf seinen Platz in der Warteschlange (4. Seq., S. 46, Z. 4-20).

²² Mit dem Begriff »Boxen« bezeichnet Goffman einen »deutlich begrenzten Raum, auf den Individuen temporären Anspruch erheben können« (Goffman 1982, 59). In angeführten Beispiel wird Box für den begehrten Gegenstand der Schaukel verwendet

In Óvoda haben die Kinder aber auch Zugang zu materiellen Gütern wie Nahrung und Kleidung.

Weil aber in Alsószentmárton für die Angehörigen der Beas die Abdeckung elementarer Lebensbedingungen oftmals fraglich ist und sie nicht nur von sozialen sondern ebenso von ökonomischen Ausschließungen betroffen sind, gehorcht auch in Óvoda manchmal das Handeln der Not und es stellt sich die Frage, wie viele Eltern ihre Kinder deshalb regelmäßig in den Kindergarten bringen, weil mit dem Besuch dieser pädagogischen Einrichtung ebenso der kostenlose Erwerb von neuer Kinderbekleidung, eine sättigende Jause sowie ein regelmäßiges und warmes Mittagessen verbunden wird?

3.6. Tanoda – die Caritas Lernhilfe von Alsószentmárton

Im Sinne eines philosophischen Nachdenkens über Mensch und Raum verweist Bernhard Waldenfels (1985) darauf, dass die objektive Positionierung im Raum immer in Abhängigkeit vom Menschen und seiner jeweiligen Perspektive zu denken ist, sowie eine Zeitdimension – in Form von »Weltzeit, historischer Zeit, lebensgeschichtlicher Zeit, Eigenzeit des Subjekts und Zeit der anderen Subjekte« - enthält (vgl. Waldenfels 1985, zit. n. Becker et al 1997, 11). Im folgenden Teil wird Tanoda, die Schülerhilfe bzw. der Caritas Hort von Alsószentmárton als ein solcher Raum in den Blick genommen.

3.6.1. Ein Raum sozialer Auseinandersetzung

Das Erleben der jungen Beas in diesem Raum Tanoda ist subjektiv. Sie produzieren ihre Bilder darin selbst, indem sie den Gegenstand des Blickes selbst auswählen – sie richten ihre Aufmerksamkeit auf ganz Bestimmtes – weshalb darin auch ganz unterschiedliche Stimmungen zum Ausdruck kommen. Aus diesen verschiedenen Aspekten setzt sich der menschliche Handlungsraum zusammen. In diesem Sinn bildet Tanoda einen sozialen Raum ab, der als »Zwischenraum« - zwischen den Menschen und ihren jeweiligen gesellschaftlichen Positionen sowie den damit verbundenen Lebensformen – das Leben und Erleben durch solche Differenzierungen entscheidend mitbestimmt (vgl. Waldenfels 1985, zit. n. Becker et

al 1997, 13). Tanoda ist aber nicht nur sinnlich erfahrbar, sondern als »Denkraum« Gegenstand von Vorstellungen über Wirklichkeiten und Möglichkeiten. Räume wie Tanoda beeinflussen, sie wirken bildend, ob sie nun intendiert sind oder nicht. Und Räume wie Tanoda werden gebildet. Räume wie Tanoda, in denen sich menschliches Leben abspielt, werden von Menschen wie Pfarrer Lankó und seinem Team gemacht, gestaltet und beeinflusst. Hier werden junge Beas auf ihr Leben vorbereitet, »ohne sie dieser Welt zu unterwerfen« (vgl. von Hentig, 1997, 148). Wie das Leben in Räumen wie Tanoda aussieht, welche Handlungen und Möglichkeiten darin stattfinden, wird in diesem Kapitel beschrieben und diskutiert.

Ich habe den Hort bzw. die Schülerhilfe Tanoda an vier Nachmittagen besucht und mit der Methode teilnehmender Beobachtung festgehalten, welche Formen der Auseinandersetzung diese sozialpädagogische Einrichtung in dieser Zeit für junge Heranwachsende in Alsószentmárton bereitstellt.

3.6.2. Begegnungen im Erfahrungsraum

Ein mit Graffiti bemaltes Eingangstor aus Metall sowie ein bereits ziemlich von der Sonne verblichenes Schild mit der Aufschrift »Caritas« kennzeichnen das Gebäude der Nachmittagsschule Tanoda von außen. Eine weitere Markierung stellen drei davor abgestellte Autos dar, ansonsten ist auf der gesamten einsehbaren Dorfstraße sowie einer schmaleren Nebenstraße kein anderes Auto zu sehen, weder ein geparktes noch ein fahrendes. Es ist früher Nachmittag und es ist absolut still. Auf der Straße ist niemand zu sehen, nichts ist zu hören, nicht einmal ein Vogel. Nicht das geringste Geräusch ist zu vernehmen. Absolute Stille. Es scheint, als wäre die Zeit stehengeblieben. Ich öffne das Tor und betrete das Grundstück. Vor mir befindet sich ein flaches, L-förmiges, ebenerdiges Gebäude mit überdachter Terrasse. Ein Gebäude, wie ich es in seiner Funktion als Wohnhaus in dieser Gegend hier schon mehrfach gesehen habe (2.Seq., S.21, Z.14-25).

Der Gemeinschaftsraum in Tanoda ist ein großer, offener, zur Gänze überschaubarer rechteckiger Raum. Durch die gartenseitig angeordneten Fenster und eine breite Terrassentüre gelangt viel Licht ins Innere. Die Akustik ist gedämpft.

In diesem Raum können junge Beas²³ nachmittags - meist in Kleingruppen und mit Unterstützung von Tanoda - Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen – an ihren Hausaufgaben arbeiten, sich auf Tests, Prüfungen und Schularbeiten vorbereiten, an musisch-kreativen Übungen teilnehmen, lernen, wie man eine Debatte führt, individuelle und kostenlose Beratungen und Lebenshilfe in Anspruch nehmen, unter Anleitung oder allein spielen, singen, musizieren, sich mit Freunden und Freundinnen austauschen und sich sportlich betätigen. Eine andere adäquate Ablenkung werden sie in Alsószentmárton nicht finden.

Zur Erledigung der Schulaufgaben werden mehrere Tische so angeordnet, dass kleine überschaubare offene Lerninseln entstehen, die je nach Bedarf erweitert oder verkleinert werden können. Dies ermöglicht es, dass einzelne Gruppen nebeneinander unterschiedliche Aufgaben erledigen können ohne einander zu stören und ohne das Gefühl, isoliert zu sein. Diese Anordnung bietet sowohl Übersicht, als auch Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeit.

Zum Einstudieren einer Choreographie für ein bestimmtes Lied - zur Zeit meines Aufenthalts war dies der Fußball – WM - Song »Waka waka« der kolumbianischen Pop Sängerin Shakira²⁴ - wird jeder Tisch, jeder Stuhl, sogar der Tischfußballtisch an die Wand gerückt, um Platz für all diejenigen zu schaffen, die gern tanzen. Und dazu zählen fast alle Kinder und Jugendlichen und ebenso die meisten der Mitarbeiterinnen. Der Raum kann jederzeit ohne großen Aufwand in eine Art Diskothek umfunktioniert werden.

Für das wöchentlich stattfindende Jugendparlament, wo die Kinder und Jugendlichen unter Leitung von Pfarrer József Lankó motiviert werden zu lernen, sich und die Themen, die sie betreffen öffentlich und vor Publikum zur Sprache zu bringen, wo sie angeleitet werden, sich selber eine Stimme zu geben, wird dieser Raum - durch das Aneinanderreihen der Stühle zu einem großen Oval - zu einer demokratischen Plattform, zu einer öffentlichen Bühne, auf der jedes Mitglied dieser ‚Tanoda – Polis‘ sichtbar und jede Stimme hörbar ist.

²³In diesem Schuljahr haben sich etwa 90 Kinder und Jugendliche in Tanoda angemeldet, die von acht Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen betreut werden.

²⁴Inwieweit es ein Zufall ist, dass ausgerechnet ein Tanz von Shakira einstudiert wird, die 1997 eine Stiftung – die Fundación Pies Descalzos - eingerichtet hat, um armutsgefährdeten Kindern eine Schulbildung zu ermöglichen, kann ich nicht beurteilen. Anzumerken ist m.E. jedoch, dass diese Stiftung dafür sorgt, dass die Kinder in der Schule auch zu essen bekommen. Mögliche Gründe, weshalb Eltern ihre Kinder zur Schule schicken. Eine Analogie zur Lage in Alsószentmárton?

(vgl. <http://www.fundacionpiesdescalzos.com/en/who-we-are/history.html>
19. September 2011))

[Stand

Für persönliche Gespräche der Jugendlichen untereinander, für Einzel- und Beratungsgespräche zwischen Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterinnen und Jugendlichen, zum Spielen (z.B. Brettspiele), Malen, Zeichnen bietet der Raum durch seine Flexibilität immer wieder Möglichkeiten, ihn gemäß persönlicher Wünsche und Bedürfnisse zu gestalten.

Die Platzierung eines einzigen großen Tablett - voll mit belegten Broten – auf einem etwas von der Wand abgerückten Tisch, bedeckt mit einem bestickten Tuch (welches auf die Handwerkskunst der Cigány verweist), positioniert gegenüber der Eingangstür, für alle sichtbar, macht aus ihm einen Raum mit kleinem Buffet – frei zugänglich für alle die Hunger haben.

So wie die Beschäftigungen der Kinder und Jugendlichen in diesem Raum für alle einsehbar sind, sind auch die Tätigkeiten der anwesenden Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sowie des Leiters für alle transparent. Die Beas lernen dabei in Anwesenheit anderer zu arbeiten und sich zu konzentrieren, ein gewisses Maß an Ablenkung auszuhalten und sich selbst so zu verhalten, dass andere durch ihr Tun nicht gestört werden. Sie lernen, einen gemeinsamen Lebensraum zu gestalten und zu teilen. Diese Möglichkeit der gegenseitigen Beobachtung erscheint aufgrund meiner Beobachtungen als Ausdruck von »Achtung« und weniger der »Kontrolle« (vgl. Hentig von, 1997, 148). Während der Zeit meiner Anwesenheit ist es in diesem Raum nicht vorgekommen, dass ein Kind, ein(e) Jugendliche(r) oder ein(e) Mitarbeiter(in) sich jemals aggressiv oder auffällig verhalten hätte. Es hat den Anschein, als würde hier soziale Auseinandersetzung auf Augenhöhe stattfinden.

Die Vielfalt der Nutzung dieses Raumes unterstützt die Kommunikation, sorgt dabei für Transparenz, schafft aufgrund seiner flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten einmal Nähe und ein anderes Mal die nötige Distanz (vgl. ebd.): Hier haben die Jugendlichen Gelegenheit sich zurückziehen, können Schutz in der Geborgenheit ihres Freundeskreises suchen und haben jederzeit Zugang zu einer größeren Gemeinschaft. Hier können diese jungen Menschen Wichtiges über »den Zusammenhang zwischen Leben und Lernen erfahren« (ebd., 158). Hier werden junge Heranwachsende auf ein Leben vorbereitet, das sie nicht länger als passive Sozialhilfeempfänger brandmarkt, sondern in dem sie lernen, wie sie selbstbestimmt Verantwortung für ihr Leben übernehmen können. Tanoda ermöglicht ein Lernen, dass von »unmittelbarer Betroffenheit« beeinflusst ist, welches grundsätzlich nicht auf das schulische Lernen beschränkt bleibt, sondern orientiert ist am Lernen für das »Leben an sich« (vgl. ebd., 125). So gesehen verweist dieser Raum auf eine moderne Gesellschaft, von der diese jungen Beas nicht mehr länger

ausgeschlossen werden dürfen, an der sie eines Tages aktive Teilhabe erlangen müssen.

Um dies zu ermöglichen, machen es sich die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Tanoda zur Aufgabe, nicht nur das schulische Lernen zu begleiten und zu unterstützen – die Beas Kindern können nicht wie gleichaltrige ungarische Kinder und Jugendliche mit einem ambitionierten Engagement ihrer Eltern rechnen – sondern gemeinsam mit diesen jungen Menschen an einer authentischen und vertrauensvollen Beziehung zu arbeiten. Diese Form der Jugendarbeit hat ein offensichtliches Interesse daran, die mitunter fremde Lebenswelten und Wirklichkeiten zu respektieren und sich dennoch kritisch mit ihnen auseinander zu setzen. »Mit den Augen eines anderen zu sehen, mit den Ohren eines anderen zu hören, mit dem Herzen eines anderen zu fühlen«, so hat es Alfred Adler in seinen Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung genannt.

An Schultagen steht deshalb eine der Tanoda Mitarbeiterinnen – die mit dem Umfeld der Beas vertraut ist – an der Bushaltestelle und beobachtet, wer von ihnen in den Bus einsteigt und wer nicht, wer schon seit Tagen nicht mehr gesehen wurde, um sich daraufhin mit der jeweiligen Schule und/oder den Eltern in Verbindung zu setzen, um die Gründe für ein Fernbleiben in Erfahrung zu bringen (2.Seq., S.22, Z.36 – S.23, Z.4). Ich habe sie gefragt, welche Gründe das sein könnten, worauf sie mir geantwortet hat, dass bereits ein Mangel an Schuhen den Schulbesuch verhindern kann (2. Seq., S.23, Z.8-10).

Im Gespräch mit den Eltern erfährt das Tanoda - Team Näheres über die Hintergründe und Lebensbedingungen der jungen Beas. Bei diesen Hausbesuchen berichten die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen den Eltern von der schulischen Situation ihrer Kinder. Es kommt nicht selten vor, dass die Eltern kein Interesse zeigen, weil sie von der Notwendigkeit des regelmäßigen Schulbesuchs nicht überzeugt sind. Immer wieder stellen die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen fest, wie wenig die Eltern über die Schulgegenstände ihrer Kinder wissen (wollen). Es mag wohl auch damit zusammenhängen, dass die meisten dieser Eltern sehr traditionelle Lebensgewohnheiten und Weltanschauungen haben. Viele von ihnen sind nur semialphabetisiert, leben in schlechter sozialer Lage, in der desolate Wohnverhältnisse, Armut und Arbeitslosigkeit den Alltag bestimmen. Nicht immer gelingt es dem Team von Tanoda die Eltern anzuregen darüber nachzudenken, dass Bildung ein entscheidender Aspekt zur Verbesserung ihrer sozialen Lage sein kann und es deshalb notwendig ist, dafür zu sorgen, dass ihre Kinder regelmäßig in die Schule gehen. Wie ernüchternd es wohl für die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen

sein mag, wenn sie hören, dass manche Eltern dem Schulbesuch nur zustimmen, weil dadurch ihre Kinder weniger häufig zuhause herumlungern und ihre Kinder in der Schule eine warme Mahlzeit bekommen, für die sie nicht bezahlen müssen. Auf diese Weise bekommen sie Einblick in persönliche Lebensumstände, die oftmals bestimmt sind von Hunger und Not, wo Diebstahl mitunter notwendig wird, um Lebensnotwendiges zu bekommen, wo Alkohol nicht Genuss bedeutet, sondern eine der wenigen Alternative darstellt, um diesem Dilemma wenigstens für kurze Zeit zu entkommen. Es zeigt ihnen, wie eine Gesellschaft lebt, deren Handlungsspielräume klein geworden sind (3. Seq., S.39, Z.29 – S.40, Z.15).

In diesem Schuljahr erleben und erfahren etwa neunzig Kinder und Jugendliche in Tanoda – ohne finanzielle Belastung ihrer Eltern - wie sie eine wertschätzende Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und der eigenen Person erlernen und dabei ihre Einstellungen gegenüber der ungarischen Mehrheitsbevölkerung kritisch reflektieren können. In Form von Einzel- und Gruppengesprächen, Diskussionen und Vorträgen erfahren sie, dass sie sich selbst helfen können, indem sie ihre persönlichen Handlungsspielräume ausfindig machen, die sie befähigen, weniger abhängig zu sein und dadurch immer mehr an Verantwortung für ihre eigene Zukunft übernehmen können. Ohne den Idealismus der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen – von dem diese einen Teil ihrer Motivation beziehen - durch Anerkennung und Ermutigung an der Verbesserung der mitunter prekären Lage der jungen Menschen mitzuwirken, kann diese Form der Jugendarbeit wohl nicht gelingen.

Diese Beobachtungen erwecken den Eindruck, dass es in Tanoda von großer Bedeutung ist, für eine wertschätzende Umgebung zu sorgen und diese wird zur Grundlage jeder Form der Wissensvermittlung. Wie sonst ist es möglich, jemanden, der geneigt ist aufzugeben, resignierend sein Heft oder Buch zur Seite schiebt, leise wird, den Kopf wegdreht, im Begriff ist vom Tisch aufzustehen und wegzugehen, durch geduldiges Zuhören, ohne Drohungen zum Umdenken und Weiterarbeiten zu bewegen? Ich habe solche Situationen mehrfach beobachtet. Erstaunlicherweise hat niemand dabei ein lautes Wort verloren. Das Team von Tanoda scheint zu wissen, wie sie mit den sich zeigenden Widerständen umgehen muss, ohne die Kinder und Jugendlichen dabei zu demütigen, weil sie den jungen Beas keinen Grund geben, sich in ihrer Selbstachtung verletzt zu fühlen (3. Seq., S.39, Z.2-11).

Lernen in Tanoda wird auch als Auseinandersetzung mit den Problematiken des Alltags erfahren. Um das individuelle Talent, die Energie und Anpassungsleistung der einzelnen Beas sichtbar zu machen, engagiert sich das Tanoda Team für diese

Volksgruppe, die sie zuallererst als Menschen und dann erst als Beas wahrnehmen. Sie scheinen zu wissen, dass es die Kategorien sind, die aus Menschen arme und bildungsbenachteiligte Beas machen. Auf diese Art und Weise entsteht m. E. jener Raum, indem das Bekanntmachen mit fremden Werten und unbekannten Normen ihr Selbstbewusstsein nicht beschädigt. Auch wenn diese Art des Lernens immer auch ein Stück weit Abschied und Entfremdung von den Traditionen der Herkunftsfamilien bedeutet.

Tanoda unterstützt und begleitet als ein Bindeglied zwischen Tradition und Moderne diesen Weg sowie den Prozess des Fremd-Werdens, ohne den eine Anschlussfähigkeit der jungen Beas an den Prozess der Modernisierung wohl kaum zu realisieren ist.

Wenn sowohl das Dorf Alsószentmárton, als auch der Caritas Kindergarten Óvoda sowie der Caritas Hort Tanoda als Räume gedacht werden, dann bilden diese Räume den Gegenstand sozialer Auseinandersetzung. Diesem Denken ist ein immanentes Moment der Verteilung eingeschrieben, welches gleichwohl die Differenz von »Eingeschlossen« und »Ausgegrenzt« mitbestimmt (vgl. Löw 2001, 214f).

Die Ethnographie stellt methodische Instrumente zur Verfügung, die es erlauben, derartige soziale Phänomene adäquat zu erfassen, zu beschreiben und damit einer wissenschaftlichen Analyse zugänglich zu machen. Darüber hinaus schafft die ethnographische Feldforschung die Möglichkeit eines kritischen Eintauchens in eigene als auch in fremde Lebenswelten und kann dadurch eine Grundlage bilden, um soziale Phänomene in ihrer Komplexität verstehen zu lernen. Soziale Phänomene wie jene der Mehrdimensionalität sozialer Ausschließungen.

All die in diesem Kapitel diskutierten Räume (Alsószentmárton) und pädagogischen Einrichtungen (Óvoda und Tanoda) versuchen aufgrund ihrer Ressourcen und Möglichkeiten mit Bildung eine Brücke zwischen Tradition und Moderne zu schlagen, um auf diesem Weg Einfluss auf die beobachteten sozialen Ausschließungen »Armut«, »ethnische Zugehörigkeit« nehmen zu können. »Fremdheit« als Dimension sozialer Ausschließung kann ohne die Anerkennung der Anderen nur sehr eingeschränkt beeinflusst werden.

Im anschließenden Kapitel werden diese Formen sozialer Ausschließung einer differenzierten Betrachtung unterzogen.

4. Dimensionen sozialer Ausschließung

*Exklusion macht arm
Armut macht fremd
Fremdheit macht Angst*

August Gächter

4.1. Armut als Dimension sozialer Ausschließung

In dem Maß Armut ein gesellschaftlicher Grundtatbestand ist, der Auskunft gibt über die Formen der Vergesellschaftung, der sozialen Integration und Differenzierung, in dem Maß bildet Armut den gesellschaftlichen Zusammenhalt ab. Empirisch festzuhalten ist bei der Gruppe der Beas von Alsószentmárton, dass hohe Arbeitslosigkeit, prekäre Wohnverhältnisse und Kinderreichtum ernstzunehmende Hinweise sind, dass Menschen hier ein hohes Armutsrisiko aufweisen. Darüber hinaus ist zu beobachten, dass nur wenige Beas, die sich selbst als arm bezeichnen, ihre Stimme dazu erheben. Meist wird der Diskurs darüber von anderen geführt, wie zum Beispiel von Pfarrer Lankó, der »advokatorisch«, als »Anwalt der Armen« auftritt oder »anklagend«, indem er Verhältnisse, Maßnahmen oder die Politik dafür verantwortlich macht, Armut zu erzeugen. Diese Debatte wird aber auch von den Medien und Mitgliedern der ungarischen Mehrheitsbevölkerung beeinflusst, indem diese ihre Verachtung gegenüber »Sozialschmarotzern« zum Ausdruck bringen und damit u.a. ihre Exklusion mit zu verantworten haben (vgl. Barlösius/Ludwig-Mayerhofer 2001, 12). Armut, wie sie in Alsószentmárton sichtbar ist, ist ein ethnisches und soziales Problem, das verbunden mit ökonomischen Ungerechtigkeiten und Stigmatisierungen die Angehörigen der Beas zu besonderen »Fremden« werden lässt.

4.1.1. Nachdenken über Vorstellungen von Armut

In der Antike war das Bild von Armut von einem negativen Arbeitsbegriff bestimmt: Wer arbeiten muss ist arm, denn wer körperlich oder geistig arbeiten muss, kann kein freier Mann sein. Bei den Griechen galt als Ideal, sich in der Öffentlichkeit zu

zeigen und über die Dinge nachdenken. Darunter war gemeint, aus einer gewissen Muße heraus auf die Dinge zu schauen und Theorien zu entwickeln.

Im Christentum entwickelt sich Arbeit zu einem Mittel, um der Armut zu entkommen. Fast bis ins 18. Jahrhundert galt Arbeit als des freien Mannes unwürdige Mühsal, man bezahlte Knechte und Tagelöhner für das Herstellen von Konsumgütern oder Dienstleistungen, die tagtäglich wiederholt werden musste und kein dauerhaftes Resultat hinterließen. Handwerker, die dauerhafte Gegenstände fabrizierten arbeiteten nicht, sie werkten, und wurden zu – von ihren jeweiligen Zünften – festgelegten Sätzen bezahlt. Im 18. und 19. Jahrhundert gelang der Arbeit unter tatkräftiger Unterstützung der Aufklärung und der Arbeiterbewegung endgültig der Durchbruch. »Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen« (Homepage Verfassungen)! Dieses Zitat – es steht auch in Kapitel 1, Artikel 12 in der Sowjetverfassung (vgl. Homepage Verfassungen) - wurde zur moralischen Keule und prägte vor allem protestantische Städte und Staaten wie Genf, Zürich, Prag; die Niederlande, Großbritannien und Skandinavien. In all diesen protestantischen Zonen galt Armut als unanständig. Es war geradezu eine Auszeichnung »reich« zu sein. Reichtum, den man selbst erarbeitet hatte, auf den war man stolz, den zeigte man gern her. Armut galt seither als selbstverschuldet (vgl. Wirz, 1993). Damit setzt sich ein Prozess der gesellschaftlich permanenten Überhöhung von entlohnter Arbeit in Gang, der die Notwendigkeit der reinen Bedürfnisbefriedigung immer mehr und immer schneller überschreitet.

Am Beginn des 21. Jahrhunderts nimmt Arbeit vielerorts den Stellenwert einer Religion ein: Arbeit wird als Bestimmungsgröße des Menschen gesehen. Der Mensch definiert sich über Arbeit. Die Arbeit bestimmt maßgeblich sein Selbstwertgefühl sowie seine gesellschaftliche Stellung. Nirgendwo wird vielleicht die Bedeutung, die die Erwerbsarbeit für das Leben der Menschen in der industriellen Welt gewonnen hat, so deutlich, wie an der Situation, in der zwei Unbekannte einander begegnen und fragen: »Was sind sie?«. Sie antworten nicht mit dem Hobby: Taubenzüchter, nicht mit dem Religionsbekenntnis: katholisch, nicht mit Bezug auf das Schönheitsideal: sie sehen es doch, rothaarig und vollbusig – sondern mit der größten Selbstverständlichkeit mit dem Beruf: Facharbeiter bei Siemens« (Beck 1986, 221). Die Bedeutung von Arbeit im Industriezeitalter ist anhand dieses Zitats von Ulrich Beck deutlich erkennbar. Es zeigt, wie stark Beschäftigung und Beruf unser Sein und Bewusstsein ausmachen, bzw., wie über das Berufsbild Etikettierungen abgeleitet werden können. Und dennoch: Reduziert und als Wert gelagert zwischen Mindestsicherung und Sozialhilfe, verortet zwischen

absoluter und relativer Armut, als ökonomische Größe messbar durch die prozentuelle Abweichung vom Medianeinkommen – ausgegrenzt von denjenigen, die (zu diesem Zeitpunkt) in der Lage sind für sich selber sorgen und (noch) nicht auf staatliche Alimentationen angewiesen sind – kann nur allzu leicht vergessen lassen, dass der Mensch bedeutend mehr ist als die Zahl, der Wert, über den man ihn versucht zu definieren.

Die Beas von Alsószentmárton leben mit dieser Form der sozialen Ausgrenzung.

4.1.2. Nachdenken über Armut jenseits von Quantifizierungen

Armut hat unterschiedliche Erscheinungsformen. Durch die Messung von Armut, durch die Festlegung von Armutsgrenzen durch Institutionen kann eine Gruppe von Menschen als »arm« definiert und damit gleichzeitig kategorisiert werden. Da Armut nicht zu den ästhetischen Erscheinungsformen moderner Gesellschaften zählt, werden »Arme« mitunter von der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ausgegrenzt. In dem Maß Armut als solche thematisiert wird, in dem Maß wird sie gleichzeitig produziert. Es ist nicht leicht, eine menschenwürdige Definition von Armut zu finden.

Der indische Wirtschaftswissenschaftler und –philosoph Amartya Kumar Sen, der 1998 den Nobelpreis für seine Arbeiten zum Thema Wohlfahrtsökonomie bekam, beschäftigt sich mit einem Konzept von Armut, das 2005 in den Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesrepublik Deutschland Eingang fand. Danach wird Armut definiert als »gleichbedeutend mit einem Mangel an Verwirklichungschancen, Reichtum mit einem sehr hohen Maß an Verwirklichungschancen (...) und Armut lässt sich so auch als ‚Ausgrenzung von gesellschaftlich bedingten Chancen‘ interpretieren. Armut im Sinne sozialer Ausgrenzung und nicht mehr gewährleisteter Teilhabe liegt dann vor, wenn die Handlungsspielräume von Personen in gravierender Weise eingeschränkt und gleichberechtigte Teilhabechancen an den Aktivitäten und Lebensbedingungen der Gesellschaft ausgeschlossen sind« (Homepage Deutsche Bundesregierung, 2005). Dieses Konzept von Armut entspricht in etwa dem, wovon die Beas in Alsószentmárton aktuell betroffen sind. Armut hat also immer auch mit einer Politik der Verteilung, mit Kampf um Zugang zu Gütern und Positionen, mit Ungleichheit und Ungerechtigkeit zu tun.

Für diese Diskussion notwendigerweise zu kennzeichnen und voneinander zu unterscheiden sind die beiden Termini absolute und »relative Armut«.

Absolute Armut lässt sich nur unter ökonomischen Kategorien beschreiben und meint weitestgehend eine existenzbedrohende Unterversorgung basaler Grundbedürfnisse wie Gesundheit, Nahrung, Wohnen und Kleidung.

Der Begriff der »Relativen Armut« ergibt sich aufgrund Ungerechtigkeiten in den Lebensbedingungen. Diese Ungerechtigkeiten sind gesellschaftlich konstruiert und werden zunehmend akzeptiert. Von relativer Armut spricht man, wenn aufgrund mangelnder Ressourcen der übliche Lebensstandard deutlich unterschritten wird. Die Zunahme der relativen Armut wird vor allem durch einen Anstieg ungleicher Lebensbedingungen bei den Erwerbseinkommen hervorgerufen (vgl. Wohlfahrt 2006, 23).

Am Beispiel Alsószentmárton bedeutet dies, dass in der Küche von Pfarrer Lankó täglich 90 Portionen Essen zubereitet werden, vor allem im Winter Lebensmittelrationen an hungernde Beas ausgeteilt werden und Kleiderspenden organisiert werden, um diesen Menschen wenigstens »ein Zeichen der Hoffnung« zu geben, wie Pfarrer Lankó es anmerkt.

»Arme« sind in verstärktem Maße sozialen und ökonomischen Ungerechtigkeiten unterworfen. In dem Maße Armut Spuren hinterlässt, in dem Maße zeichnet sie Menschen. Armut prägt sich ein, ist nachhaltig, gräbt sich ein (vgl. Sedmak 2003, 20f).

Ein Bild der Armut

Nachdem das Essen verzehrt, die Nachspeise – kleine, in Schokolade getunkte Lebkuchenbrezel – verteilt war, helfe ich mit, den Platz für nachkommende Andächtige sauber zu machen. Zu diesem Zweck sammle ich beschmutzte und am Boden liegen gebliebene Servietten auf und benütze Becher ein. Mit einem Stück Küchenrolle – auch die hat Pfarrer Lankó vom Alsószentmárton mitgebracht – wische ich jene Bänke trocken, auf denen Reste vom Tafelwasser sichtbare Spuren hinterlassen haben. Vor einer der Bänke steht noch immer ein kleines Mädchen. Sein Gesicht ist bis zur Nase hin beschmiert mit Ketchup. Ich muss lachen, als ich sie so sehe, und mache ein Foto von ihr. Anschließend gehe ich zu ihr hin und sage auf

Deutsch zu ihr: „Ja, Schatzlein, wie schaust du denn aus, komm ich mach dich sauber!“ Und schon bin ich im Begriff ein Stück Papier von der Küchenrolle abzureißen und ihr damit den Mund abzuwischen, als sie mich – und das hat mich dermaßen überrascht – mit einer Kraft, die ich einem so kleinen Kind niemals zugetraut hätte, mit einer Hand wegstößt und mich mit ernstem Blick anstarrt. Ich werde diesen Blick wohl nie vergessen. Mit diesem unglaublichen Ernst in den Augen fixiert sie mich - wie die Schlange das Kaninchen – schleckt sie zunächst mit der Zunge um ihren Mund und wischt dann mit den Fingern die Reste des Ketchups auf ihrem Gesicht, welche sie nicht mit Hilfe ihrer Zunge erreichen konnte, in ihren Mund. Sie macht das solange, bis keine Spuren von Ketchup mehr zu erkennen sind. Jetzt erst fällt mir auf, dass sie in der anderen Hand die Schokoladebrezel festhält. So fest, dass die Fingerknochen ihrer kleinen Hand sichtbar hervortreten und wegen der Hitze die schmelzende Schokolade zwischen ihren Fingern hervorquillt. Sie schiebt sich nun die ganze Brezel auf einmal in den Mund. Ihr voller Mund ist über und über mit Schokolade verschmiert. Nachdem sie die Süßigkeit gegessen hat, wiederholt sie das Ritual des Säuberns ihres Gesichtes. Zuletzt schleckt sie dann noch die restliche Schokolade von ihre kleinen Hand: Finger für Finger, anschließend den Rest, der sich noch auf der Handinnenfläche verbirgt. Das alles macht sie langsam und mit größtmöglicher Sorgfalt, und ohne mich dabei aus den Augen zu lassen (4.Seq., S.52 Z.24 – S.53, Z.16).

Beobachtungen in Alsószentmárton zeigen, dass diejenigen, die über einen sehr eingeschränkten Handlungsspielraum verfügen, auch nur geringe Möglichkeiten haben, zu wählen und zu planen. Ein Leben in Armut hat deswegen auch ganz entscheidend mit der Verminderung der Wahl- und Planungsmöglichkeit zu tun. Diese Einschränkung erfolgt u.a. durch einen Mangel an materiellen und immateriellen Gütern wie Geld, Bildung, Selbstvertrauen, Gesundheit. Armut kann nicht nur Exklusion bedeuten, Armut hat auch mit einem Mangel an Zugängen zu Gütern und Dienstleistungen, zu Informationen und Menschen, Ämtern und Funktionen, zu Rechten, Lebensbedingungen und Bildung zu tun (vgl. Sedmak 2003, 17). Dieser Mangel trifft zuallererst diejenigen, die am meisten Schutz und Unterstützung brauchen. Er betrifft die Beas von Alsószentmárton.

Ist es überhaupt möglich, Armut zu verstehen? Das Phänomen Armut ist dermaßen komplex und facettenreich, dass es sinnvoll erscheint, möglichst viele verschiedene Zugänge zu diesem Phänomen nachzuzeichnen, ein breites Spektrum an

Darstellungen, um eine »Dichte Beschreibung (Geertz 1983)« erzielen zu können. Die Ethnographie kann in diesem Zusammenhang ein nicht unwesentliches Hilfsmittel auf diesem Weg einer »dichten Beschreibung« von Armut zu sein. Warum? Weil die Ethnographie – ebenso wie die Literatur - Einblicke in die »Vielfältigkeit des Phänomens Armut« erkennbar machen kann, und sich mit dieser Methode eine gewisse »Sensibilität gegenüber einem Leben in Armut« motivieren lässt und den Menschen, der unter Armut leidet, in den Blick nimmt. Gerade dieses Moment ist für die Sozialpädagogik interessant (vgl. Sedmak 2003, 11).

Der Zugang zu Bildung ist ein zentraler Weg der Armut zu entkommen. Bildung kann Türen in eine hoffnungsvolle Zukunft öffnen. Im Sinne des Humboldt'schen Bildungsgedankens, also aufgrund einer kritischen Auseinandersetzung mit sich und der Welt, ist die Ausbildung von vier jungen Frauen aus dem Dorf Alsószentmárton zur Kindergartenpädagogin zu verstehen, die sich nicht dem Diktat der Tradition und ihrer Familien gebeugt haben, sondern ihren eigenen Weg eingeschlagen haben. Sie haben erkannt, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen Plänen für die Zukunft und den Hoffnungen, die durch Bildung ermöglicht werden. Diese vier Beas Frauen haben erkannt, dass Armutsbekämpfung auch damit zu tun hat, sich als autonomes Subjekt zu erleben und unter dieser Voraussicht Zukunftsperspektiven zu schaffen, begründete Hoffnungen sowie individuelle Lebensentwürfe zu entwickeln.

Was aber, wenn ein Leben in Armut Angst und Sorge erzeugt? Was, wenn das Handeln der Not gehorcht, und die Beas trotz anderslautender gesetzlicher Regelungen Holz zum Heizen ihrer Häuser nicht nur in öffentlichen Wäldern sondern auch auf privaten Grund und Boden sammeln?

Er berichtet davon, dass die Beas, wenn sie beim Holzsammeln auf privatem Grund und Boden erwischt werden, für zwei Tage ins Gefängnis kommen. Generell ist das Sammeln von Holz – das der Versorgung mit notwendigem Heizmaterial dient – nur in Wäldern und auf Grundstücken, die im Besitz der Gemeinde sind, erlaubt. Da sich aber der gemeindeeigene Grund und Boden oftmals auch über sumpfige Gebiete erstreckt und die Zahl derjenigen, die Brennholz sammeln, um im Winter nicht frieren zu müssen, in den letzten Jahren angestiegen ist, sammeln viele auch in Wäldern die in Privatbesitz sind (2.Seq., S.29, Z.19-27).

4.1.3. Armut und Ungleichheit

Aus Sicht der Moderne bedeutet in Armut zu leben – wie es die Beas in Alsószentmárton tun – über einen eingeeengten Handlungsspielraum zu verfügen. Die Alternativen, die bei der Handlungsplanung zur Verfügung stehen, sind gering und vieles wird durch Druck von außen erzwungen. Selten sind sie es, die die Spielregeln machen. Ein Leben in Armut schränkt den Handlungsspielraum ein, weil zu wenige Ressourcen zur Verfügung stehen, um das Repertoire an Handlungen erweitern zu können. Das Leben in Armut ist geprägt von Unsicherheiten, permanentem Druck und der Unfähigkeit, Risiken zu minimieren. Es produziert täglich neue Angst und Sorgen (vgl. Sedmak 2003, 17). Das Phänomen Armut hat auch mit Angst zu tun, und ebenso mit Fremdheit und Anderssein.

Die in Alsószentmárton beobachteten Schief lagen können mittels Bildung beeinflusst werden: So kann auf Seite der »Armen« durch Bildungseinrichtungen wie Óvoda und Tanoda dafür gesorgt werden, dass Handlungsalternativen geschaffen und Strategien entwickelt werden, die dabei helfen, Erschwernisse zu verringern. Entscheidend ist aber der Charakter einer Gesellschaft, die auch Menschen, die nicht dem Ideal einer Leistungsgemeinschaft entsprechen, aufnehmen kann. Hier ist nicht alleine der Zugang zu Bildung, sondern der Zugang zu Einstellungen wesentlich (vgl. ebd., 21).

Diese Einstellungen können über Bildung entwickelt werden. Bildung als Schlüssel zur Entwicklung einer humanistisch geprägten Gesellschaft, die Interesse hat daran mitzuwirken, dass Menschen sowohl Respekt vor jenen bekunden, die in einer Gesellschaft als arm und schwach etikettiert werden, als auch für Rahmenbedingungen für materiell weniger Begüterte zu sorgen, mit denen auch »Armen« der Zugang zu Emanzipation und Selbstbewusstsein, und damit zur Gestaltung ihres eigenen Lebensentwurfes möglich wird.

Die in diesem Kapitel angeregte Diskussion dient auch dazu, deutlich zu machen, dass Armut nicht beschränkt ist auf Ökonomie und Verknappung materieller Güter. Armut in Alsószentmárton betrifft ganz wesentlich die Exklusionsthematik und Zugangsberechtigungen im Bildungswesen. Armut beeinflusst Bildung insofern, als Armut im ökonomischen System ausgelöst werden kann, seine Fortschreibung aber vor allem im sozialen System auf vielfache Art und Weise erfahrbar wird.

Ein Bub, er spricht ein wenig Deutsch, wendet sich mir zu. Ich frage ihn, woher er Deutsch gelernt habe. Er erzählt mir, dass er im Deutschen Fernsehen regelmäßig und sehr gerne die Sendung »Spongebob« geschaut habe und dabei hätte er wohl vieles gelernt. Bis zu dem Zeitpunkt, an dem die Fernsehgesellschaft (ich verstehe den Namen nicht) seiner Familie die Kabel gekappt habe und nun für ihn und seine Familie keine Möglichkeit mehr besteht fernzusehen (2. Seq., S.24, Z.1-6).

Es sind vor allem Vorurteile und Einstellungen, die Armut erhalten und zementieren. Und es sind Kategorien die darüber entscheiden, wie über Armut und von »Armen« gesprochen wird. Auf eine angemessene Differenzierung zu achten ist deshalb von vorrangigem Interesse. Hegel (1986) nennt Bildung auch die »Fähigkeit, Dinge von einem anderen Standpunkt aus zu sehen«. Dieser Gedanken verlangt die Fähigkeit, Situationen aus der Sicht der Betroffenen zu sehen. Die Ethnographie kann dazu einen Beitrag leisten.

Es liegt allerdings nicht nur an Pfarrer Lankó und dem Verein »Caritas - Sankt Martin e.V.« für jene kultivierte Umwelt zu sorgen, damit Armut nicht länger als ein Exklusionsgrund für Bildung instrumentalisiert werden kann. Strukturelle Faktoren wie Ökonomie und Politik, also Systeme, die Macht erzeugen und instrumentalisieren können und deshalb als legitim erscheinen, im Namen der »Anderen«, zum Beispiel der »Armen« Entscheidungen zu treffen, müssen intelligent und nachhaltig zum Einsatz kommen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Armut der Beas nicht ohne die jeweiligen Kontexte gedeutet werden kann und eine Verknüpfung zu Raum (Alsószentmárton) und Zeit (nach der Wende) unhintergebar ist, wiewohl in den meisten Bestimmungen und Annäherungsversuchen der Begriff Armut rückgebunden ist an den Begriff der Arbeit. Und: Dieser Terminus enthält eine gesellschaftspolitische Dimension, deren Dynamik für dauernde Transformation und Abhängigkeit von der Ökonomie sorgt und der jene Form von Macht inhärent ist, die Ungleichheit und Ungerechtigkeit erzeugt. Durch Bildung bekommt der Mensch die Chance, diese Zusammenhänge zu sehen, zu erkennen und zu beurteilen. Der Zugang dazu über (sozial)pädagogische Einrichtungen wie Óvoda und Tanoda in Alsószentmárton ist ein erster kleiner Schritt.

4.2. Ethnische Zugehörigkeit als Dimension sozialer Ausschließung

Die Kategorie »Ethnie« gehört laut Roland Anhorn, zu »einem der wirkmächtigsten Strukturierungsmomente sozialer Ungleichheits- und Ausschließungsverhältnisse, mit der anhand kultureller und/oder biologischer Unterscheidungsmerkmale (Sprache, Religion, Hautfarbe, Abstammung etc.) Grenzziehungen der Zugehörigkeit (...) etabliert und begründet werden« (Anhorn 2008, 42).

Ursachen dafür lassen sich in der »Entstehung des Kapitalismus« und der »Entwicklung des (National-)Staats« finden. Erst die »Abgrenzung in räumlicher, politisch-rechtlicher, kultureller und/oder biologischer Hinsicht« macht die Konstruktion einer auf »ein Territorium, Abstammungslinien und kulturelle Traditionen« bezogenen »Einheit« möglich. Alles davon Abweichende ist ausgeschlossen (vgl. ebd., 43).

Ethnische Zugehörigkeit ist mit bestimmten Deutungsmustern verbunden. Je nachdem wie normativ diese aufgeladen sind, können Abweichungen von dieser Norm bestimmte Zugänge ermöglichen, be- und verhindern.

Ethnien - wie die Beas - als soziale »Wir-Gruppen« stellen Momente der Zugehörigkeit, der kollektiven Solidarität und der Vergemeinschaftung ins Zentrum ihrer »kollektiven Identität«. Ihre ethnische Zugehörigkeit wird über die gemeinsame Abstammung und Verwandtschaft definiert. Der Erwerb einer derartigen Zugehörigkeit erfolgt über Heirat bzw. Adoption (vgl. Goetze 2008, 258). Die Zugehörigkeit zur Gruppe der Beas und ihre geringe Übereinstimmung mit Merkmalen der dominanten ungarischen Gesellschaft macht sie zu Außenseitern der Moderne, mehrheitlich gelten sie als »traditionalisiert« und »überholt« (vgl. ebd., 259). Das Minderheitenrecht schreibt zwar ihre Anerkennung als staatsbildenden Faktor fest, ihre kollektive kulturelle und/oder ökonomische Benachteiligung kann dadurch aber nicht immer verhindert werden.

Am Beispiel der Beas in Alsószentmárton kann beobachtet werden, dass und wie ethnische Zugehörigkeit für Ausschließung sorgt: Soziales Handeln findet hier im separierten Raum statt: Alsószentmárton liegt zwar nur etwa 35 Kilometer von Pécs entfernt und dennoch abgegrenzt vom Zentrum und damit von den eigentlichen Lebensräumen der ungarischen Mehrheitsbevölkerung. Es ist ein unbedeutendes Dorf in einer ärmlichen Provinz im Süden Ungarns, welches nur über eine sehr eingeschränkte Infrastruktur verfügt. Zurzeit leben hier nur noch wenige alte Ungarn

und Ungarinnen und viele junge kinderreiche Beas Familien, die aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit segregiert und stigmatisiert, überwiegend bildungsfern und armutsgefährdet sind und darüber hinaus mit zum Teil unhinterfragten Vorurteilen konfrontiert sind. Derartige Ungleichheit führt zu Exklusion. Die Hoffnungen vieler dieser Menschen auf eine solide Zukunft sind im Moment nur wenig begründet. Was ihnen im Moment bleibt, ist ihr Zusammenhalt. So leben viele von ihnen zwischen Aussichtslosigkeit und der Hoffnung, eines Tages durch eine anerkannte Erwerbstätigkeit soziale Kontakte zur ungarischen Mehrheitsgesellschaft herzustellen und zeigen zu können, dass der Abstand zwischen ihnen und den Anderen nicht unüberbrückbar ist.

Was aber, wenn niemand darauf achtet?

Im Moment leben die Beas in Alsószentmárton im Abseits - in einem Zwischenraum – als Stigmatisierte. Ihre ethnische Zugehörigkeit erscheint aus meiner Perspektive als Hauptdimension ihrer sozialen Ausschließung.

Der Begriff »Stigma« - seit der Antike bekannt – wird über das Merkmal einer körperlichen Abnormalität dazu verwendet, eine negativ konnotierte Aussage über den moralischen Zustand eines Menschen zu machen. Dadurch können Individuen aufgrund äußerer Zeichen eine Zuschreibung erfahren, die zutiefst diskreditierend sein kann. Stigmatisierte Menschen, zu denen die Angehörigen der ethnischen Minorität der Roma – und somit auch die Beas in Alsószentmárton - zu zählen sind, leiden darunter, dass sie mehrheitlich abgelehnt werden, weil sie in der Gesellschaft auf unterschiedliche Art und Weise Unbehagen auslösen, und mit wenig Akzeptanz, kaum Anerkennung und geringer Sympathie rechnen dürfen. Ihr Stigma, das von Generation zu Generation weitergegeben wird, lenkt die Aufmerksamkeit der anderen auf sie und bewirkt, dass sich diese von ihnen abwenden, weil sie in unerwünschter Weise nicht der »normalen« Erwartung entsprechen. So wird eine »Theorie« entworfen, die die Inferiorität der Stigmatisierten nachweisen soll, eine Rechtfertigung dafür, stigmatisierte Menschen auszuschließen (vgl. Goffman 1975, 9ff).

Sporadisch – oftmals initiiert durch Pfarrer Lankó und anderen Mitgliedern des Vereins »Caritas - Sankt Martin e.V.« flammt ein Hoffnungsschimmer auf, künstlich geschaffene soziale Barrieren zu durchbrechen. Die Wallfahrt zu Pfingsten nach Máriagyúd ist ein Beispiel dafür: Gab es am Beginn der Amtstätigkeit von Pfarrer Lankó noch eine räumliche Trennung zwischen Cigány und anderen Gläubigen vor dem Altarraum, so stehen heute die Wallfahrenden geschlossen im Kreis um den Altar und feiern den Gottesdienst. Gemeinsam. Betende, singende, die Heilige

Messe feiernde Cigány haben das Interesse der Anderen geweckt und den Anstoß dazu gegeben, miteinander ins Gespräch zu kommen.

Je mehr die Menschen voneinander wissen (wollen), desto eher kann es gelingen, einen persönlichen Kontakt herzustellen. Der persönliche Kontakt von Mensch zu Mensch macht es zumindest zu Pfingsten möglich, ethnische Differenzen auszuhalten.

Überlegungen, die sowohl mein Nachdenken über die geeignete Methode begleitet und – wie in diesem Fall - bestätigt haben.

4.3. Fremdheit als Dimension sozialer Ausschließung

Auf der Suche nach adäquaten Charakterisierungen des Fremden, findet man beim deutschen Philosophen Waldenfels (1997) drei wesentliche Markierungen – den Ort, den Besitz und die Art - die das Fremde gegenüber dem Eigenen darstellen: Das Fremde als etwas »außerhalb des eigenen Bereichs«, also außerhalb des »Alltäglichen, Altvertrauten« vorkommenden, als etwas, »was einem Anderen gehört« und als etwas »was von fremder Art ist und als fremdartig gilt« (vgl. ebd., 20).

Aus der Perspektive der Psychoanalyse beschreibt Julia Kristeva (1990) das Fremde als die »verborgene Seite unserer Identität« Für Kristeva sind demzufolge alle Individuen als sich selbst fremde Personen, und Fremdheit als »integraler Teil des Selbst« zu betrachten. Daran knüpft sie die Hoffnung, einer »Lösung im einwanderungspolitischen Konflikt in Europa« einen Schritt näher zu kommen, weil wir durch dieses Erkennen verhindern könnten, dass wir Fremdheit verabscheuen (vgl. ebd., 11).

Der in Albanien geborene Literat Ismail Kadaré (2007) zeichnet in »Die Geschichte des Anderen« ein Bild des Fremden, der uns das Fremde zunächst nicht als eine Erweiterung unserer bisherigen Erfahrungen vor Augen führt, sondern als Gefahr, ja gleichsam als Bedrohung gegenüberstellt und als »der Andere« politisch in unterschiedlichen Systemen als »Urheber jeglichen Streits und Kriegs« instrumentalisiert und missbraucht wird (vgl. ebd., 151).

Der polnische Soziologe Zygmunt Bauman (1998) unterscheidet zunächst zwischen »Freunden«, »Feinden« und »Fremden« (ebd., 23). Seine Gegenüberstellung von

»Freund« und »Feind« trennt »Wahres von Falschem, Gutes von Bösem, Schönes von Hässlichem«, macht die Welt mit einem Wort »lesbar« (ebd., 24). Und was tun Fremde? Folgt man Bauman, so decken sie die »Fragilität höchst sicherer Trennungen« auf, bringen das »Äußere ins Innere« und vergiften die »Bequemlichkeit der Ordnung mit dem Misstrauen des Chaos« (ebd., 26). Die Geschichte wird zeigen, ob das nicht sogar zu ihrer sinnvollen Aufgabe gehört.

Wenn es also so ist, dass sich »das Fremde nicht einfach anderswo« befindet, dass es »ähnlich wie Schlafen vom Wachen, Gesundheit von der Krankheit, Alter von der Jugend durch eine Schwelle vom jeweils Eigenen getrennt« ist, dann handelt es sich beim Eigenen und Fremden um zwei orthoft gedachte Räume, also um zwei Topoi, bei dem jeder Ort seine Ordnung und jede Ordnung ihre Fremdheit besitzt«. Waldenfels bezeichnet es »das Außer-ordentliche begleitet die Ordnung wie ein Schatten« (Waldenfels 1997, 33).

Die in diesem Kapitel genannten Aussagen zeigen das Fremde durch ein außerhalb einer Grenze Liegendes, Andersartiges, Verborgenes, Gefährliches und machen die Fragilität der Trennung zwischen dem Eigenen und dem Fremden sichtbar.

Im Hinblick auf die Beas von Alsószentmárton könnte dies mit den Worten von Bernhard Waldenfels folgendermaßen zusammengefasst werden: »Als radikal bezeichne ich eine Fremdheit, die weder auf Eigenes zurückführt, noch einem Ganzen eingeordnet werden kann, die also in diesem Sinne irreduzibel ist« (Waldenfels 2006, 15).

Angeichts dieser Betrachtung erscheint Alsószentmárton als eine Markierung für das Fremde und die Angehörigen der Beas als eine Markierung für eine fremde, unbekannte, außerordentliche Person. Sowohl das Dorf als auch die Bewohner und Bewohnerinnen weichen ab von dem, was die ungarische Mehrheitsbevölkerung als »normal« – als gewohnt und bekannt – wahrnimmt. Bekannte und vertraute Merkmale innerhalb der ungarischen Mehrheitsgesellschaft werden als gültig – weil gewohnt und bekannt – anerkannt, als Parameter relativ unkritisch bei der Wahrnehmung, Beurteilung und Vor-Verurteilung des Fremden eingesetzt (vgl. Schmid 1991, 148) und tragen dadurch zur Diskriminierung der Beas bei. Überlegungen über mögliche Ursachen dieser Schlechtersetzung finden sich bei Schmid und ihrer Definition des Begriffs »Ethnozentrismus«, den sie mit einer »erhöhten Solidarität mit der eigenen Gruppe« gleichsetzt (ebd., 149). Ihre Gedanken über die Wahrnehmung des Fremden fasst sie theoretisch als »Theorie des Realistischen Konflikts«, der »Balance Theorie« und der »Sündenbock

Theorie«. Die »Theorie des Realistischen Konflikts« nennt beispielsweise den Wettbewerb um Ressourcen als eine solche Voraussetzung, wobei eine wechselseitige Unvereinbarkeit von Zielen als die Ursache des Konflikts erscheint, weil hier indirekt die Fremdgruppe als Feindbild instrumentalisiert wird (vgl. ebd., 149). Die »Balance – Theorien« setzen bei den Sympathien beziehungsweise Antipathien innerhalb zweier Gruppen an. Sobald weitere Gruppen in dieses Beziehungssystem vordringen, kann beobachtet werden, dass »die Verbündeten der Feinde ebenfalls feindlich eingestuft« werden (ebd., 149). Eine Markierung die deutlich macht, wie problemlos sich solche Antagonismen auf weitere Gruppen ausweiten lassen. Diese beiden Theorien kennzeichnen jeweils äußere Umstände, also Merkmale der Fremdgruppe als Anlass einer Marginalisierung. Nimmt man hingegen den Zustand der Innengruppe in den Blick, zeigt sich, dass innerhalb der eigenen Gruppe nicht ausgetragene Konflikte in Form von Aggressionen auf Außengruppen projiziert werden können. Problematisch daran erscheint, dass hier ein vorgängig individuelles Phänomen über die eigene Gruppe instrumentalisiert wird, um auf der einen Seite Vorurteile zu vertiefen, die durch besondere Änderungsresistenz gekennzeichnet sind und überwiegend negative Zuschreibungen enthalten. Auf der anderen Seite kann sich so »der autoritäre Charakter zur Gruppen-Eigenschaft entwickeln«, um Machtstrukturen im Denken in konkrete Handlungen umzusetzen (ebd., 151). Schmid verweist an dieser Stelle auf die Bedeutung der Familie, da gerade diese Entwicklung durch die Erziehungspraxis des Elternhauses wesentlich mitbestimmt wird, die sich in nicht unerheblichem Ausmaß an Gruppennormen orientiert. Die ersten prägenden Merkmale der Wahrnehmung werden in der Familie erlernt. Familie wird dabei als kulturelle, auch milieubeeinflusste Einheit gedacht, die ihre Denk- und Lebensweisen auf ihre Nachkommen überträgt.

Jacqueline Giere (1996) hält fest, dass die Dynamik des westlichen Zivilisationsprozesses für die Konstruktion von Stereotypen mitverantwortlich ist. Ein Prozess, der ökonomisch den Übergang von der Agrar- in die Kapitalwirtschaft markiert, der politisch in Richtung Nationenbildung geht und die Etablierung einer neuen, institutionell abgesicherten Form von Herrschaft bedeutet und der auf kultureller Ebene – durch die Überlegenheit eines wissenschaftlichen Weltbildes – ein Leben vorschreibt, das sich der Vernunft verpflichtet fühlt. Dieser Wandel beeinflusst sowohl die soziale und politische, als auch die kulturelle Identität ihrer Gesellschaftsmitglieder (vgl. ebd., 12). Es ist diese Formierung des neuen Subjekts, an welche die gesellschaftliche Konstruktion der Roma/Beas anschließt. Diese Entstehungsbedingungen formieren als Produkt einer politischen, wirtschaftlichen

und religiösen Machtelite eine reine Fremdzuschreibung. Dem Selbstbild der Roma/Beas entspricht es nicht.

Indem die Roma/Beas die ihnen zugewiesenen Rolle annehmen und sich von den Verlockungen der Moderne (noch) nicht verführen lassen, scheinen sie all das darzustellen, was dem bürgerlichen Subjekt verwehrt bleibt und werden dadurch zum »mythischen Gegentypus« hochstilisiert, der in einer Mehrheitsgesellschaft als brauchbares Feindbild von Nutzen sein kann (vgl. ebd., 17).

Fremdzuschreibungen tragen – so zum Beispiel jene, dass die Vorfahren der Roma bei ihrer Ankunft in Mitteleuropa Maria und dem Jesuskind auf der Flucht vor dem König Herodes nach Ägypten keine Herberge gegeben hätten – dazu bei, Roma an den Rand der christlichen Gesellschaft zu drängen, und damit deren Marginalisierung zu verstärken und zeigen, wie sehr die Schatten der kirchlichen Vergangenheit für eine Belastung für diese Menschen darstellen (vgl. ebd., 53f).

Pfarrer Lankó in Alsószentmárton hält nichts von derartigen Fremdzuschreibungen. Ihn möchte ich als Beleg dafür heranziehen, dass und wie stark derartige Überlieferungen vom Interesse und Wissensstand der jeweiligen Gesellschaft abhängen.

Die Geschichte vom verweigerten Nachtquartier lässt sich ebenso dazu verwenden, die Roma als lügenhaft zu charakterisieren. Gleichwohl kann sie darauf hinweisen, wie wenig Interesse die Mehrheitsgesellschaft an Differenzierungen zu haben scheint. Geht es dabei nicht vielmehr um den Nutzen, den die gesuchten und gefundenen Stereotype für Mitglieder einer Mehrheitsgesellschaft Wert sind, um die gefundenen Konstruktionen als Projektionsfläche für Wünsche, Sehnsüchte und Machtansprüche zu entlarven (vgl. ebd., 73)? Ab wann wird das Fremde als Bedrohung wahrgenommen? Braucht es dazu das Überschreiten einer Grenze, die sich etwa in Form von Angst bemerkbar macht? Ist damit eine Bedrohung des „Wir – Gefühls“ auf Seiten einer ungarischen Mehrheit gemeint? Oder bahnt sich die Bedrohung auf weitaus subtilerer Ebene an? Braucht es deshalb die vielen Kettenhunde, vor denen an den Zäunen und Toren der Ungarn gewarnt wird?

Am Ortsausgang schlafen zwei riesige Hunde – so groß wie Kälber – im ungepflasterten Hof eines Hauses. Festgebunden an einer massiven Eisenkette. Das Schild am Eingangstor zeigt einen kampfwütigen Hund. Eine Warnung (3. Seq., S.32, Z.21-24)?

Alsószentmárton – ein Zwischenraum und ein segregierter Bereich, indem die Angehörigen der Beas durch das Engagement von József Lankó, dem Zigeunerpfarrer von Alsószentmárton, wie er sich selber nennt, im Moment ein Zuhause haben. Schon wenige Kilometer weiter, z. B. in Siklós, gelten sie bereits als Fremde. Ihr Beharren auf ihre tradierten Werte und ethnisch konnotierten Lebensvorstellungen trennt sie von den Menschen der Moderne. Zwischen den Beas und der ungarischen Mehrheitsbevölkerung scheint es kaum Gemeinsamkeiten zu geben.

Die Lage in Alsószentmárton lässt m.E. Parallelen zu Heinz Budes (2010) Portrait über das Milieu der Ausgeschlossenen erkennen: Ein Dorf, in dem »räumliche« wie »ökonomische Marginalisierung« auf soziale »Abschottung« prallen (vgl. ebd., 10). Wo Jugendliche darauf warten, etwas zu erleben, junge und alte Männer von morgens bis abends sichtbar sind, Zeit haben, ihre Kinder zum Kindergarten zu bringen und von dort auch wieder abzuholen, tagsüber am Zaun lehnen, am Straßenrand sitzen, rauchen, auf den Stufen eines Hauses sitzend Fahrräder reparieren, kleinere Ausbesserungsarbeiten am Haus vornehmen, nachmittags im Freien liegen, vor sich hindösen, abends in Gruppen am Straßenrand beisammen hocken, miteinander reden und Frauen – die nicht sonntags mit ihren Kindern einen Tiergarten besuchen oder nachmittags ins Schwimmbad gehen – beim Lachen ihre faulenden und/oder fehlenden Zähne zeigen. Sie alle haben etwas gemeinsam: sie sind allesamt von Armut betroffen, essen zu viel Zucker und zu viel Fett, zu wenig Obst und zu wenig Gemüse, sind bildungsfern, ohne effiziente Ausbildungsbescheinigung und leben hier in Alsószentmárton separiert von anderen Minderheitengruppen sowie der ungarischen Mehrheitsbevölkerung mehr oder weniger im Ghetto. Auch wenn sie weder faul noch untalentierte noch arbeitsunwillig sind gibt es für sie nur selten – abhängig von der Jahreszeit – Gelegenheit für bezahlte Aushilfstätigkeiten.

Am sozialen Leben im Dorf nehmen sie dann Teil, wenn zum Beispiel Pfarrer József Lankó und seine Pfarrgemeinde oder der Verein »Caritas - Sankt Martin e.V.« zu Pfingsten eine Wallfahrt nach Máriagyűd oder das zu Ehren des Hl. Martin stattfindende Laternenfest organisieren. Sie verlassen nur selten ihr Dorf, treffen nur selten auf Menschen, die sie näher kennen lernen wollen. Weil sie Beas sind.

Wenn Bude schreibt »Für die Exkludierten gilt der meritokratische Grundsatz „Leistung gegen Teilhabe“ nicht mehr«, so könnte dies – umgelegt auf die Beas – bedeuten: »Was sie können, braucht keiner, was sie denken, schätzt keiner, und was sie fühlen, kümmert keinen« (ebd., 15). In diesem Sinne sind sie, was ihren

wirtschaftlichen Nutzen anbelangt, wohl wenig bis gar nicht »verwertbar«. Sie führen den Anderen vor Augen, dass sie aufgrund gesellschaftlicher Konstruktionen und Entscheidungen, ihrem alleinigen Schicksal überlassen werden (vgl. ebd.). Vielleicht stellen sie deshalb eine Art Provokation dar.

Inwieweit sie darunter leiden, dass ihre Kontakte beschränkt auf ein relativ enges Umfeld sind, soziale Kontakte zu anderen in Ungarn lebenden Bevölkerungsgruppen erschwert werden, dass sie außerhalb der Dorfgemeinschaft vielerorts Missachtung und Diskriminierung erfahren, kann wohl nur in einer persönlichen Begegnung mit ihnen – und nur dann, wenn es zuvor gelungen ist, ihr Vertrauen zu gewinnen – in Erfahrung gebracht werden. All das verlangt Zeit, Geduld, Kennenlernen. Es braucht jemanden, der sich für sie interessiert. Entscheidend ist nicht allein der Grad ihrer Ausgrenzung, vielmehr die Art und Weise ihres Ausschlusses vom sozialen Leben.

Was tun, wenn sich die Anderen geographisch fern halten und räumlich Abstand suchen, ihr Hab und Gut mit Kettenhunden bewachen lassen? Was tun, wenn in der Vorstellung des hart arbeitenden Ungarn/Anderen – der mit seinem Geld die Wirtschaft und damit die Gesellschaft voranbringt – das Bild des passiven Sozialschmarotzers – der nichts leistet und sich vom Staat aushalten lässt – nicht und nicht aus der Welt zu schaffen ist (vgl. ebd., 117)?

Könnte das eine mögliche Erklärung dafür sein, warum die Beas ‚unter sich‘ bleiben möchten, weil das Gefühl unerwünscht, unverstanden und minderwertig zu sein wie eine Drohung wirkt, eine Gefahr darstellt? Wer umgibt sich gern mit Menschen, die in der Lage sind, derartige Gefühle hervorrufen zu können?

In Alsószentmárton leben Menschen, die sich scheinbar daran gewöhnt haben, wenig zu erwarten und vieles zu ertragen. Warum sonst begehren sie nicht auf?

Soziale Ausschließungen in Form von Armut, ethnische Zugehörigkeit und Fremdheit zeichnen ein Spiegelbild der Gesellschaft. Soziale Ausschließungen in Form von Armut, ethnischer Zugehörigkeit und Fremdheit zeigen nicht nur in Alsószentmárton individuelle und kollektive Schicksale auf, sie werfen wichtige gesellschaftspolitische Fragen auf: Inwieweit bedarf es einer kritischen Analyse der ethischen Ziele menschlichen Handelns? Muss nicht eine Linie zwischen jenen Werten gezogen werden, die verhandelbar sind, und jenen, die es nicht sind, etwa die Gleichheit aller Menschen? Braucht es nicht soziale Grenzen, die verteidigt werden müssen, um Räume für Diversität zu bilden? Ist nicht auch danach zu fragen, wie sich Menschen angesichts einer modernen, durch und durch

ökonomisierten und technisierten Welt zu positionieren vermögen? Muss nicht die eigene Begegnung mit den Anderen kritisch beleuchtet werden, um sie gegebenenfalls relativieren zu können, damit Räume für ein Anders-Sein gebildet werden können?

Ohne einen öffentlichen Diskurs darüber, welche Position denn kulturelle und soziale Vielfalt in Gesellschaften einnehmen muss und kann und welche politischen und juristischen Verfahren dazu notwendigerweise ausgehandelt werden müssen, um die notwendigen Bedingungen für ein Zusammenleben zu schaffen, wird dieser Prozess lange dauern und schwierig bleiben.

Ohne die Anerkennung und Akzeptanz derer, die wir als die Anderen anrufen, sowie die Anerkennung der durch sie erfahrbaren Differenzen wird es nicht möglich sein, soziale Ausschließungen in Form ethnischer Zugehörigkeit und Fremdheit nachhaltig zu beeinflussen.

5. Beantwortung der Fragestellung

Inwiefern kann Bildung – wie sie in Óvoda und Tanoda unter der Obhut des Vereins » Caritas - Sankt Martin e.V.« in Alsószentmárton vermittelt wird – soziale Ausschließungen in Form von Armut, ethnischer Zugehörigkeit und Fremdheit beeinflussen?

*»Die Antwort auf unsere behauptete
oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung
– nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft,
nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat«*

Hartmut von Hentig

Gegenwärtig lassen sich in jenem Teil Europas, der vom Sog der Modernisierung erfasst wurde, gesellschaftspolitische und soziale Markierungen im machtgeschützten Wohlstand erkennen, von denen die Beas im Süden Ungarns kaum Notiz nehmen. Die Welle von Unruhen, die zahlreiche europäische Metropolen im Sommer 2011 ins mediale Rampenlicht rücken, bei denen sich empörte Jugendliche – die sich von Politik und Ökonomie um nichts weniger als ihre Zukunfts- und Lebensperspektiven betrogen fühlen – Luft machen, scheint Alsószentmárton (noch) nicht erreicht zu haben. Obwohl es sich dabei m.E. im Wesentlichen um jene Themen handelt, von denen die Beas persönlich betroffen sind, unter denen sie zu leiden haben: Sozialen Ausschluss.

Für sie scheint es dessen ungeachtet auch am Beginn des 21. Jahrhunderts um immer wiederkehrende Grundfragen ihrer vertrauten traditionellen Lebensführung und ihrer gesellschaftlichen Organisation sowie deren Sinngebung und Begründung darüber, was als moralisch und ethisch zu betrachten ist, zu gehen. Europa scheint weit weg zu sein – die Moderne ein Wort, deren Bedeutung für viele von ihnen noch länger wenig Sinn ergibt.

In diesem Spannungsverhältnis hat es sich der Verein »Caritas - Sankt Martin e.V.« zur Aufgabe gemacht, (sozial)pädagogische Konzeptionen zu entwickeln und in Alsószentmárton – ohne finanziellen Aufwand für die Familien der Beas – zugänglich zu machen, damit eines Tages möglichst viele junge Menschen aus diesem Dorf am Prozess der Modernisierung anschließen, Teilhabe an der

ungarischen Mehrheitsgesellschaft erlangen können und nicht mehr länger davon ausgeschlossen sind.

Ein weiter und mühevoller Weg, gepflastert mit zahlreichen Hürden und Widerständen. Pfarrer József Lankó und Ágnes Jovánovics sowie die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Óvoda und Tanoda verpflichten sich einem anspruchsvollen Ethos, sehen, dass die Menschen aufgrund ihrer bescheidenen Bildung eher der Manipulation ausgesetzt sind, wissen wohl um die Herausforderung, die damit verbunden ist, sind sich bewusst, dass diese Menschen im Moment (noch) auf ihre Unterstützung angewiesen sind. Diese Menschen, die Beas von Alsószentmárton, schenken ihnen ihr Vertrauen. Pfarrer Lankó und der Verein »Caritas - Sankt Martin e.V.« übernehmen dafür Verantwortung. Niemand kann derzeit voraussagen, wie viele Beas diesen Weg gehen werden, wie viel Zeit es braucht, bis die Beas lernen, sich selber eine Stimme zu geben, für sich selber zu entscheiden, wie viel von ihrer vertrauten traditionellen Ordnung sie mitnehmen (können), auf ihre Reise in das Unbekannte, das Fremde. Sicher ist nur, dass sie dazu ganz spezifische Prozesse des Lernens durchlaufen müssen, die unweigerlich verbunden sind mit einer Entfremdung von ihrer Herkunft, ihrer Familie. Das ist die Schwierigkeit, darin liegt das Dilemma. Dafür gibt es keine Patentlösung. Also braucht es Aufklärung darüber, wie sie künftig in zwei Welten zu leben haben.

Die (sozial)pädagogische Arbeit in Óvoda und Tanoda nimmt sich das Recht, sich von einem verengten Bildungsbegriff, der sich vorrangig entlang einer ökonomischen Richtschnur bewegt, abzugrenzen. Kinder und Jugendliche werden hier nicht als Ressource im internationalen Wettbewerb gehandelt, »sondern als eigenständige, um ihrer selbst willen auf Bildung angewiesene Subjekte« verstanden (Liegle/Treptow 2002, 18). In Óvoda und Tanoda orientiert sich das pädagogische Wirken an einem Bildungsverständnis, welches die spezifischen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen ausleuchtet und widmet sich dem wechselseitigen Zusammenhang von Bildung und Lebenshilfe, weil die (Sozial)Pädagoginnen, die Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen die Wichtigkeit der vielfältigen Bildungsaufgaben der jungen Beas – die sich weder auf die Unterstützung ihrer Eltern noch auf einen einigermaßen Barriere freien Zugang zu nicht segregierten Schulen verlassen können – erkennen und ernst nehmen.

Die Kindergartenpädagoginnen, ihre Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen wissen zum Teil aus eigener Erfahrung, dass die sichtbaren und festgestellten Erziehungs- und Bildungsdefizite bei den Kindern nicht einem Begabungsdefizit gleichzusetzen sind, sondern vielerorts in den jeweiligen Familien zu finden sind. Sie wirken dem

entgegen, indem die Kinder und ihr gemeinsamer Unterstützungsbedarf in die pädagogische Auseinandersetzung einbezogen werden. Aus diesem Grund werden den Kindern ebenso basale Fähigkeiten wie zum Beispiel Händewaschen, Zähneputzen und Naseputzen näher gebracht.

Nach der Jause stellen sich die Kinder wiederum in einer Reihe zu zweit an, diesmal um die Zähne zu putzen. Dazu wird - wiederum im Waschraum - jedes Kind namentlich aufgerufen und erhält seinen Becher mit seiner Zahnbürste. Ich verteile jeweils einen halben Zentimeter Zahncreme darauf. Anschließend geht die Beas Kindergärtnerin hinaus, ich bleibe da. Die Kinder verwenden die Zahnbürste ganz unterschiedlich: die einen kürzer, die anderen länger, kreuz und quer oder wie es ihnen gerade einfällt. Die Kindergärtnerin kommt zurück, bleibt in der Türe stehen, unterhält sich mit mir, interveniert aber in keiner Weise. Mit stellenweise noch sichtbaren Zahnpasta Spuren machen manche Kinder kurze Bekanntschaft mit dem Handtuch, dass seit dem Händewaschen am Beginn der Jause noch gar nicht genug Zeit zum Trocknen hatte (2. Seq., S.17, Z.22-32)?

Ein kleiner Bub steht von seinem Tisch auf, geht zu einem an der Wand befestigten Behälter aus Weidenholz, der ziemlich genau in seiner Augenhöhe angebracht ist, holt ein Papiertaschentuch heraus, putzt sich die Nase, wischt sich ebenso seine Hände darin ab und wirft das Taschentuch anschließend in den genau darunter liegenden Behälter aus Kunststoff (3. Seq., S.35, Z.28-34).

Meine erste Aufgabe ist es, mit den Kindern, die sich dazu in einer Zweier-Reihe – immer ein Bub und ein Mädchen gemeinsam – vor der Türe aufstellen, in den Waschraum zu gehen, um die Hände vor der Jause zu waschen. Ich beobachte, wie das Wasser zwar über die kleinen Kinderhände rinnt, es aber vor allem zum Spielen und Plantschen verwendet wird. Ein kleiner Bub nutzt den Wasserstrahl zum Trinken. Ein anderes Kind hält just in diesem Moment seine flache Hand unter den Strahl, sodass beide ziemlich nass werden – und sichtbar und hörbar Spaß daran haben (2. Seq., S.16, Z.13-21).

Die angeführten Beispiele geben einen kurzen Einblick in die Vielfalt der Aufgaben, mit denen die Kindergartenpädagoginnen in Óvoda betraut sind, und die Möglichkeiten die sie haben, Einfluss auf ethnische Zugehörigkeit zu nehmen.

Die pädagogische Arbeit in Óvoda bewegt sich im Spannungsfeld bzw. im Zwischenraum kindlicher Bedürfnisse von Angehörigen einer ethnischen Minorität, die mehrfach von sozialen Ausschließungen betroffen ist, und den Anforderungen der ungarischen Mehrheitsgesellschaft, die sich zunehmend als Wissens- und Informationsgesellschaft innerhalb einer wirtschaftlich und politisch geeinten Union verstanden haben will.

Bildung nimmt darin eine entscheidende Rolle ein. So gesehen beeinflusst Bildung im Rahmen dieser ökonomisch-politischen Verflechtungen die Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen in Alsószentmárton (vgl. du Bois-Reymond 2002, 149). Eine Herausforderung für alle Beteiligten. Eine gesellschaftliche Aufgabe in dem Sinn, Möglichkeiten für einen Anschluss an den Prozess der Modernisierung zu schaffen, für Menschen, die als Beas – und damit als Angehörige der ethnischen Minorität der Roma – stigmatisiert an der Peripherie im Land leben. Eine pädagogische in dem Sinn, gleichwohl auf die Notwendigkeit von Bildung und das »tief verwurzelte« ethnische »Ungleichgewicht« zu reagieren, zu handeln (vgl. Thiersch 2002, 59), eine menschliche in dem Sinn, als die Regel ‚Bildung gegen Teilhabe‘ für sie in der Praxis noch (lange) nicht gilt.

Óvoda oder Bildung im Zwischenraum von Tradition und Moderne, ist der Versuch, bei dem professionelle Kindergartenpädagoginnen in Alsószentmárton, im Rahmen eines in vielerlei Hinsicht förderlichen Umfelds – welches sich vorrangig an der realen Lebenswelt dieser Kinder orientiert – Sorge tragen dafür, dass diese jungen Beas zukünftig ihre mannigfaltigen sozialen Ausschließungen beeinflussen und Teilhabe an der ungarischen Gesellschaft erlangen können.

Bildung versteht sich in Óvoda als Anregung und Unterstützung »frühkindlicher Bildungsprozesse« (vgl. Liegle 2002, 50). Hier lernen die Kinder Bildungsstrukturen zu entwickeln: Durch eine zweisprachige – ungarisch-rumänische – Betreuung und Erziehung, durch unterschiedliche Anregungen im »Denken«, »Urteilen« und Entscheiden, in der »Gestaltung sozialer Beziehungen«, im Ausdrücken von Emotionen, beim »Malen« und »Zeichen« (vgl. ebd.). Der Umgang mit den Kindern ist gekennzeichnet von Fürsorge, Disziplin und Wertschätzung. Die Lerneinheiten sind »normativ geprägt«, tragen in sich ein Moment des »Verhütens und Förderns« (vgl. Thiersch 2002, 62). Die Kinder erfahren hier – manche vielleicht zum ersten Mal – Autonomie: Erwachsene – Beas und Ungarinnen – hören kleinen Kindern zu, respektieren ihre Stimme. So bekommen sie auch Anerkennung. Diese Erfahrungen sind entscheidend für ihren weiteren Lebens- und Bildungsweg. Beide haben Einfluss auf soziale Ausschließungen.

Bildung in Óvoda versteht sich in dem Sinn als Lebensbewältigung. Es geht um die »bewusste« und geplante »Anstrengung«, an den Bedingungen der Möglichkeiten eines Lebens mitzuwirken, damit Angehörige der Beas eines Tages sowohl Teilhabe an »den spezifischen Anforderungen der Moderne« erlangen können, als auch »Gleichheit und Gerechtigkeit« zu erfahren (vgl. Thiersch 2002, 60). Gearbeitet wird langsam und behutsam. Schritt für Schritt. Jeder Schritt ist wichtig. Auch ein Rückschritt. Weil es eine Fehlertoleranz gibt. Die gibt es, weil Pfarrer Lankó dafür sorgt, dass sich eine Fehlerkultur entwickeln kann (5. Seq., S.64, Z.16-18).

Wenn es in Óvoda darum geht, Bildung »als System vielfältiger Hilfen zur Lebensbewältigung« zu thematisieren, Bildung als eine »Voraussetzung, belastete Verhältnisse im Zusammenhang mit politischen Strukturveränderungen auszuhalten und zu verändern«, dann wird dabei m. E. auch eine schemenhafte Annäherungen an Pestalozzi (1746- 1827) und sein Werk »Lienhard und Gertrud« erkennbar (vgl. Thiersch 2002, 64). Indem Pestalozzi Bildung darin in Abhängigkeit des sozialen Umfeldes denkt und zu Themen wie »Führung, Eingriff und Normalisierungsarbeit« Stellung nimmt (vgl. Niemeyer 1998, 34): Beides trifft ansatzweise auch auf das Bildungskonzept von Óvoda zu. Die Situation der Beas von Alsószentmárton bestimmt weitestgehend die Lebens- und damit die Bildungsbedingungen der Menschen. Wenn es so ist, wie meine Beobachtungen ergeben, dann wird auch in Óvoda in das bisherige Leben der Kinder eingegriffen. Dann werden sie in der Absicht und Hoffnung, eines Tages soziale Ausschließungen beeinflussen zu können, mit Normen der Moderne bekannt gemacht, angepasst und gefördert. Und: Sie werden von der Tradition in die Moderne geführt und bei diesem Prozess pädagogisch begleitet. Dann zeigt sich eine weitere Parallele darin, dass nämlich bereits Pestalozzi die Hinführung und Einstellung der »nachwachsenden Generation« auf den »sozialen Wandel« in seinem pädagogischen Konzept formuliert (vgl. ebd., 36).

An die sozialpädagogische Arbeit in Tanoda sind nicht minder hohe Anforderungen gestellt: Ebenso wie in Óvoda bedarf es einerseits engagierter, motivierter, gut ausgebildeter Sozialarbeiter und Sozialpädagoginnen, die die festgestellten Bildungsunterschiede zwischen jungen Beas und gleichaltrigen anderen ungarischen Jugendlichen nicht auf eine mangelnde Begabung zurückführen, sondern die wissen, dass dieser Umstand seinen Ausgang in der fehlenden Anregung der Beas-Eltern nimmt. Solchermaßen geschulte und sensibilisierte Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen wissen auch, dass diese junge Menschen, einer

ethnischen Gemeinschaft angehören, in denen eine »Tradition der Bildung« nicht vorkommt, die so gesehen, von sich aus nicht nach Bildung strebt (vgl. Coudenhove-Kalergi 2010). Umso mehr arbeiten sie seit 2001 daran, Bildung als eine notwendige Bedingung für den Abbau sozialer Ausschließungen zu thematisieren und dies auch noch in einer Form, die geeignet erscheint, diese jungen Menschen anzuregen und in ihnen ein Bedürfnis zu entwickeln, Bildung nicht als bloße Notwendigkeit sondern als erstrebenswert für ihren persönlichen Lebensweg zu erachten. In Tanoda werden die jungen Beas konfrontiert mit Themen, die nach Formen der Konfliktbewältigung und Ressourcennutzung fragen. Diese Form der Jugendarbeit trägt der Entwicklung und Erweiterung des individuellen Handlungsspielraumes Rechnung, indem sie die Bedeutung von Bildung sowie die konkreten Bedingungen von Bildung hinsichtlich des Abbaus von Modernisierungsdefiziten und den Erwerb von Handlungsspielräumen zur selbstbestimmten Lebensbewältigung zum Thema macht.

Zahlreiche Beobachtungen ergeben, dass das von Hans Thiersch (2009) formulierte Konzept der »Lebensweltorientierten Jugendhilfe« den Leitfaden für die sozialpädagogische Arbeit in Tanoda bildet.

Hans Thiersch, fasst »lebensweltorientierte Jugendhilfe« als einen bestimmten Aspekt der Jugendhilfe, die sich als »Hilfe zur Selbsthilfe« vorrangig an den tatsächlich vorgefundenen »Struktur-, Verständnis- und Handlungsmustern« orientiert und als solche hilft, die »individuellen« und »sozialen« »Ressourcen so (zu) stabilisieren, (zu) stärken und (zu) wecken«, dass junge Heranwachsende darin »Möglichkeiten« entdecken, um »Geborgenheit, Kreativität, Sinn und Selbstbestimmung zu erfahren« (ebd., 22).

»Lebensweltorientierte Jugendhilfe« ist »ein kritisches Konzept« (ebd., 25). Es versteht sich nicht als eine Alternative zur »rechtlich gesicherten, institutionell strukturierten und professionell verantworteten Jugendhilfe«. Es konzentriert sich auf jene Formen der Unterstützung, die dazu beitragen können, die vorgefundenen Schwachstellen, Risse und Brüchigkeit in den jeweiligen Lebenswelten auszugleichen. Es fragt nach den Bedingungen, unter denen Menschen leben. Es berücksichtigt die Vielfalt und Komplexität vorgefundener Lebenslagen. Es bezieht sich auf Formen der Ungleichheit und Ausgrenzung in heterogenen Gesellschaften (vgl. ebd., 26). Ungleichheiten und Ausgrenzungen, wie sie in Alsószentmárton zu finden sind.

In Tanoda achten und reagieren Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen auf individuelle und kollektive Formen von

Armut, Bildungsbenachteiligungen und ethnisch bedingter Diskriminierung und sozialer Ausschließung. Dabei haben sie gleichwohl die Lebensbedingungen der Beas im und außerhalb des Dorfes, das Spannungsfeld Tradition und Moderne, die soziokulturellen Benachteiligungen im Bildungsbereich, die ökonomischen Einschränkungen als auch die verwehrten Zugänge aufgrund ethnischer Zugehörigkeit im Blick. Diese komplexen Problemzusammenhänge bestimmen weitestgehend das Aufgaben- und Arbeitsgebiet in Tanoda. Ziel – der an der Lebenswelt der Beas orientierten sozialpädagogischen Arbeit in Tanoda – ist es, für die Grundlagen der Möglichkeiten selbstständiger Entscheidungen junger Beas zu sorgen. Damit sich diese jungen Menschen eines Tages zu Recht finden können in einer Welt, in der sie auf sich selbst angewiesen sein werden. Damit sie zumindest die teilweisen – und die von ihrer Seite zu leistenden - Voraussetzungen für eine Teilhabe an einer Welt außerhalb des Dorfes Alsószentmárton vorweisen können. Der Anspruch und die Erwartungen sind hoch. Der Anspruch, weil es sich um nichts Geringeres als Menschen handelt, die Erwartungen, weil die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Tanoda damit ein Zeichen setzen, dass sie es diesen jungen Menschen zutrauen.

Um diesem Anspruch und diesen Erwartungen einigermaßen gerecht werden zu können, betrachten die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Tanoda die »lebensweltorientierte Jugendhilfe« auch aus der Perspektive des sozialwissenschaftlichen Konzepts »Alltag« (vgl. ebd., 43). In der sozialpädagogischen Auseinandersetzung mit den alltäglichen Fragen des Lebens der Beas nimmt sie sich in Alsószentmárton – im Hinblick auf denkbare Formen der Teilhabe – dem beginnenden Verblenden des »Überschaubaren und Selbstverständlichen«, der Brüchigkeit tradierter Lebensformen und -gewohnheiten an (vgl. ebd., 45). Der Zwiespalt, sich sowohl in der Tradition der Familienordnung sicher fühlen zu können, als auch in der modernen Lebenswelt nach Anschlussmöglichkeiten suchen zu müssen, zwingt den Beas eine ganze Reihe von Entscheidungen auf. Die Frage, wie das alltägliche Leben inmitten dieser herannahenden Veränderungstendenzen gelebt werden kann, ist nicht einfach zu beantworten. Die Frage, inwieweit sie das Neue wollen und/oder das Alte beibehalten, kann ohne professionelle Orientierung nicht gestellt und/oder beantwortet werden. Tanoda versucht auch dabei zu helfen. In Form von Einzel- und/oder Gruppenberatung werden individuelle und kollektive Fragen des Alltags zur Sprache gebracht – regelmäßig und ohne finanzielle Belastung für die jugendlichen Klienten bzw. Klientinnen oder deren Familien. Die Mühen der Vermittlungstätigkeit treffen dabei auf die Anstrengungen betroffener Beas und ihrer

Familien. Eine Herausforderung, die sich früher oder später zu lohnen scheint. In vier konkreten Fällen ist es geglückt. Vier junge Frauen haben sich von Teilen ihrer vertrauter Handlungsmustern soweit frei gemacht, und dadurch Raum gewonnen für Neues. Ein mühevoller Entwicklungsprozess, der mit Sicherheit nicht friktionsfrei genannt werden kann, der jedoch zeigt, dass es dort, wo mit Hilfe geplanter und begleiteter Bildungsprozesse Handlungsspielräume entstehen, es auch Alternativen gibt. Alternativen, die gelingen können, die in der Realität gelebt und erlebt werden können. Vier junge Frauen aus Alsószentmárton haben vorgezeigt, dass und wie es geht. Eine von ihnen ist Ágnes Jovánovics, die Leiterin des Caritas Kindergartens von Alsószentmárton. Auch die anderen drei Frauen arbeiten heute als Kindergartenpädagoginnen in Óvoda. Für viele Beas in Alsószentmárton sind sie Vorbilder. Für Pfarrer Lankó sind sie ein Zeichen der Hoffnung.

Sowohl in Óvoda als auch in Tanoda stehen (Sozial)Pädagoginnen und Sozialarbeiterinnen vor Herausforderungen, der sich die Politik bislang nur oberflächlich annimmt, und auch nur dann, wenn sie sich Wählerstimmen verspricht. Sie alle haben mit Kindern und Jugendlichen zu tun, die unter schwierigen Bedingungen aufwachsen. Ihnen versuchen sie zu vermitteln, dass Bildung für sie die einzige Chance ist, diese Lebenslage – in die sie unverschuldet hineingeboren wurden – zu verändern. Die Gewissheit, dass sich mit Bildung »ein besseres Leben als das bestehende« vorstellen lässt, sowie ihre persönliche Verantwortung als Christen bildet die Grundlage ihres Wirkens in Alsószentmárton (vgl. Merten 2006, 66). Sie wissen, wie sehr es von ihnen abhängt, den jungen Beas die Chance auf ein gutes Leben zu eröffnen.

Vorrangig wird sowohl in Óvoda als auch Tanoda durch die beschriebene (sozial)pädagogische Arbeit Einfluss auf Armut und ethnische Zugehörigkeit als Dimensionen sozialer Ausschließung genommen: In dem Maß, die angeregten Bildungsprozesse die spezifische ethnische Lebenssituation der Beas berücksichtigen und im Rahmen der Möglichkeiten darauf reagieren, in dem Maß kann Einfluss auf ihre ethnische Zugehörigkeit und in Folge dessen auf Armut als Dimensionen sozialer Ausschließung genommen werden.

Auf das Moment der Fremdheit als Dimension sozialer Ausschließung wird in der Zeit der ethnographischen Untersuchung in Form des Ausflugs nach Máriagyűd, einem bekannten ungarischen Marienwallfahrtsort insofern Einfluss genommen, als die zahlreichen Besucher und Touristen die Beas als fröhliche, sauber gekleidete und wohlerzogene Kinder erleben mögen.

Am Wallfahrtsort angekommen, parken wir vor der mächtigen Basilika und machen uns gleich darauf mit der letzten Gruppe auf den Weg zur ersten Raststation. Aber erst, nachdem wir alle anderen Gäste in Sichtweite des Parkplatzes demonstrativ und freundlich begrüßt haben. Wir wandern mit den Kindern – die Hand in Hand und in Zweierreihen unterwegs sind – einen Hügel hinauf und gehen dabei durch ein schattiges, aber steiles Waldstück. Manchmal ruft eine der Kindergärtnerinnen ein Kind bei seinem Namen, wohl um aufmerksam zu machen, sich nicht zu weit zum Abgrund hin zu bewegen. Ob sich die Kinder wohl allesamt so ruhig und ordentlich benehmen, weil der kurze Anstieg ein wenig anstrengend ist? Alle gehen genau nach Anweisung der Kindergartentante zu zweit, Hand in Hand, niemand, der aus der Reihe tanzt. Oder haben die fremden Besucher des Wallfahrtsortes die Kinder derart beeindruckt (4. Seq., S.49, Z.18-30)?

Die (sozial)pädagogische Arbeit in Óvoda und Tanoda hat insofern Einfluss auf Armut und ethnische Zugehörigkeit als Dimensionen sozialer Ausschließung, als es dabei um eine Aneignung von Räume geht, in denen die Anderen wirkmächtig werden können – um nicht weiterhin widerstandslos der Spielball dominanter sozialer, geopolitischer Konjunkturen zu sein – und deshalb diese Räume als Lebensräume zu gestalten und gestalten zu lassen. Dies erfolgt in einem Prozess des Lernens und Umlernens, einem (sozial)pädagogischen Weg, der angewiesen ist und bleibt auf die Anerkennung durch die Anderen. Nur so kann dazu beigetragen werden, Einfluss auf ungerechte und mehrfach belastete Verhältnisse und Lebenslagen zu nehmen und die Beas als mündige und autonom Handelnde anzuerkennen.

Dieser Prozess ist notwendig, mit zahlreichen Anstrengungen, lösbaren und unlösbaren Problemen verbunden und dabei immer abhängig von den Anderen.

6. Conclusio

Die vorliegende Diplomarbeit geht von der These aus, dass die Beas in Alsószentmárton – Angehörige der Volksgruppe der Roma - in Ungarn als besondere Fremde wahrgenommen werden und deshalb von sozialer Ausschließung betroffen sind. Sie leben - als Fremde im eigenen Land - ausgegrenzt an einem Ort fernab des Zentrums, an der äußersten Peripherie. Ihre geringe – bisweilen fehlende - Qualifikation am ungarischen Arbeitsmarkt macht sie abhängig von staatlicher Alimentation und der Unterstützung von Pfarrer József Lankó und dem Verein »Caritas - Sankt Martin e.V.«. Mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung wurde in einer Ethnographischen Studie diese Annahme verifiziert. Die Fragestellung untersuchte, inwiefern Bildung – wie sie unter der Obhut des Vereins »Caritas - Sankt Martin e.V.« angeboten und vermittelt wird – soziale Ausschließungen in Form von Armut, ethnischer Zugehörigkeit und Fremdheit beeinflusst.

In der Einleitung wurde der Anspruch erhoben, dieser Frage im Sinne einer Theorie der Gerechtigkeit – im Sinne Lyotards - nachzugehen, wonach »der wirtschaftlichen Argumentation nicht der Vorrang gegenüber der politischen, oder der technischen nicht gegenüber der pädagogischen Ambition zu geben« ist. Aus diesem Grund kann neben der Thematisierung diese Argumente und Absichten m. E. auch ein Blick auf die bereits angesprochene Situation anderer junger Heranwachsender in der Europäischen Union zur Einschätzung der Lage in Alsószentmárton beitragen.

So wie die Beas in Alsószentmárton sind gegenwärtig auch zahlreiche andere junge Menschen in der Europäischen Union von Formen sozialer Ausschließung betroffen. Ebenso wie ihnen fehlt es aufgrund eines Mangels an intelligenter, mutiger und humaner Politik an einer echten Zukunfts- und damit Lebensperspektive: In den Pariser Banlieues, den tristen Trabantenstädten, wo viele Einwandererfamilien leben und beinahe jeder vierte Einwohner ohne Arbeit ist - dementsprechend viele sind armutsgefährdet - macht sich im Oktober 2005 aufgrund sozialer Ausschließungen ein Gefühl von Ungerechtigkeit breit, das sich in diesen sozial und wirtschaftlich benachteiligten Vorstädten in Form von Krawallen entlädt. In Madrid führt im Frühjahr 2011 die Enttäuschung über die politischen und wirtschaftlichen Zustände im Land tausende junge - zum überwiegenden Teil gut ausgebildete – Arbeit suchende Spanier und Spanierinnen auf die Puerta del Sol, wo es ebenfalls zu gewaltsamen Ausschreitungen kommt. In London und anderen Städten Großbritanniens lösen frustrierte und demoralisierte Jugendliche Anfang August

2011 gewalttätigen Unruhen aus. Ein Ende dieser Proteste ist im Moment nicht abzusehen. Ganz im Gegenteil. Auch in Israel und Chile begehen perspektivenlose junge Menschen auf. Sie gehen auf die Straße, weil sie sich von der Politik um ihre »beruflichen und persönlichen Perspektiven« betrogen fühlen (vgl. Herrnböck 2011, 3).

Nicht so die Beas in Alsószentmárton. Wie viele dieser jungen Europäer und Europäerinnen sind auch sie unterprivilegiert und von sozialen Ausschließungen mehrfach betroffen. Trotzdem ist es bis dato nicht zu Aufständen gekommen. Obwohl es sich in Alsószentmárton - ähnlich wie in Madrid, London oder den Vorstädten Paris – um junge Menschen handelt, die aufgrund politischer Entscheidungen soziale Ungleichheiten erfahren, zeigt sich kein Widerstand. Gründe dafür können auch in der Nutzung sozialer Netzwerke - wie zum Beispiel Twitter und Facebook - gesucht werden. Jugendliche, die Zugang zu diesen Medien haben, können zahlreiche Möglichkeiten finden, sich und ihre Anliegen zu thematisieren, sich zu organisieren. Die Beas in Alsószentmárton verfügen nicht über diesen Zugang zum Internet. Ein weiterer Unterschied ist der, dass sich die jungen Beas im Dorf kaum für Politik zu interessieren scheinen. Es bedarf alleine schon großer Anstrengungen - und Vergünstigungen und Anreize in Form von Essen, Kleiderspenden und Schulmaterial – um auf die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Schule und Bildung hinzuweisen. Aus eigenem Antrieb zeigen sie bislang nur geringe Initiative. Das liegt nicht nur daran, dass sie als Angehörige der ethnischen Minorität der Roma erschwerten Zugang zu Bildung haben, sie nutzen den vorhandenen auch (noch) zu wenig. Solange die Beas ein Bekanntmachen mit Bildung als kurzfristige Linderung der Armut verstehen und meinen, ihre gewohnte Lebensform beibehalten zu können, solange Pfarrer Lankó für sie spricht – auch wenn er ihnen einmal pro Woche ein Mikrophon von den Mund hält - sind sie weiterhin der Hegemonie der ungarischen Mehrheitsgesellschaft widerstandslos ausgesetzt. Solange sind sie von gesellschaftlicher und damit auch politischer Repräsentation ausgeschlossen. Es braucht m. E. noch sehr viel Zeit und sehr viel Engagement – um an diesem Dilemma etwas zu verändern. Nicht nur von Seite der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des Vereins »Caritas – Sankt Martin e.V.«.

Das Ergebnis dieser ethnographischen Untersuchung zeigt, dass Óvoda und Tanoda, den beiden (sozial)pädagogischen Einrichtungen in Alsószentmárton, beim Versuch einer Linderung dieses Dilemmas, eine notwendige und komplexe Aufgabe zukommt, die sich im Spannungsfeld sozialer, wirtschaftlicher und politischer Verknüpfungen bewegt. Das gesamte Ausmaß dieser Aufgabe stellt allerdings eine

historische gesellschaftspolitische Herausforderung dar, die ohne Unterstützung und den Willen der Politik weder sinnvoll noch nachhaltig bewältigt werden kann.

Óvoda und Tanoda können allerdings als eine Antwort auf Pfarrer Lankós unerfüllte Erwartungen und enttäuschte Hoffnungen an die Politik verstanden werden und in die Dorfgeschichte eingehen. Damit diese (sozial)pädagogische Arbeit dazu beitragen kann, dass eine kritische Auseinandersetzung mit Anderen und Fremden zu den wichtigen Aufgaben der ungarischen Gesellschaft wird, in der gebildete Menschen bereit sind auch Differenzen auszuhalten und anzuerkennen, sind Óvoda und Tanoda als Modelle politisch und gesetzlich zu verankern und zu erweitern. Damit es in Zukunft zu sinnvollen Lösungen kommen kann. Im gesamten ungarischen Raum. Für alle Angehörigen der Roma bzw. Beas. Dadurch könnte Ungarn ein europaweites Zeichen setzen und beispielgebend werden, für einen humanen Umgang in der Roma Politik.

Mit einer mutigen Politik könnte Ungarn Wege aus diesem Dilemma initiieren und dadurch das Leben vieler beeinflussen. Es müssten allerdings erreichbare Zwischenziele sein, die diesen Prozess vorantreiben und begleiten. Auf der Ebene der Praxis zum Beispiel durch die gesetzliche Verankerung einer Lehrausbildung für alle Roma bzw. Beas. In Tanoda ist ausreichend Raum vorhanden, um eine Tischler-Werkstätte einrichten zu können. Durch die Ansiedelung eines Tischlerei-Betriebes in Alsószentmárton könnten die Beas zu fachlich versierten Handwerkern ausgebildet werden. Mit dieser Befähigung wäre die Grundlage geschaffen, um in Zukunft für ihren Lebensunterhalt sorgen. Durch eine Anstellung wären sie in der Lage - wie andere Mitglieder der ungarischen Mehrheitsgesellschaft - Steuern zu bezahlen. Damit könnte vor allem das Vorurteil entkräftet werden, Beas bzw. Roma würden auf Kosten staatlicher Alimentation leben. Prognosen gehen davon aus, dass die Geburtenrate der Roma in Ungarn ansteigt, und der Anteil der alten, nicht mehr aktiv im Berufsleben stehenden ungarischen Mehrheitsbevölkerung zunehmen wird. Diese Berechnungen sagen voraus, dass bereits im Jahr 2050 die Hälfte aller arbeitsfähigen Ungarn Roma bzw. Beas sein könnten. Vertraut man den Statistiken, so könnte ihre berufliche Qualifizierung »das ungarische Bruttoinlandsprodukt um bis zu sechs Prozent steigern« (vgl. Lauer 2011). Berechnungen, die nicht nur im wirtschaftlichen Interesse aller Beteiligten liegen müssten.

Gegenwärtig ist es den Beas - bedingt durch die fehlende Anerkennung der ungarischen Mehrheitsgesellschaft und ihrem Ausschluss vom Arbeitsmarkt - nur in Ausnahmefällen möglich, mit anderen Mitgliedern der ungarischen Mehrheitsgesellschaft Kontakt aufzunehmen. Beispiele aus Siklós belegen, dass

Diskriminierung an Schulen noch immer stattfindet. Solange die Beas stigmatisiert und deshalb ausgegrenzt bleiben, haben sie nur wenig Gelegenheiten zu erfahren, dass und inwieweit Bildung ihr Leben verändern kann. Solange die wechselseitigen persönlichen Begegnung und Erfahrungen mit den jeweils Anderen fehlen, oder durch Stereotype und Erzählungen ersetzt werden, solange wird sich an der sozialer Ausschluss der Beas wenig ändern. Will die Ungarische Regierung tatsächlich dagegen etwas unternehmen, dann wird es auch notwendig sein, universelle Menschenrechte zu betonen.

Soziale Ausschluss ist ein Spiegelbild der Gesellschaft. Ohne die Anerkennung der Anderen sind weder sinnvolle noch nachhaltige Konzeptionen zur Bekämpfung umsetzbar. Nur auf diese Weise können die Beas lernen, sich in einer heterogenen Gesellschaft zurechtzufinden und ihre Anliegen selbst zu formulieren, zum Ausdruck zu bringen und zu verteidigen. Philosophische Ansätze, in denen Anerkennung eine Entsprechung erfährt, lassen sich von Rousseau und seinem *Diskurs über die Ungleichheit*, Immanuel Kants Menschenrechtsformel des *Kategorischen Imperativs* und Fichtes Versuch einer ersten Systematisierung dieses Begriffs in seiner Schrift zur *Grundlage des Naturrechts* rückverfolgen. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelt Hegel jene Theorie der Anerkennung, die als prominenter Begriff in seiner *Phänomenologie des Geistes* Zugang in die Struktur des Selbstbewusstseins schaffen sollte (vgl. Gessmann 2009, 33). In seinem Kapitel über Herrschaft und Knechtschaft kommt Hegel zur Überzeugung, dass sich das Selbstbewusstsein nur in interaktiven Beziehungen zwischen Personen bildet und einem Prozess der Anerkennung durch den anderen unterworfen ist. Als Bild dient ihm dazu jenes des Knechtes und seines Herren. Die Anerkennung des Knechtes durch den Herrn bildet somit die Erfahrung des Knechtes ab (vgl. Hegel 1986, 145 ff).

In Alsószentmárton bemühen sich Pfarrer József Lankó und der Verein »Caritas - Sankt Martin e.V.« diese Theorien im Rahmen der Möglichkeiten in die Praxis umzusetzen. Einiges davon scheint zu gelingen. Mitunter deshalb, weil es in diesem Dorf adäquate Räume gibt, in denen der und die Einzelne berücksichtigt und die Rechte der Einzelnen anerkannt werden können. Wie die jungen Beas allerdings damit umgehen lernen, dass bei zunehmender Bildung eine steigende Entfremdung zu den tradierten Lebensvorstellungen ihrer Familien eintritt, zählt nach wie vor zu den offenen Fragen und entscheidenden Herausforderungen in der (sozial)pädagogischen Auseinandersetzung, und deutet das gesamte Ausmaß ihres Dilemmas an.

Auch wenn Pfarrer Lankó und der Verein »Caritas - Sankt Martin e.V.« für die Grundlage einer (christlichen) Ethik sorgen, die sich darauf versteht, Verantwortung für das Denken, Sprechen und Handeln zu übernehmen, um mit den Anderen eine Beziehung eingehen zu können, die auf Anerkennung basiert, und der eine oder die andere bereits ist, die Mühen und Anstrengungen des Bildungsprozesses auf sich zu nehmen, werden ohne politische Unterstützung alle diese Bemühungen zu einer Reise ins Ungewisse.

Die vom Verein »Caritas – Sankt Martin e.V.« geleisteten (sozial)pädagogischen Aufgaben reichen ohne Unterstützung der Politik nicht aus, die beschriebenen Dimensionen sozialer Ausschließungen nachhaltig zu beeinflussen. Dieser Prozess des Lernens und Umlernens stößt an mannigfache Grenzen und betrifft damit das Leben und die Zukunft dieser Menschen.

Der Verein »Caritas – Sankt Martin e.V.« bietet eine Assistenz, um die Grundbedürfnisse ihrer Existenz und die Grundlage von Bildung zum Teil – und nach Maßgabe der Möglichkeiten – zu befriedigen bzw. zu erfüllen.

Die Frage, was mit den Beas von Alsószentmárton geschieht, wenn Pfarrer Lankó nicht mehr für sie sorgt, verweist auf die soziale Dimension dieses Dilemmas, sie macht aber gleichwohl auf den (vergessenen) Zusammenhang von Sozialpädagogik und Politik aufmerksam: Erst durch Bildung werden Menschen befähigt, ihre Zukunft selbstbestimmt zu gestalten. Gerade in einer Zeit, in der der Zugang zu und die Teilhabe an der Gesellschaft so stark von Bildung abhängig ist, ist es die Aufgabe der Politik, für einen gerechten Zugang zu Bildung zu sorgen, damit Menschen handlungsfähig werden und in politische Angelegenheiten eingreifen können. Nur dadurch sind sie in der Lage, Beziehungen zu gestalten. Diese Forderung darf nicht an den Einzelnen – oder den Verein »Caritas – Sankt Martin e.V.« übertragen werden, diese Verantwortung muss der Staat für alle seine Bürger und Bürgerinnen übernehmen.

7. Ausblick

Seit der Wende 1989 lässt sich die Situation der Roma in Ungarn nicht länger hinter dem Eisernen Vorhang verstecken. Die mediale Berichterstattung zeigt u. a., dass ethnische Zugehörigkeit immer wieder zum Auslöser für Gewalt gegenüber Roma instrumentalisiert wird. Gerade in Zeiten der aktuellen Finanzkrise nehmen Diskriminierungen zu. Gespeist werden Hetze und rassistische Übergriffe vor allem von jungen, gut ausgebildeten Ungarn, die es »zu etwas bringen wollen«, und dafür bereit sind, hart zu arbeiten. Die rechtsradikale Regierungspartei Fidesz, die seit den ungarischen Parlamentswahlen 2010 mit einer klaren Zweidrittelmehrheit regiert, sorgt zusätzlich für Verschärfungen unter den Angehörigen der Minorität der Roma. Dazu zählt u.a. ein Zwangsarbeitsprogramm für Sozialhilfeempfänger und Sozialhilfeempfängerinnen, von denen besonders viele Roma – darunter auch Beas in Alsószentmárton - betroffen sind. Seit Juni 2011 sind sie gesetzlich verpflichtet jede Art von Arbeit anzunehmen, die vom Staat angeordnet wird. Nur so können sie weiterhin Anspruch auf staatliche Alimentation erwirken. Für etwa zweihundert Euro pro Monat müssen sie dafür etwa Unkraut jäten oder Müll sammeln, wie das Magazin der Österreichischen Hochschülerschaft in seiner aktuellen Ausgabe 05/11 bekanntgibt. Tätigkeiten, für die sich ansonsten niemand findet, von der sie trotz alledem weder leben, noch eine Verbesserung ihrer sozialen Lage herbeiführen können. Sie bleiben weiterhin von Armut betroffen.

Am Phänomen Armut zeigt sich die Frage der Zugehörigkeit. Bildung kann zwar gesellschaftliche Armutsphänomene nicht beseitigen, sie hat jedoch Einfluss auf den Umgang damit sowie auf Formen der Vergesellschaftung. Aus diesem Grund erscheint es mir erwähnenswert, den Raum, in dem über Bildung – im Zusammenhang mit dieser Diplomarbeit gesprochen wird - im Ausblick in der gebotenen Kürze zu beleuchten. Gerade in der Europäischen Union ist es nicht unproblematisch Bildung zu thematisieren, da sich hier der Bildungsbegriff und dessen Vorstellungen von einer Überhöhung bis hin zu einer Trivialisierung spannen.

Im Folgenden beziehe ich mich auf die Analyse von Roland Reichenbach (2001), die ich als kritisch und zeitgemäß erachte. Roland Reichenbach verortet in seiner Habilitation »Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt« den Bildungsbegriff ganz prominent innerhalb gesellschaftspolitischer Macht. Er fordert, wenn wir von Bildung sprechen, dann aber von politischer, also demokratischer Bildung, weil, immer, wenn wir von Bildung sprechen, wir auch davon sprechen, wie

wir mit Konflikten umgehen. Demokratische Bildung im Sinne Reichenbachs räumt auf mit einem idealisierten Bildungsbegriff, den er als »Kitsch« bezeichnet. In der Lesart von Reichenbach wird »Kitsch« als Haltung verstanden, die auf überfragten und idealisierten Vorstellungen vom »wahren«, »guten« und »richtigen« Leben fußt. In dieses Bewusstsein sei ein dogmatischer Anspruch auf Richtigkeit eingeschrieben, kritisiert der Erziehungswissenschaftler, indem sich die fundamentale Tendenz spiegelt, die Unfähigkeit, das Anderssein der Anderen zu denken. Angesprochen sind in diesem Werk ein demokratisches Selbst und ein dilettantisches Subjekt, ein schwaches Subjekt, welches dem Kitsch nicht abgeneigt ist, nichtsdestoweniger aber in der Lage ist zu relativieren. So wie es auch nicht beliebig ist und nicht jenseits bildungstheoretischer Grundlagen verortet ist. Es führt also - solange es geht - einen ständigen diskursiven Kampf, auch mit sich selbst. Dieses demokratische Selbst muss Stellung beziehen, es gehorcht nicht mehr nur einer einzigen Wahrheit, es ist also in der Lage, sich von absoluten Wahrheiten zu distanzieren und versteht die Kunst, »sich nicht dermaßen regieren zu lassen«, wie es Michel Foucault treffend zum Ausdruck bringt. Es geht nicht mehr darum, nur vernünftig zu reagieren, es geht darum zu lernen, Widersprüche auszuhalten. Dies hat natürlich schmerzhaft Konsequenzen: die Wahrheit ist eine »geteilte«, immer das Resultat »von etwas«. Woran kann man sich nun orientieren? Mit der Beantwortung dieser Frage kann dann begonnen werden, wenn man Bildung nicht nur als Ziel fasst, sondern als einen Prozess denkt (vgl. Reichenbach 2001, 430ff).

Die Aufgabe von demokratischer Bildung besteht u.a. darin aufzuzeigen, zu reflektieren und zu hinterfragen, ob das kontinuierliche Streben des Einzelnen nach mehr Gewinn - das automatisch ein Weniger des anderen impliziert - Ungleichheit voraussetzt und Ungerechtigkeit erzeugt. Eine Lösung als Rezept wird es nicht geben, sehr wahrscheinlich besteht ein Fortschritt eher in der Rückbesinnung auf humanistische anstelle neoliberaler Bildungsvorstellungen. An dieser Stelle beziehe ich mich auf Richard Sennetts (2007) Buch »Respekt im Zeitalter der Ungleichheit«, worin er dafür plädiert, auch unterschiedliche praktische Leistungen anzuerkennen, statt nur die am neoliberalen Markt erforderlichen Talente zu begünstigen, weil dadurch der von der Gesellschaft erzeugte Druck nachweisbar abgeschwächt und sozialer Ausschließung in Form von Armut und ethnischer Zugehörigkeit vorgebeugt werden könnte.

Ebenso wie Sennett beschäftigen sich Bourdieu und Passeron (1971) mit dieser Thematik. In ihrem Text »die Illusion der Chancengleichheit« geht hervor, dass ein chancengleiches Bildungssystem gar nicht existiert. Niemand weist darauf hin, wie

sehr der Habitus dieses System bestimmt, so ihre Kritik. Es fehle das reflektierte Eingehen auf Differenzen und Defizite. Gerade der Pädagogik, die sich aus der Ursprungsidee der Reproduktion der Gesellschaft heraus entwickelt, erwächst eine Verpflichtung, Beiträge im Sinne einer Verbesserung der Lage mehrfach benachteiligter Menschen - wie jener der Beas in Alsószentmárton - zu leisten.

Zygmunt Bauman (1998, 26) zeigt in »Moderne und Ambivalenz«, wie wichtig es sein kann, die »Fragilität scheinbarer Trennungen zwischen uns und den Anderen aufzudecken und dadurch die »Bequemlichkeit der Ordnung« zu stören, um ein Nachdenken über die sogenannten Verlierer eines Bildungssystems in der Gesellschaft in Gang zu bringen.

Die genannten Autoren bilden den theoretischen Rahmen für mein Plädoyer an die Politik, sich von der unrealistischen Vorstellung einer homogenen, störungsfreien Gesellschaft zu verabschieden und willens zu sein, ihre Einstellung zugunsten einer Mitgestaltung an einer heterogenen Gesellschaft im Sinne dieser Autoren zu überdenken, damit Unterschiede nicht länger als Defizite, sondern als Differenz, als gelebter Pluralismus – der sich in Form von Partizipation aber ebenso durch Irritation ausdrücken kann – respektiert und anerkannt wird. Um dadurch an den Bedingungen mitzugestalten, die dafür sorgen, dass die Bekämpfung sozialer Ausschließungen zu einem europaweitem politischen Programm werden kann.

No Roma left behind. Ansonsten ist der Ausblick düster.

Eine Rätselfrage der Roma:
„Was hinterlässt du, wenn du gehst?“
Die Antwort auf die Rätselfrage der Roma:
„Deine Spur“

Christine de Grancy

Kurzfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Phänomen des mehrdimensionalen Ausschlusses. Betroffen davon ist (unter anderem) die Ethnie der Beas in Alsószentmárton, einem Dorf an der Peripherie im Süden Ungarns. In diesem Dorf leben fast ausschließlich Angehörige der Beas, die der Minorität der Roma zugerechnet werden. Ihre ethnische Zugehörigkeit stigmatisiert sie zu besonderen Anderen. Aufgrund dessen sind sie weitestgehend vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen. Bedingt dadurch sind sie kaum in der Lage, für ihren Lebensunterhalt selbst aufzukommen. Ohne staatliche Alimentation sowie Unterstützung durch den Verein »Caritas – Sankt Martin e.V.« ist ihr Überleben nicht gesichert.

Im Rahmen einer ethnographischen Studie und der Methode der teilnehmenden Beobachtung wird in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen, inwiefern die Bildungskonzepte von Óvoda, dem Caritas – Kindergarten sowie Tanoda, dem Caritas – Hort von Alsószentmárton die festgestellten sozialen Ausschließungen in Form von Armut, ethnischer Zugehörigkeit und Fremdheit beeinflussen.

Vor dieser Folie wird versucht, die Konstruktion politischer Machtverhältnisse erkennbar zu machen und auf hierarchisierende Deutungen hin zu befragen sowie die Bildungsbedingungen zu beschreiben, der sich die Beas aus Sicht der Anderen stellen müssten, um den Erfordernissen der Moderne und der damit verbundenen Modernisierung entsprechen zu können. Um in Zukunft soziale, ökonomische und politische Teilhabe erlangen zu können.

Eine kritische Annäherung an eine ethnische Minorität im Kontext von Exklusion, Vielheit und sozialer Differenz.

Abstract

The present thesis is concerned with the phenomenon of a multidimensional exclusion. Affected by this (among others) is the ethnic group of Beas in Alsószentmárton, a village in the peripheral south of Hungary. This village is almost exclusively inhabited by members of the Beas, which are classified with the minority of the Romani. Their ethnicity stigmatizes them as strangers of their own special kind. Due to this fact they are to the greatest extent excluded from the labor market. Hence they are barely capable to earn their livelihood. Without alimentionation by the state and support by the society »Caritas – Sankt Martin e.V.« their survival is not ensured.

In the course of an ethnographical survey and the application of the 'participating-observation-approach' the present thesis attempts to go further into the question of how the educational concepts of Óvoda, the Caritas kindergarten, and Tanoda, the Caritas after-school-care-center of Alsószentmárton, influence the apparent social exclusions in terms of poverty, ethnicity and strangeness.

Against this background, the attempt is being made to identify the structure of political power dynamic and to analyze them regarding their hierarchical construction. Furthermore, the aim of this thesis is to describe the educational conditions the Beas are being set by the majority in order to comply with their requirements of modern age and the corresponding modernization. Thereby gaining social, economical and political participation in the future.

A critical approach to an ethnic minority in the context of exclusion, plurality and social discrepancy is being made.

Bibliographie

»Lesen in den Spuren von Großen«

Reinhold Stipsits

AMANN, K./HIRSCHAUER, St. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, St./Amann, K.: Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M. S. 7 – 52.
In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) (2006): Handbuch der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.138

ANHORN, R./BETTINGER, F./STEHR, J.(Hrsg.) (2008): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

ARENDT, H. (1989): Gedanken zu Lessing. Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten. In: Arendt, H. (1989): Menschen in finsternen Zeiten. München: Piper Verlag

BARLÖSIUS, E./LUDWIG-MAYERHOFER, W. (Hrsg.) (2001): Die Armut der Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich

BARTH, F. (1969): Introduction. In: Ders. (Hrsg.): Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference. London. In: Heckmann, Friedrich (1998): Ethnos, Demos und Nation, oder: Woher stammt die Intoleranz des Nationalstaates gegenüber ethnischen Minderheiten? In: Bielefeld, Ulrich (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg: Hamburger Edition 1998

BAUMAN, Z. (1998): Moderne und Ambivalenz. In: Bielefeld, Ulrich (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt. Hamburg: Hamburger Edition

BAUMAN, Z. (2009): Gemeinschaften. Auf der Suche nach Sicherheit in einer bedrohten Welt. Frankfurt: edition suhrkamp

BECK, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Edition Suhrkamp

BECKER, G./BILSTEIN, J./LIEBAU, E. (Hrsg.) (1997): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung

BEER, B./FISCHER, H.(Hrsg.) (2003): Ethnologie. Einführung und Überblick. Berlin: Reimer Verlag 2003. S. 75

BERESFORD, P./WILSON, A. (1998): Social Exclusion and Social Work. Challenging the Constructions of Exclusive Debate. In: Barry, M./Hallett, C.(Eds.) (1998): Social Exclusion and Social Work. Issues of Theory, Policy and Practice. Dorset. In: Anhorn, R./Bettinger, F./Stehr, J.(Hrsg.) (2008): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

BÖHM, W. (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16., vollständig überarbeitete Auflage unter Mitarbeit von Frithjof Grell. Stuttgart: Kröner Verlag

BORST, E. (2009): Das Verschwinden der Bildung. Friedrich August von Hayek, die Vernunft und die moderne Bildungsidee. In: Kubac, R./Rabl, Ch./Sattler, E. (Hrsg.): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 128-140

BOURDIEU, P./ PASSERON, J. C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett Verlag

BREMER, P./GESTRING, N. (2004): Migranten – ausgegrenzt? In: Häußermann, H. et al (2004): An den Rändern der Städte. Armut und Ausgrenzung. In: Anhorn, R./Bettinger, F./Stehr, J.(Hrsg.) (2008): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

BROCKHAUS. Die Enzyklopädie (1987) In: Hentig von, Hartmut (2007): Bildung. Ein Essay. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

BROCKHAUS. Die Enzyklopädie (1998): Zwanzigste, überarbeitete und aktualisierte Auflage. Fünfzehnter Band MOC-NORD. Leipzig; Mannheim: F.A. Brockhaus

BUDE, H. (2010): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: Hanser Verlag

BURGER, R. (2011): Wir Lächler. In: Die Presse vom 26. März 2011

COUDENHOVE-KALERGI, B. (2010): Kolumne. In: Der Standard – Österreichische Tageszeitung vom 31. August 2010

Du BOIS-REYMOND, M. (2002): Lernen in und für Europa. In: Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Herausgegeben im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums von Richard Münchmeier, Hans-Uwe Otto, Ursula Rabe-Kleberg. Opladen

DUDEN. Das Fremdwörterbuch (2006): Band 5. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag

ELIAS, N. (1939/76): Über den Prozess der Zivilisation. In: Streck, B. (2008): Kultur der Zwischenräume – Grundfragen der Tsiganologie. In: Jacobs, F./Ries, J.: Roma-/Zigeunkulturen in neuen Perspektiven. Romani/Gypsy Cultures in New Perspectives. Leipziger Universitätsverlag, S. 21 – 47

EMERSON, R. et al. (1995): Processing Fieldnotes: Coding and Memoing. In: Writing Ethnographic Fieldnotes. Chicago: Univ. Chicago Press, S. 142 – 158

ETYMOLOGISCHES WÖRTERBUCH des Deutschen (2005): 8. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

FETSCHER, I. (2005): Marx. Freiburg: Herder Verlag

FISCHER, W./RUHLOFF, J. (1993): Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin: Academia Verlag

FORRAY, K. R. (2008): Romani(Zigeuner) Kinder in den Schulen von Ost- und Mitteleuropa

FORSTER, J. (1997): Kind und Schulraum – Ansprüche und Wirkungen. Eine interdisziplinäre Annäherung an pädagogische Fragestellungen. In: Becker, G. et al (1997): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze – Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung

FRIEBERTSHÄUSER, B. (2008): Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten und offene Fragen. In: Hühnersdorf, B./Maeder, Ch./Müller, B. (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodische Reflexion und empirische Annäherungen. Weinheim; München: Juventa Verlag

GABLERS WIRTSCHAFTSLEXIKON V. Selline, R. et al., (Hrsg.) (1993): Wiesbaden, 13. Auflage

GAUSS, K. M. (2000): Das europäische Alphabet. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

GEERTZ, C. (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt: Suhrkamp Verlag

GESSMANN, M. (2009): Philosophisches Wörterbuch. Begründet von Heinrich Schmidt, neu herausgegeben von Martin Gessmann. 23., vollständig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Kröner

GIDDENS, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. In: Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt: Suhrkamp Verlag

GIDDENS, A. (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt: suhrkamp taschenbuch wissenschaft

GIERE, J. (1996): Die gesellschaftliche Konstruktion des Zigeuners. Zur Genese eines Vorurteils. Frankfurt; New York: Campus Verlag

GIRTLER, R. (2001): Methoden der Feldforschung. Wien; Köln; Weimar: Böhlau Verlag

GIRTLER, R. (2004): 10 Gebote der Feldforschung. Wien: Lit Verlag

GOETZE, D. (2008): Ethnie und Ethnisierung als Dimension sozialer Ausschließung. In: Anhorn, R./Bettinger, F./Stehr J. (Hrsg.): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage

GOFFMAN, E. (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt: suhrkamp taschenbuch wissenschaft

GOFFMAN, E. (1982): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt: suhrkamp taschenbuch wissenschaft

GOFFMAN, E. (2008): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper Verlag, 6. Auflage

GORDON, C. (1980): »Questions on Geography. Interview with M. Foucault«. In: Gordon, C. (Hrsg.) (1980): Power/Knowledge. Michel Foucault: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977, New York, S. 63-77. In: Ruoff, M. (2007): Foucault Lexikon. Entwicklung- Kernbegriffe – Zusammenhänge. Paderborn: Fink Verlag

GRIMM, O. (2011): Politischer Zündstoff Roma-Frage. In: Die Presse vom 06. April 2011

HECKMANN, F. (1998): Ethnos, Demos und Nation, oder: Woher stammt die Intoleranz des Nationalstaates gegenüber ethnischen Minderheiten? In: Bielefeld, Ulrich (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg: Hamburger Edition 1998

HEGEL, G. W. F. (1986) [1832-1845]: Phänomenologie des Geistes. Frankfurt: Suhrkamp

HELLER, A. (1995): Ist die Moderne lebensfähig? Frankfurt; New York: Campus Verlag

HENTIG von, H. (1997): Die Gebäude der Bielefelder Laborschule. In: Becker, G./Bilstein, J./Liebau, E. (Hrsg.) (1997): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung

HENTIG von, H. (2007): Bildung. Ein Essay. Weinheim; Basel: Beltz Verlag

HERRNBÖCK, J. (2011): In: Der Standard - Österreichische Tageszeitung vom 11. August 2011

HEUSS, H. (1996): Die Migration von Roma aus Osteuropa im 19. und 20. Jahrhundert: Historische Anlässe und staatliche Reaktion. In: Giere, Jacqueline(1996): Die gesellschaftliche Konstruktion des Zigeuners. Zur Genese eines Vorurteils. Frankfurt; New York: Campus Verlag

HONER, A. (1993): Das Perspektivenproblem in der Sozialforschung. Bemerkungen zur lebensweltlichen Ethnographie. In: Jung, Th./Müller-Dohm, St.(Hrsg.): Wirklichkeit im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M. 1993. S. 32ff) In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) (2006): Handbuch der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 138

KADARÉ, I. (2007): Die Geschichte des anderen in: Swartz, Richard (Hrsg.): Der Andere nebenan. Eine Anthologie aus dem Südosten Europas. Frankfurt: Fischer Verlag

KAESLER, D. (2006): Max Weber. In: Kaesler, Dirk (Hrsg.) (2006): Klassiker der Soziologie. Band I. Von Auguste Comte bis Alfred Schütz. München: Verlag C. H. Beck

KRAAS-SCHNEIDER, F. (1989): Bevölkerungsgruppen und Minoritäten. Handbuch der ethnischen, sprachlichen und religiösen Bevölkerungsgruppen der Welt. Stuttgart: Steiner Verlag

KRISTEVA, J. (1990): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt: Edition Suhrkamp

KUHN, T. S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage. Frankfurt: suhrkamp taschenbuch wissenschaft

LAMNEK, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim;Basel: Beltz Verlag, 4. Auflage

LAUER, K. (2011): Die Angst der Roma vor der schöneren Zukunft. In: Der Standard – Österreichische Tageszeitung vom 29. März 2011

LIEGLE, L. (2002): Bildungsprozesse in der frühen Kindheit: Der Vorrang von Selbstbildung. In: Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Herausgegeben im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums von Richard Münchmeier, Hans-Uwe Otto, Ursula Rabe-Kleberg. Opladen

LIEGLE, L./**TREPTOW**, R. (Hrsg.) (2002): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg: Lambertus Verlag

LINK, J. (2009): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

LÖW, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt: Suhrkamp Verlag

LYOTARD, J. F. (2005): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen Verlag

MARKEFKA, M. (1995): Vorurteile – Minderheiten- Diskriminierung. Ein Beitrag zum Verständnis sozialer Gegensätze. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand Verlag

MERTEN, R. (2006): Bildung und soziale Ungleichheit – Sozialpädagogische Perspektiven auf ein unterbelichtetes Verhältnis. In: Fatke, R./Merkens, H. (Hrsg.) (2006): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

MÓRICZ, Z. (2010): Pécs, eine Stadt ohne Bettler. In: Droste, W./Zádor, É. (Hrsg.) (2010): Pécs. Ein Reise- und Lesebuch. Wuppertal: Arco Verlag

MÜLLER, H. P. (2006): Emile Durkheim. In: Kaesler, D. (Hrsg.) (2006): Klassiker der Soziologie. Band I. Von Auguste Comte bis Alfred Schütz. München: Verlag C.H. Beck

NATORP, P. (1894): Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik. In: Merten, R. (2006): Bildung und soziale Ungleichheit – Sozialpädagogische Perspektiven auf ein unterbelichtetes Verhältnis. In: Fatke, R./Merkens, H. (Hrsg.) (2006): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

NIEMEYER, C. (1998): Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim; München: Juventa Verlag In: Merten, R. (2006): Bildung und soziale Ungleichheit – Sozialpädagogische Perspektiven auf ein unterbelichtetes Verhältnis. In: Fatke, R./Merkens, H. (Hrsg.) (2006): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

PERCY-SMITH, J. (2000): Introduction: the Contoures of Social Exclusion. In: Percy-Smith, J. (Ed.) (2000): Policy Response to Social Exclusion towards Inclusion? Buckingham; Philadelphia. In: Anhorn, R./Bettinger, F./Stehr, J.(Hrsg.) (2008): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Postitionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

REICHENBACH, R. (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster; New York; München; Berlin

RUOFF, M. (2007): Foucault-Lexikon. Entwicklung- Kernbegriffe – Zusammenhänge. Paderborn: Fink Verlag

SCHMID, J. (1991): Die Wahrnehmung des anderen. In: Fögen, M. T. (Hrsg.): Fremde der Gesellschaft: Historische und sozialwissenschaftliche Untersuchungen zur Differenzierung von Normalität und Fremdheit. Frankfurt: Klostermann

SCHÜTZE, F. (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche Orientierung in der Ausbildung und Praxis der

Sozialen Arbeit. In: Groddeck, N./Schuhmann, M (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und –reflexion. Freiburg/Br. 1994, S. 231f. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) (2006): Handbuch der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 139.

SCHWARTZ; M.S./**SCHWARTZ,** Ch.G. (1955): Problems in Participant Observation. In: American Journal of Sociology, LX, January. In: Girtler, R. (2001): Methoden der Feldforschung. Wien; Köln; Weimar: Böhlau Verlag

SEDMAK, C. (2003): Facing poverty. Vom Wert der Literatur in der Armutsforschung. Poverty Research Group. University of Salzburg/Austria. FWF (Austrian Science Found): Research Project Y 164

SENNETT, R. (2007): Respekt im Zeitalter der Ungleichheit. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag

SERRES, M. (1991): Hermes I. Kommunikation. In: Stipsits, R. (2008): Fremdes Lernen. In: Mitgutsch, K./Sattler, E./Westphal, K./Breinbauer I. M. (Hrsg.) (2008): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag

SMITH, A.D. (1981): The Ethnic Revival in the Modern World. Cambridge. Zit. n.: Heckmann, Friedrich (1998): Ethnos, Demos und Nation, oder: Woher stammt die Intoleranz des Nationalstaates gegenüber ethnischen Minderheiten? In: Bielefeld, U. (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg: Hamburger Edition 1998

STASIUK, A. (2008): Fado. Reiseskizzen. Frankfurt: Suhrkamp Verlag

STEINERT, H. (2000): Warum sich gerade jetzt mit „sozialer Ausschließung befassen?“ In: Steinert, H./Pilgram, A.(Eds.): Welfare Policy from Below. Struggles against Social Exclusion in Europe. Aldershot. In: Anhorn, R./Bettinger, F./Stehr, J.(Hrsg.) (2008): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Postitionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

STEINERT, H. (2003): Participation and Social Exclusion. A Conceptual Framework. In: Steinert, H./Pilgram, A.(Eds.): Welfare Policy from Below. Struggles against Social Exclusion in Europe. Aldershot. In: Anhorn R. /Bettinger, F./Stehr, J.(Hrsg.) (2008): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

STIPSITS, R. (2003): Sozialpädagogik als »Theorie sozialer Bewegungen«. In: Lauermaun, K./Knapp, G.(Hrsg.): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. Klagenfurt/Celovec; Ljubljana/Laibach; Wien/Dunaj: Verlag Hermogoras/Mohorjeva

STIPSITS, R. (2008): Fremdes Lernen. In: Mitgutsch, K./Sattler, E./Westphal, K./Breinbauer I. M. (Hrsg.) (2008): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag

STRECK, B. (2008): Kultur der Zwischenräume – Grundfragen der Tsiganologie. In: Jacobs, F./Ries, J.: Roma-/Zigeunkerkulturen in neuen Perspektiven. Romani/Gypsy Cultures in New Perspectives. Leipziger Universitätsverlag, S. 21 – 47

THIERSCH, H. (2002): Bildung – alte und neue Aufgaben der Sozialen Arbeit. In: Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Herausgegeben im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums von Richard Münchmeier, Hans-Uwe Otto, Ursula Rabe-Kleberg. Opladen

THIERSCH, H. (2009): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim; München: Juventa

WALDENFELS, B. (1985): In den Netzen der Lebenswelt. In: Becker, Gerold et al (1997): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Verber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung

WALDENFELS, B. (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt: Suhrkamp Verlag

WALDENFELS, B. (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt: Suhrkamp Verlag

WASSON, A. (1980): Stimulus-seeking, perceived school environment and school misbehaviour. *Adolescence* XV, 59, 603-608. In: Forster, J. (1997): Kind und Schulraum – Ansprüche und Wirkungen. Eine interdisziplinäre Annäherung an pädagogische Fragestellungen. In: Becker, G. et al (1997): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze – Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung

WELZER, H. (2008): Klimakriege. Wofür im 21. Jahrhundert getötet wird. In: Borst, E. (2009): Das Verschwinden der Bildung. Friedrich August von Hayek, die Vernunft und die moderne Bildungsidee. In: Kubac, R./Rabl, Ch./Sattler, E. (Hrsg.): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 128-140

WIRZ, A. (1993): Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen. In: NZZ Folio – Zeitschrift der Neuen Zürcher Zeitung – 09/93: Arbeit.

WOHLFAHRT, G. (2006): Armut und Reichtum in Österreich. In: Verlierer im Überfluss. Bildungssystem und Ungleichheit. Aspekte eines diffusen Zusammenhangs. schulheft123. Innsbruck; Wien; Bozen: Studien Verlag

Internetlinks

Homepage BALKAN FEVER FESTIVAL

<http://www.balkanfever.at/> [Stand 22.April 2009]

Homepage CARITAS ST. MARTIN

<http://www.caritas-sankt-martin.de/uber-den-verein/kirchengemeinde-alsoszentmarton/> [Stand 16.Mai 2011]

Homepage CARITAS ST. MARTIN – PFARRER LANKÓ

<http://www.caritas-sankt-martin.de/projekte/zigeuner-in-ungarn-interview-mit-j%c2%b4zsef-lanko/> [Stand 28.Sept.2011]

Homepage DEUTSCHE BUNDESREGIERUNG 2005

<http://www.bmas.bund.de/BMAS/Redaktion/Pdf/Lebenslagen-in-Deutschland-De-821,property=pdf,bereich=bmas,sprache=de,rwb=true.pdf>

In: Buhr, Petra: Ausgrenzung, Entgrenzung, Aktivierung: Armut und Armutspolitik in Deutschland. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Steher, Johannes (Hrsg.) (2008): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Homepage EUROPÄISCHES PARLAMENT

http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm [Stand 2.März 2011]

Homepage EUROPÄISCHE UNION

<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=518&langId=de> [Stand 15.08.2011]

Homepage KOMITAT BARANYA

http://www.citypopulation.de/php/hungary-baranya_d.php?cityid=33279 [Stand 16. Mai 2011]

Homepage ROMBASE – Didactically edited information on Romai

<http://romani.uni-graz.at/rombase/index.html>, Kapitel: Geschichte und Politik/Von Indien nach Europa [Stand 6.September 2011]

Homepage UNGARISCHES AUSSENMINISTERIUM

http://www.mfa.gov.hu/NR/rdonlyres/7A11EDEB-3738-479A-BD36-5F248A041E68/0/Roma_de.pdf [Stand 15.08.2011]

Homepage URBACH

<http://www.urbach.de/servlet/PB/menu/1202013/1202013.html> [Stand 15.08.2011]

Homepage VERFASSUNGEN

<http://www.verfassungen.net/su/udssr36-index.htm> [Stand 16. Oktober 2011]

MEYERS Lexikon online

<http://lexikon.meyers.de/wissen/V%C3%B6lkerkunde> [Stand 2. Mai 2011]

Danksagung

Mein Dank gilt meinem Betreuer, Ao. Univ.-Prof. Dr. Reinhold Stipsits, für die konzeptionelle Korrektur und Kritik an meinen Überlegungen, sowie Ao. Univ.-Prof. Dr. Reinhold Knoll, ihm verdanke ich kritische Dialoge und wertvolle Hinweise.

Mag. Barbara Ebner, Mag. Gabriele Fahn, Mag. Michaela Freimüller, Dipl.-Päd. Ilzimar Ferreira-Oliveira und Mag. Sussan Zarif Zadeh danke ich für die vielen Möglichkeiten, zentrale Aspekte meiner Arbeit zu diskutieren, für zahlreiche inspirierende Fragestellungen und ihre mentale Begleitung.

Danken möchte ich Barbara Salzl für ihre sprachkundige Begleitung und wohlwollende Unterstützung während des Aufenthalts in Alsószentmárton.

Mein besonderer Dank gilt meinen Töchtern Pia und Stephanie und meinem Mann Heinz.

AUSBILDUNG

seit März 2007	Studium der Pädagogik Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft Schwerpunkte: ▪ Sozialpädagogik ▪ Theoretische Erziehungswissenschaft Sommersemester 2011: Beginn der Diplomarbeit
1982 – 1984	Studium der Wirtschaftspädagogik Johannes Kepler Universität, Linz
1982	Matura an der Bundeshandelsakademie, Traun
1976 – 1982	Bundeshandelsakademie, Traun
1975 – 1976	Bundeshandelsschule, Traun
1971 – 1975	Hauptschule, Neuhofen an der Krems
1967 – 1971	Volksschule, Neuhofen an der Krems

BERUFLICHE ERFAHRUNGEN

Sept. 2003 – Juli 2006	Berufs- und Persönlichkeitsberaterin in der Erwachsenenbildung bei ibis acam in Zusammenarbeit mit dem AMS OÖ
Sept. 2000 – Juli 2003	Leitung des Referats „Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen“ der Evang. Pfarrgemeinde Linz Innere Stadt
Sept. 1984 – Sept 2000	Familienarbeit

FORT- UND WEITERBILDUNG

2006	Sprache des Körpers, WIFI, Linz
2004 – 2005	Trainerausbildung ibis acam Bildungs GmbH, Wien
2004	European Computer Driving Licence, Syllabus Version 4.0 (ECDL), Austrian Computer Society, Wien
2004	European Business Driving Licence (EBDL), Stufe A Kuratorium Europäischer Wirtschaftsführerschein, Wien
2004	SIMA (Selbstständig im Alter) Trainer Ausbildung, Katholisches Bildungswerk, Linz
2002 – 2003	Gemeinden gestalten – entwickeln – leiten Lehrgang - Evangelische Religionspädagogische Akademie, Wien
2001	Kommunikation + Konflikt, Personal Training, Pädagogische Akademie des Bundes, Linz
2000 – 2001	Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen Studienlehrgang – 2 Semester Pädagogische Akademie des Bundes, Linz
1999 – 2000	Kreative Kultur- und Bildungsarbeit Studienlehrgang – 2 Semester Pädagogische Akademie des Bundes, Linz

Annex

FELDNOTIZEN UND PROTOKOLLE	- 1 -
ERSTE SEQUENZ	- 1 -
ZWEITE SEQUENZ	- 11 -
DRITTE SEQUENZ	- 32 -
VIERTE SEQUENZ	- 44 -
FÜNFTE SEQUENZ	- 58 -
TRANSKRIPT: ERO-EPISCHES GESPRÄCH – PFARRER LANKÓ	- 70 -
FOTOS	- 86 -

1 **FELDNOTIZEN UND PROTOKOLLE**

2

3 **PROLOG**

4

5 *In Sopron steigt eine ältere Ungarin zu. Bereits nach kurzer Zeit entwickelt sich ein*
6 *kurzweiliges und interessantes Gespräch. Die Frau erzählt, dass sie übers*
7 *Wochenende an ihrem Maturatreffen teilgenommen habe und nun am Weg zurück*
8 *nach Hause sei. Im Verlauf unserer Unterhaltung stelle ich fest, dass sie einen*
9 *durchaus kritischen Blick gegenüber der politischen Entwicklung ihres eigenen*
10 *Landes zu haben scheint, und gut über die Situation in anderen europäischen*
11 *Ländern informiert ist. Eine gebildete Dame, so meine Einschätzung. Als sich ihre*
12 *Aufmerksamkeit auf mein Reiseziel richtet, und ich daraufhin erklärend antworte,*
13 *meint sie entsetzt, dass ein Aufenthalt in Alsószentmárton – noch dazu für eine Frau*
14 *- doch viel zu gefährlich sei. Sie habe da schon so Vieles gehört. Auf meine Frage,*
15 *ob sie denn selbst schon dort gewesen sei, wendet sie sich ganz entrüstet ab und*
16 *meint, sie sei ganz bestimmt nicht dort gewesen. Sie sei schließlich eine anständige*
17 *Frau!*²⁵

18

19 **ERSTE SEQUENZ**

20

21 **BEGEGNUNGEN IN SIKLÓSNAGYFALU oder WIE DURCH BESCHREIBUNG**
22 **DIE ABBILDUNG DER ANDEREN TRANSPARENT GEMACHT WERDEN KANN**

23

24 Datum: Sonntag, 29. Juni 2011

25 Ort: Siklósnagyfalu/Komitat Baranya/Süd-Ungarn

26

27 **Siklósnagyfalu als Bühne²⁶ - Die DorfbewohnerInnen als Darsteller²⁷**

28

29 Ich stehe in Siklós am Busbahnhof und warte darauf, dass Pfarrer József Lankó
30 mich und meine Reisebegleiterin Barbara Salzl - eine ungarisch sprechende

²⁵ Übersetzung Barbara Salzl

²⁶ Der aus Erving Goffmans Repertoire stammende Begriff der »Bühne« ist dadurch gekennzeichnet, dass sich in der sogenannten »Fremde« Muster, nach denen sich Individuen an bestimmten Orten selber darstellen, scheinbar deutlicher als zuhause erkennbar werden. Siklósnagyfalu wird damit einerseits jener Ort, an dem ich meinen heutigen Feldbesuch durchführe, andererseits zur »Fremde« und zu einer Bühne. Im Methodenteil, Kapitel 1.3 dieser Diplomarbeit, wird darauf näher eingegangen (vgl. Goffman 2008, 104).

²⁷ Den Terminus »Darstellung« verwendet Goffman zur »Bezeichnung des Gesamtverhaltens eines Einzelnen, das er in Gegenwart einer bestimmten Gruppe von Zuschauern zeigt und das Einfluß (sic!) auf diese Zuschauer hat« (vgl. Goffman 2008, 23)

1 Studienkollegin, die mich auf dieser Reise als Dolmetscherin begleitet - wie
2 telefonisch, nach meiner Ankunft am Bahnhof in Pécs vereinbart, mit dem Auto
3 abholen und nach Siklósnagyfalu ins Gästehaus fahren wird.

4 Suchend blicke ich um mich und entdecke ihn – vor einem Auto stehend – auf der
5 anderen Straßenseite. Ich begrüße ihn auf Ungarisch mit *Jó napot*, was auf Deutsch
6 so viel wie *Guten Tag* bedeutet. Pfarrer Lankó begrüßt uns beide indem er auf
7 Deutsch *Guten Tag* sagt und unser Gepäck ins Auto lädt. Wir fahren nach
8 Siklosnagyfalu.

9 Nach kurzer Fahrt hält Pfarrer Lankó vor einem rostigen, nur noch mit einigen
10 Schanieren zusammengehaltenen Gittertor. Er steigt aus, rückt das Tor zur Seite
11 um mit dem Auto – laut hupend – durch etwa kniehohes Gras in einen großen
12 Garten hineinfahren zu können. Wir stehen vor der Rückseite eines flachen
13 Gebäudes, zu dem einige schmale Treppen hinauf führen. Ein Hund, ein Golden
14 Retriever, kommt uns laut bellend entgegen gelaufen. Ich steige aus dem Auto,
15 Pfarrer Lankó lädt unser Gepäck aus, stellt es neben dem Auto ab und streicht dem
16 Hund über den Kopf. Die dunklen Hundeaugen sind auf mich gerichtet. Der Hund
17 beschnüffelt mich und schleckt mir über meine Hand, ich streichle ihn am Kopf.
18 »Kitti«, gefolgt von einem lauten – mir unverständlichem - Wortschwall, ruft eine
19 große, kräftige, junge blonde Frau in unsere Richtung, und geht uns entgegen. Ist
20 das die Gemeindemitarbeiterin, von der Pfarrer Lankó erzählt hat? Die Frau fasst
21 den Hund am Halsband, zieht ihn energisch zurück, begrüßt Pfarrer Lankó und
22 hängt den Hund an eine Kette, die an einem großen alten Baum befestigt ist. Dieses
23 Tier, das auf mich einen so freundlichen ersten Eindruck macht, dessen dunkle
24 Augen einen so sanften Ausdruck haben, ist an eine eiserne Leine gekettet! Die
25 Frau mit dem kurzgeschnittenen Haar, die sich als Zsofi vorstellt, mich dabei
26 anlächelt, dreht sich daraufhin wortlos um und geht voran ins Haus. Pfarrer Lankó
27 verabschiedet sich, steigt ins Auto und fährt so wie er gekommen ist, hinaus auf die
28 Straße. Schon ist er meinem Blick entschwunden. Immer noch verweile ich vor den
29 Stufen zum Haus, winke einer Person nach, die bereits außer Sichtweite ist.
30 Unaufgefordert folge ich Zsofi ins Haus. Sie zeigt mir das Zimmer, welches für eine
31 Woche mein Quartier sein wird, führt mich anschließend in die Küche, öffnet einen
32 Schrank, zeigt darin auf Teller und Tassen in unterschiedlichen Größen, Qualität
33 und Farben und gibt mir zu verstehen, dass ich dies alles verwenden und benützen
34 dürfe. Im Badezimmer wasche ich meine Hände und lasse sie an der Luft trocknen.
35 In meinem Zimmer packe ich das Notwendigste aus und beschließe, einen ersten
36 Rundgang durchs Dorf zu machen, um erst einmal auszukundschaften, wo ich
37 heute essen gehen könnte. Zu diesem Zeitpunkt bin ich mir noch sicher, dass eine

1 warme Mahlzeit den Beginn meiner ethnographischen Untersuchung unterstützen
2 wird. Kurze Zeit und ein Gespräch später bin ich mir da nicht mehr sicher: Die junge
3 Ungarin, informiert mich darüber, dass es hier im Dorf Siklónagyfalu weder ein
4 Lebensmittelgeschäft noch ein Gasthaus noch sonst irgendetwas gibt, wo ich mir
5 Lebensmittel und/oder Getränke kaufen könnte. Erst morgen früh würde ein
6 fahrender Händler in das Dorf kommen. Ich beschließe trotz alledem ins Dorf zu
7 gehen. Meine Studienkollegin begleiten mich. Die Gemeindemitarbeiterin begleitet
8 uns zur Gartentüre an der Vorderseite des Gästehauses, schließt auf, lässt uns
9 hinaus, schließt wieder ab und verabschiedet uns mit den Worten, wir mögen uns
10 vor den herum laufenden Straßenhunden in Acht nehmen. Letzte Woche erst sei ein
11 Cigány - Mädchen blutig gebissen worden.

12

13 Wir gehen die Dorfstraße entlang. Die Straße hat bestimmt schon bessere Tage
14 gesehen, die Frostschäden vergangener Zeiten haben zum Teil tiefe Spuren
15 hinterlassen. In unmittelbarer Nachbarschaft zum Gästehaus steht eine Kirche. Die
16 von hohem Gras und wild wuchernden Sträuchern verwachsene Mauer ist halb
17 verfallen, das mächtige eiserne Tor wohl seit langem ungeschützt Wind und Wetter
18 ausgesetzt. Die seltsame Schönheit der Anlage erinnert mich an das Kinderbuch
19 »Der Geheime Garten« von Frances Hodgson Burnett. Ich packe die Kamera aus
20 und mache Fotos. Der Wind fährt hörbar durch die Blätter der nur zum Teil
21 einsehbaren Bäume im Innenhof. Irgendwo in der Nähe bellt ein Hund. Vor einem
22 flachen alten Haus sitzt ein schwarzhaariger Mann mittleren Alters auf den Stufen
23 und repariert ein auf dem Kopf stehendes Fahrrad. Ich erinnere mich an den Satz
24 auf der Homepage der »Caritas - Sankt Martin e.V.«, der dazu rät, gegenseitigen
25 Respekt und Achtung zur Basis eines Miteinanders von Einheimischen und
26 Fremden zu machen und begrüße ihn über den Zaun hinweg mit einem freundlichen
27 *Jó napot*. Er blickt zu mir herüber, erwidert meinen Gruß. Einfach so. Ich bleibe
28 stehen, diesmal, weil ich eine erste Idee davon bekomme, was hier so anders
29 erscheint: diese unbekannte Art von Stille, weder das Geräusch eines Autos, noch
30 ein einziges menschliches Geräusch, niemand der auf der Straße redet, lacht oder
31 telefoniert, kein Laut, der aus einem Garten, einem offenen Fenster dringt. Einzig
32 der Wind in den Ästen der Bäume macht Geräusche. Diese Situation wirkt auf mich
33 irgendwie sonderbar und doch einzigartig: Wäre ich in diesem Augenblick in
34 Österreich, würde ich diese Stille, diese Ruhe als Glück empfinden, hier, an diesem
35 Sonntagnachmittag in Siklónagyfalu bin ich mir nicht sicher, wie ich dieses
36 Empfinden am besten beschreiben soll: Am ehesten als etwas Unbekanntes, etwas

1 Fremdes, vielleicht auch etwas Bedrohliches, etwas, dass ich im Moment nicht
2 wirklich einordnen kann, von der ich nur spüre, dass es mich irritiert.
3
4 Auf der Dorfstraße treffen wir zwei junge Mädchen, die nebeneinander auf der
5 Straße unterwegs sind. Wir lächeln uns an. »*Jó napot*« rufen sie uns zu. Die beiden
6 Mädchen wechseln die Straßenseite, kommen auf uns zu. Sie sprechen uns auf
7 Ungarisch an, es klingt freundlich, und der Gesichtsausdruck deutet meines
8 Erachtens auf Neugier und Interesse hin. Ich bitte meine Kollegin mir das Gesagte
9 zu übersetzen und uns vorzustellen. Ich nenne meinen Vornamen. Meine Kollegin
10 übersetzt mir die Fragen der Mädchen, die zunächst wissen möchten, was wir hier
11 tun, woher wir kommen, wie lange wir bleiben, wo wir wohnen. Ich beantworte die
12 Fragen auf Deutsch, meine Kollegin übersetzt ins Ungarische. So ist es mir möglich,
13 Informationen auszutauschen. Ich bitte meine Kollegin den Mädchen zu erklären,
14 dass ich hier in Siklónagyfalu bin, weil ich mich für das Leben der Menschen – der
15 Beas - in dieser Region interessiere, über die ich im Rahmen meines Studiums eine
16 Arbeit schreiben möchte und deshalb für die Dauer meines Aufenthaltes bei der
17 Gemeindemitarbeiterin von Pfarrer József Lankó untergebracht bin. Obwohl ich nur
18 über sehr geringe Ungarisch Kenntnisse verfüge, erkenne ich das Interesse der
19 Mädchen. Während wir nunmehr zu viert auf der Straße unterwegs sind – noch
20 immer ist kein Auto an uns vorüber gefahren – und uns über Alter und Anzahl der
21 Kinder austauschen, dabei feststellen, dass eines der Mädchen ebenso wie ich eine
22 Tochter namens Stephanie hat, was sie zu freuen scheint – treffen wir auf eine
23 kleine Gruppe, die – an einen dringend renovierungsbedürftigen Gartenzaun ein
24 Stück abseits der Straße lehnt - uns allesamt anstarren, wiewohl darin kein Argwohn
25 liegt, wohl eher so etwas wie neugieriges Mustern. Noch bevor ich meine Kollegin
26 um die schon einmal gemachte Erklärung meiner Anwesenheit im Dorf bitte,
27 eröffnen die beiden Mädchen das Gespräch mit den uns immer noch ganz
28 unverblümt anstarrenden Männern, Frauen, Kindern, wobei sie dabei auch immer
29 wieder mit dem Finger auf uns zeigen. Mitten in dieses Gespräch rufe ich allen
30 Anwesenden ein freundliches *Jó napot* zu. Die Gruppe der Neuhinzugekommenen
31 und die beiden Mädchen reden Minuten lang miteinander, dabei werden uns immer
32 wieder Blicke zugeworfen – ich interpretiere sie gleichermaßen als neugierig wie
33 interessiert. Kleine Kinder, die bisher hinter den Beinen der Erwachsenen versteckt
34 waren, kommen nun hervor und blicken uns völlig ungeniert an. Ich begegne ihren
35 Blicken mit einem freundlichen Lächeln und winke mit der Hand. Sie winken zurück
36 und lachen mich an – oder aus? Jemand aus der Gruppe der Beas wendet sich nun
37 an eines der beiden Mädchen. Es geht dabei um die Frage, ob wir denn wirklich

1 nicht vom Fernsehen oder vom Arbeitsamt seien, wie meine Studienkollegin
2 übersetzt. An ihrer Stelle antwortet nun eines der beiden Mädchen. Meine Kollegin
3 übersetzt für mich und so erfahre ich, dass alleine der Hinweis des Mädchens, dass
4 ich bei Zsofi, einer Mitarbeiterin von Pfarrer Lankó – der im Übrigen auch ihre
5 Tochter getauft hat - einquartiert bin, dafür sorgt, das vielleicht anfängliche
6 Misstrauen auszuräumen. Von der anderen Straßenseite kommt eine Frau mittleren
7 Alters auf uns zu. Wieder werden wir von oben bis unten gemustert. Die Leute
8 reden alle laut miteinander, aber auch durcheinander, dabei gestikulieren sie heftig,
9 die Kinder spielen währenddessen zwischen den Beinen der Erwachsenen, die
10 dieses Spiel geduldig mitmachen. Fällt dabei eines der Kinder auf die staubige
11 Dorfstraße, sich oder die Kleidung dabei schmutzig macht, scheint es niemanden zu
12 stören, weder die Erwachsenen noch die Kinder. Diese Dorfstraße hier ist der
13 Spielplatz für Kinder, wo sie sich schmutzig machen dürfen, wo Spaß erlaubt ist, wo
14 die sinnliche Wahrnehmung der Welt auf diese Weise beginnt. Die meisten der hier
15 Anwesenden - egal ob Frauen oder Männer, Kinder oder Jugendliche – tragen
16 ausgebeulte Jogginghosen und T-shirts in knallig glänzenden Farben, viele davon
17 mit einem Aufdruck einer aus Fernsehen oder Kino bekannten Comic Helden. Die
18 meisten der Füße stecken entweder in Plastik Pantoffel oder Turnschuhen. Die
19 meisten Kinder laufen barfuß herum. Fast alle Frauen haben ihre Nägel lackiert –
20 sowohl die Finger- als auch die Fußnägel - in der hier anwesenden Gruppe
21 vorzugsweise in der Farbe Blau, mag mancher Nagel auch abgebrochen oder sonst
22 wie verletzt sein. Zwei oder drei der alten Frauen tragen lange bunte Röcke mit
23 floralem Muster und dazu ein nach hinten geknotetes Kopftuch, unter dem ihre
24 langen Haare sichtbar sind. Die Kleidung ist weder besonders gepflegt noch
25 besonders schmutzig. Beim Lachen sieht man Zahnlücken, bei den Kindern sind es
26 nicht die ausgefallene Zähne, sondern vielfach die verfaulten Zähne, die auffallen.
27 Die Beobachtung wird durch das Geräusch eines herannahenden Mopeds oder
28 Motorrads unterbrochen. Mit hoher Geschwindigkeit und unglaublichem Lärm
29 knattert es die Dorfstraße entlang. Eine Staubwolke zieht hinterher. Ganz in der
30 Nähe bellen Hunde. Die Temperatur ist hochsommerlich heiß. Elf Menschen sind an
31 diesem Sonntagnachmittag in Siklósnagyfalu in der prallen Sonne auf der
32 Dorfstraße versammelt und unterhalten sich. Die Kulisse dazu bilden halbfertig
33 renovierte Hausfassaden, geschlossene Fenster ohne Vorhänge, stellenweise
34 renovierungsbedürftige Dächer und kaum kultivierte Gärten, ungepflasterte Wege,
35 welche die Eingänge zu den meisten Häusern säumen sowie wild und ebenso üppig
36 wucherndes staubig graues Gestrüpp und hohes Gras. Keine Blumen am Fenster,
37 keine Blumen im Garten, nur vor einem Haus steht ein halb vertrockneter

1 Geranienstock zwischen kaputten Plastikkübeln und leeren Kartonschachteln, so,
2 als habe man auf ihn vergessen. Hin und wieder ein wild wachsender Kirschenbaum
3 voll reifer roter Früchte. Für die meisten scheint es ein Sonntagnachmittag wie jeder
4 andere zu sein, für mich ist es ein erster Zugang zu einer anderen Welt, zu einer
5 anderen Zeit.

6

7 Wir gehen weiter, kommen an der Bushaltestelle vorbei, überqueren eine
8 unverbauete Wiesenfläche und treffen neuerlich auf eine Gruppe von Frauen und
9 Männern, zwei Jugendlichen auf einem Fahrrad, einem Kind sowie einem Baby. Sie
10 alle stehen vor einem neu errichteten Haus mit grell-gelbem Anstrich. Der
11 Gartenzaun rund um dieses Haus ist aus dunklem Holz, schaut ebenfalls aus wie
12 neu oder zumindest frisch gestrichen, der Rasen im Garten ist kurz gemäht und
13 grün – insgesamt wirken Haus und Garten wie ein Fremdkörper inmitten der
14 staubigen, grau in grau gehaltenen Dorflandschaft. Eine junge Frau mit langen
15 schwarzen Haaren, die sie zusammengebunden trägt, schiebt einen Kinderwagen
16 vor und zurück und schaut mich neugierig an. Von der anderen Straßenseite kommt
17 ein kleiner Bub auf seinem Stützrad geradewegs auf mich zu ge... ja, was denn?
18 Gefahren kann ich schlecht sagen, denn die Stützräder seines Kinderfahrrades sind
19 kürzer als das Hinterrad und so bewegt er sich auf mich zu, eben gerade nicht die
20 Balance verlierend. Ich muss einfach lachen. Er lacht auch und zeigt mir dabei
21 seinen zahnlosen Oberkiefer. Wären da nicht die fehlenden und/oder faulenden
22 Zähne, könnte es eine Szene aus einem Film sein. Gleich hinter ihm kommt ein
23 junger Mann gelaufen, auch er lacht und redet auf ihn ein. Der Bub dreht sich um
24 und lacht dabei aus ganzem Herzen.

25

26 Ich wende mich der jungen Frau zu und frage sie, wie denn das Baby heißt, dass im
27 Kinderwagen schläft. Ich frage auf Deutsch, sie antwortet auf Ungarisch und so wie
28 es aussieht haben wir dennoch keine Sprachprobleme. Der kleine Bub, der sich
29 zuvor mit Hilfe von Stützrädern im Fahrradfahren versucht hat, kommt her, stellt sich
30 breitbeinig vor die Frau, zeigt mit dem Finger auf sein T-shirt, schaut mich an und
31 ruft mehrmals: „Spiderman!“ „Zsép, Super“ antworte ich und knie mich zu ihm
32 hinunter. Er redet ununterbrochen mit mir, lacht gleichzeitig und zeigt mir dabei
33 seinen Oberkiefer, der nur noch die schwarzen Stumpen der vorderen vier Zähne
34 zeigt. Ich tue so, als würde ich ihn verstehen, rede jedoch weiterhin Deutsch mit
35 ihm, zeige auf Spiderman, schneide Grimassen und lache mit. Ein kleines Mädchen
36 kommt dazu und zeigt mir ihre Sandalen: Hellrosa, glitzernd, modisch und
37 offensichtlich ganz neu. Ich knie immer noch und kann sie mir ganz genau ansehen.

1 Wie eine Ballerina streckt sie mir ihren kleinen schmutzigen Fuß in den neuen,
2 sauberen Sandalen hin. „Zsép!, Zsép!“, rufe ich entzückt. Ein Mann mittleren Alters
3 blickt zu mir herüber und mit Hilfe einiger deutscher und einiger englischer Wörter
4 erklärt er mir, dass er Araber sei, sowohl in den Niederlanden als auch in Wien am
5 Reumann Platz als Zeitungsverkäufer gearbeitet habe und nun in Siklónagyfalva
6 lebe. Mir fällt spontan nichts Besseres als „Tichy“ ein und sofort lacht er über das
7 ganze Gesicht. Eines der Mädchen, denen wir am Beginn unserer Dorferkundung
8 begegnet sind, kommt nun mit einem Mädchen am Arm auf uns zu und stellt uns
9 ihre Tochter Stephanie vor. Sie trägt dieselben rosaroten Sandalen wie das kleine
10 Mädchen zuvor. Ich zeige auf ihre Sandalen, auf ihren bunten Haarschmuck und
11 sage „Zsép, Stephanie!“ Sie lacht, strampelt sich frei vom Arm der Mutter und läuft
12 zu dem anderen Mädchen, das mittlerweile im Gras mit Grashalmen einen Zopf
13 knüpft. Das Baby im Kinderwagen ist inzwischen aufgewacht. Die junge Frau nimmt
14 es auf den Arm, es scheint sehr zufrieden zu sein, schaut mich geradewegs an und
15 streckt dabei seine kleine Faust in den Mund und saugt daran. Die junge Frau greift
16 mit der freien Hand in ihre Jogginghose, holt eine Packung Zigaretten heraus, steckt
17 sich eine davon zwischen die Lippen, packt den Rest wieder zurück, greift noch
18 einmal in die Tasche der Jogginghose, holt ein Feuerzeug heraus, zündet die
19 Zigarette an und bläst den Rauch gleichzeitig aus Nase und Mund und lacht dabei.
20 Das Baby in ihrem Arm saugt immer noch an der kleinen Faust und blickt mich
21 immer noch neugierig an. Alle Anwesenden rauchen. Ich frage die junge Frau, wem
22 dieses Haus gehöre, vor dem wir gerade stehen? Dank der Übersetzung meiner
23 Kollegin erfahre ich, dass es sich bei diesem gelben Haus um den neuen
24 Dorfkindergarten handelt, und da er über Schatten spendende Bäume verfügt, wird
25 er auch außerhalb der offiziellen Öffnungszeiten benutzt. Das an der Faust
26 nuckelnde Kind streckt mir seinen Arm entgegen, die Mutter wartet meine Reaktion
27 gar nicht erst ab, übergibt mir das Kind, ich halte es in Brusthöhe mit Blickrichtung
28 zur Gruppe, und sofort ergreift es meinen Finger, um ihn sich in seinen Mund zu
29 schieben und daran zu saugen. Es verlangt interessanterweise gar nicht nach mehr,
30 scheint zufrieden zu sein. Ich schauke es leicht vor mir hin und her. Die junge Frau
31 zündet sich die nächste Zigarette an, ruft etwas in Richtung des Buben mit dem
32 Stützfahrrad und redet anschließend mit zwei älteren Frauen. Es wird geredet,
33 geraucht und gelacht. Ich bin mir nicht sicher, ob sie so aus, als ob dieselbe Frau
34 – vielleicht die Mutter des Babies, das ich gerade im Arm halte, wieder schwanger
35 ist. Meine Kollegin kommt zu mir her und erklärt mir, dass wir ein Foto machen
36 sollen. Wir nehmen Aufstellung, ich halte immer noch das Baby am Arm und meine
37 Kollegin macht von der Gruppe und von jeder und jedem der mag, ein Foto. Alle

1 scheinen große Freude daran zu haben. Sobald sie sich am Display erkennen,
2 schreien sie laut und vor Begeisterung, lachen, vor allem die Kinder machen Faxen
3 und stellen sich gleich wieder in Positur. Die Stimmung scheint gut und entspannt zu
4 sein. Es ist ein Plappern und Lachen, Gestikulieren: ein Durcheinander.

5
6 Aus der Ferne ertönt das Signalhorn eines Einsatzfahrzeuges. Ein Polizeiauto in
7 hohem Tempo rast die Dorfstraße entlang. Schlagartig verändert sich die Stimmung
8 am Platz. Eine Frau - von der anderen Straßenseite kommend - läuft hinter dem
9 Polizeiauto her, jemand folgt ihr. Die Gruppe löst sich auf. Frauen nehmen Kinder
10 an die Hand, das Baby wird in den Kinderwagen zurückgelegt, die zwei Burschen
11 steigen auf das Fahrrad und fahren weg. Der Platz, der für kurze Zeit so etwas wie
12 das Kommunikationszentrum einer sonntäglichen Dorfgemeinschaft war, ist wieder
13 menschenleer, staubig und trostlos. Die beiden Beas Mädchen erklären uns, dass
14 es gestern im Dorf eine Schlägerei gegeben hat und die Polizei nun den Anstifter
15 dieser Schlägerei sucht. Es wäre wohl besser, für einige Zeit nach Hause zu gehen.
16 Sie würden sich aber freuen, wenn wir heute am Abend mit ihnen wieder durch das
17 Dorf spazieren würden. Wenn wir Lust dazu hätten, würden sie uns so gegen
18 zwanzig Uhr von *zu Hause* abholen. Wir stimmen zu und verabschieden uns.

19
20 Etwa gegen zwanzig Uhr klopfen die zwei Mädchen an die Scheibe des
21 Küchenfensters. Scheinbar daran gewöhnt, öffnet Zsofi ohne Zögern, bittet sie
22 allerdings nicht ins Haus, sondern spricht mit den beiden durchs offene Fenster. Ich
23 stehe vom Küchentisch auf, an dem ich soeben noch an meinen Feldnotizen vom
24 Nachmittag gearbeitet habe. Es wird vereinbart, dass wir ebenso ans Fenster
25 klopfen werden, sobald wir zurück sind.

26
27 So wie am Nachmittag gehen wir auch am Abend zu viert die Dorfstraße entlang.
28 Mittlerweile sind mehr Dorfbewohner und Dorfbewohnerinnen auf der Straße: in
29 kleinen oder größeren Gruppen sitzen sie vor den Häusern auf der Wiese, auf den
30 Stufen, im Hof auf dem Boden. Vor einem kleinen einfachen Haus bleiben wir
31 stehen. Das flache Gebäude - ohne Zaun – steht ein wenig abseits der Straße. Zwei
32 Fenster sind straßenseitig angeordnet. Drei Stufen führen seitlich hinauf zum
33 offenen Eingang. Offen im wörtlichen Sinn, denn eine Haustüre gibt es nicht. Rund
34 um das Haus bedeckt lehmige Erde den Boden. Erst weiter weg wächst das Gras
35 büschchenweise. Ein brauner mittelgroßer zotteliger Hund läuft an uns vorbei. Ob er
36 zum Haus gehört? Ein Mann mit schwarzer Jogginghose und weißem Unterhemd
37 kommt aus dem Haus. Seine schwarzen Haare sind nach hinten gekämmt und

1 glänzen feucht. Er lächelt und kommt auf uns zu. Er riecht nach Duschshampoo und
2 Rasierwasser. Wie sich herausstellen wird, ist dieser Mann der Vater eines der
3 Mädchen, nämlich von jener mit der Tochter Stephanie. Aus der Art und Weise
4 seiner Begrüßung schließe ich, dass seine Tochter ihm bereits von uns erzählt
5 haben muss. Plötzlich springt ein kleiner Bub die Stufen des Hauses herab, rennt
6 auf uns zu und beginnt laut auf Englisch zu zählen: „one , two, three, four, five , six,
7 seven,...“. Ich mache mit und zähle einfach mit ihm gemeinsam weiter. Dadurch
8 kann ich mich sprachlich nun auch irgendwie ein wenig einbringen! Bei „thirty“
9 hören wir vorläufig auf. Er schaut mich fragend an und meint: „Champions League“
10 und „Manchester United“ und etwas das so klingt wie „FC Barcelona“. Ich sage
11 daraufhin „Messi“ und „Rooney“. Er findet das zum Lachen. An seiner Antwort
12 verstehe ich nur das ungarische Wort *Igen*, also *Ja* und sage daraufhin *Szivesen*,
13 was so viel bedeutet wie *Gern geschehen*.

14 Eine Frau kommt aus dem Haus, es ist die Mutter des Mädchens. Sie hat eine
15 Zigarette im Mundwinkel, nimmt sie allerdings zwischen die Finger, während sie uns
16 begrüßt. Die Begrüßung ist ausgesprochen freundlich. Ich verstehe zwar so gut wie
17 nichts, aber nachdem sie mich lange sehr freundlich anschaut, dabei mit mir auf
18 Ungarisch spricht und sogar lacht, sage ich einfach auf Deutsch, dass ich mich
19 freue hier zu sein. Meine Kollegin übersetzt meine Worte und schon holt die Frau
20 ein kleines weißes Heft aus ihrer Hosentasche und hält es mir hin. Ich frage, ob ich
21 es anschauen dürfe, und bitte meine Kollegin zu fragen, was es damit auf sich habe.
22 Ich erfahre, dass sie mir gerade ihren Ausweis vom Arbeitsamt zeigt. Mutter und
23 Tochter erzählen, dass sich der Inhaber, die Inhaberin eines solchen Ausweises in
24 regelmäßigen Abständen beim Arbeitsamt melden müsse, um entweder in der
25 Gemeinde Siklósnagyfalu bestimmte Arbeiten wie zum Beispiel Putzdienste zu
26 erledigen oder in den Weingärten im naheliegenden Weinbaugebiet Villany
27 mitzuarbeiten, ansonsten sei er oder sie nicht berechtigt, staatliche Sozialhilfe zu
28 beziehen.

29 Die Mutter, der Vater, die Tochter, die Freundin der Tochter stehen rund um uns,
30 reden und rauchen. Die Freundin der Tochter trägt hohe schwarze Schuhe, die an
31 der Spitze abgestoßen sind. Anstatt der Jogginghose vom Nachmittag trägt sie nun
32 eine enge schwarz-glänzende Hose, darüber eine dunkle Stickjacke, ihre Haare
33 scheinen frisch gewaschen zu sein. Ein jüngerer Mann in glänzender Jogginghose
34 und nacktem Oberkörper streckt seinen Kopf kurz beim Hauseingang heraus und
35 ruft etwas in unsere Richtung. Der Vater ruft zurück, geht zu ihm und verabschiedet
36 sich im Gehen von uns. Die Mutter sagt etwas zu ihrer Tochter, steckt sich eine

1 weitere Zigarette zwischen die Lippen, woraufhin die Tochter ihr Feuer gibt. Zu viert
2 gehen wir weiter.
3 Auf dem Weg durchs Dorf begegnen wir den Bewohnern und Bewohnerinnen,
4 immer wieder dasselbe Begrüßungs- und Vorstellungsritual. Allerdings sieht es so
5 aus, als würde dieser Spaziergang durch Siklónagyfalu dem Zweck dienen, uns
6 ‚herzuzeigen‘, denn egal wen wir treffen, wo wir auch stehen bleiben, niemand ist
7 mehr über unserer Anwesenheit im Dorf überrascht. Und noch etwas beobachte ich:
8 Jeder hier im Dorf ist mit jedem verwandt.
9

1 **ZWEITE SEQUENZ**

2

3 **IM CARITAS KINDERGARTEN/ÖVODA UND IM CARITAS HORT/TANODA**
4 **IN ALSÓSZENTMÁRTON**

5

6 Datum: Montag, 30. Mai 2011

7 Ort: Alsószentmárton/Komitat Baranya/Süd-Ungarn

8

9 Einleitung

10

11 Irgendetwas ist da schief gelaufen. Ich habe geplant, meine Lebensmitteleinkäufe
12 im Ort zu erledigen sowie meine Mahlzeiten in einem der beiden Dörfer
13 einzunehmen. Dass ich aber in Siklónagyfalú keine Möglichkeit dazu haben würde,
14 weil es hier weder ein Lebensmittelgeschäft noch etwas mit einem Gasthaus
15 Vergleichbares gibt, hat mich schlichtweg überrascht. So wie es auch keinen
16 Bäcker, keinen Fleischhauer, keine Tabaktrafik, keine Tankstelle und keinen Arzt
17 gibt. Davon hat mich erst meine Quartiergeberin in Kenntnis gesetzt. Gott sei Dank
18 kommt einmal am Tag – früh morgens - ein fahrender Händler ins Dorf. Mit lauter
19 Musik kündigt er sich an und ist so schon von weitem zu hören, noch bevor uns
20 Zsöfi darauf aufmerksam macht. Sie geht gemeinsam mit uns vors Haus, wo der
21 fahrende Händler anhält. Ich stelle mich hinter einen hageren Mann mit schütterem,
22 strähnigem schulterlangen Haar. Er trägt eine ausgebeulte dunkle Jogginghose und
23 ein weißes feingeripptes Unterhemd. Seine Füße sind schmutzig und stecken in
24 Plastiksandalen. Von hinten kommen zwei Frauen laut redend auf den Lieferwagen
25 zu. Sie stellen sich neben mich und setzen ihre Unterhaltung fort. Währenddessen
26 suche ich in der Vitrine nach Butter, Brot und Käse. Nichts davon ist zu sehen.
27 Gezuckertes oder mit dicker dunkler Schokolade überzogenes Plundergebäck in
28 unterschiedlichen Variationen steht zur Auswahl. Weiter oben und ganz hinten im
29 Inneren des Wagens erkenne ich Chips - Packungen und Waffeln, daneben
30 Weißbrot – etwa ein Kilogramm schwer – und in einem Wandregal sehe ich einige
31 Getränkeflaschen, vielleicht ein-ein Halb Liter Flaschen, aber keine Milch, keine
32 Butter und keinen Käse. Nun bin ich an der Reihe. Auf Englisch frage ich noch Brot.
33 Der Fahrer und Händler in Personalunion schaut mich verständnislos an. Ich stelle
34 dieselbe Frage auf Deutsch, er schaut mich genervt an. So zeige ich mit dem Finger
35 auf ein Gebäckstück das einer Focaccia - einem ligurischen Fladenbrot - ähnlich
36 sieht. Nun bin ich allerdings auf die Sprachkenntnisse meiner Reisebegleiterin
37 angewiesen. Mit ihrer Hilfe erhalten wir ein Stück Käse, zwei Kipferl, kleines

1 Plundergebäck mit Nussfülle sowie eine Flasche Mineralwasser. Lebensmittel, die
2 im hinteren Teil des Wagens aufbewahrt sind.

3

4 PROTOKOLL

5

6 Beim Frühstück berichtet Zsofi über das Programm, dass sie hier im Haus – zum
7 Teil mit Unterstützung von Pfarrer Lankó - für die Jugendlichen aus Siklónagyfalu
8 anbietet. Ich erfahre, dass es montags Religionsunterricht gibt, dienstags Pfarrer
9 Lankó kommt und den Jugendlichen Geschichten erzählt, in denen Themen wie
10 Drogen und Alkohol zur Sprache kommen, mittwochs findet hier für die
11 Grundschüler ein Werkunterricht statt. Noch während sie spricht, steht sie vom
12 Tisch auf und geht aus der Küche, um mir die Räumlichkeiten dafür zu zeigen. Wir
13 stehen in einem großen Saal, indem in einer Ecke eine mit Blumen geschmückte
14 Marienstatue steht, davor ein Tisch mit einem großen leeren Kochtopf und ein
15 Schöpflöffel. An einer Wand hängt ein riesiger bunter Fastenteppich, an der hinteren
16 Wand sind mehrere gerahmte, mit Texten versehene Fotos von Kindern und ihren
17 Eltern, die alle der ethnischen Minorität der Beas angehören. Die
18 gegenüberliegende Seite hat mehrere Fenster, die allesamt den Blick auf den
19 Garten und die Straße freigeben. Im Saal stehen etwa dreißig Stühle. Die
20 Gemeindemitarbeiterin erzählt, dass dieses Haus früher – also bevor Pfarrer Lankó
21 es erworben hat - eine Schule gewesen sei. Nebenbei erwähnt sie auch, dass sie
22 selber donnerstags Sozialdienst versieht und eine Mutter aus dem Dorf unterstützt,
23 vierzehntägig ihre bei einer Pflegefamilie in Mohács untergebrachten vier Kinder zu
24 besuchen. Die Kinder sind ihr allesamt vom Jugendamt weggenommen worden,
25 weil sie schmutzig und hungrig durchs Dorf gelaufen seien und nicht zur Schule
26 gingen. Ihrer Einschätzung nach hätten die Kinder bei der Pflegefamilie nun einen
27 guten Platz gefunden, denn sie hätten sichtbar zugenommen, würden saubere
28 Kleidung tragen sowie während der Besuchszeiten den Eindruck erwecken, als
29 würden sie sich wohlfühlen und Zuneigung erhalten. Ich sehe mich weiter im Raum
30 um, während sie noch erwähnt, dass am Freitag Nachmittag Spiele vorgesehen
31 sind, also Karten- und Brettspiele, Tischtennis und Tischfußball.

32

33 Mittlerweile ist es Zeit geworden nach Alsószentmárton aufzubrechen. Es ist geplant
34 mit dem Bus zu fahren. Zsofi ist über die Busverbindungen informiert, da sie dieses
35 Verkehrsmittel regelmäßig benutzt, so zum Beispiel zum Erledigen ihrer Einkäufe im
36 etwa 16 Kilometer entfernten Ort Siklós.

37

1 FELDNOTIZEN

2

3 Schon bei der Bushaltestelle sowie im Bus treffen wir auf bekannte Gesichter.
4 Interessant ist, dass ich bereits namentlich bekannt bin. Ich wähle einen Stehplatz
5 an der Fensterseite, um einen besseren Überblick über die Busgesellschaft zu
6 haben. Die meisten der Fahrgäste sind Kinder und Jugendliche. Auf dem Weg zur
7 Schule? Kaum jemand, der eine Schultasche dabei hat. Es wird laut geredet,
8 gelacht, gelärmt. Die Mädchen präsentieren sich in engen genieteten Jeans. Die T-
9 Shirts sind Figur betont und bauchfrei, die Jacken eng, kurz und aus glänzendem
10 Kunststoff. Alle Mädchen sind auffällig geschminkt. Die meisten der Burschen
11 tragen auch im Inneren des Busses eine Sonnenbrille, Jacken aus Kunststoff und
12 Sportschuhe, haben Gel in den Haaren und zumindest eine Tätowierungen auf der
13 Haut. Wer lacht, zeigt mindestens einen faulen oder fehlenden Zahn. Die kleineren
14 Mädchen sind auffallend ordentlich gekämmt, tragen zahlreich bunten, glitzernden
15 Haarschmuck am Kopf und viele von ihnen tragen (Rüschen)Kleider und
16 (Rüschen)Röcken. Kein einziges Mädchen trägt eine Hose. Die kleineren Buben
17 machen Unfug, ärgern einander, lachen aber dabei. Die Mädchen wie die Burschen
18 sitzen jeweils in Gruppen beisammen. Ein alter Mann lacht mich mit seinem
19 zahnlosen Gebiss an. Ich grüße ihn mit *Jó napot*. Bei genauerer Betrachtung
20 entdecke ich, dass er Sandalen an den Füßen trägt, die einst Pantoffel gewesen
21 sein müssen, aber dank einer kreativen Idee und der Zuhilfenahme eines einfachen
22 Nähgummis nun als Sandalen gelten. Eine ähnliche Beobachtung mache ich bei
23 einer Frau mittleren Alters, die wiederum Pantoffel trägt, die früher einmal Herren
24 Schuhe gewesen sein müssen: Fein säuberlich wurde die Fersenkappe des
25 Schuhs abgetrennt, sodass auf den ersten Blick ihre frühere Bestimmung kaum
26 noch zu erkennen ist.

27 Wir sind bereits länger als zehn Minuten unterwegs, der Bus hat mehrere Male
28 angehalten und noch immer ist niemand zugestiegen, der eine hellere Hautfarbe hat
29 als ich.

30 Wieder stoppt der Bus. Viele Kinder und Jugendliche drängen hinaus. Alle auf
31 einmal. Diejenigen, die in den Bus hinein möchten, drängen nach innen. Irgendwie
32 klappt das, ohne dass es dabei zu Streitereien kommt. Jetzt sitzen auch zwei
33 Frauen mittleren Alters, blond, kurzhaarig und hellhäutig, im Bus. Sie unterhalten
34 sich ohne sich dabei anzuschauen. Beide haben einen Korb dabei, eine von ihnen
35 auch eine prall gefüllte Plastiktasche. Die Kinder lärmten, der Bus ist bis auf den
36 letzten Platz besetzt, der Buschauffeur – dem Anschein nach ein Ungar - ruft etwas
37 nach hinten, hält den Bus an, kommt nach hinten, öffnet eine Luke am Dach des

1 Busses und fährt weiter. Einer der Jugendlichen ruft etwas in Richtung des
2 Chauffeurs, es wird laut gelacht, der Busfahrer lacht mit. Durch die Dachöffnung
3 kommt frische Luft herein. Eine Art Klimaanlage in ökologisch vertretbarer Form.
4 Der Bus hält an mehreren Haltestellen. Immer steigen dabei Menschen ein oder
5 aus. Auf der linken Straßenseite stehen Menschen in einer langen Schlange vor
6 einem Haus. Andere strömen geradewegs darauf zu. Gibt es etwa doch ein
7 Geschäft hier? Ich frage die Gemeindemitarbeiterin danach, die mir daraufhin
8 erklärt, dass in diesem Haus zu bestimmten Zeiten tagsüber einige Waren zu
9 kaufen seien. Mehr erfahre ich nicht. Ihr Deutsch ist holprig, mein Ungarisch äußerst
10 bescheiden. Der Bus hält an, wir haben unser Ziel erreicht.
11 Es ist neun Uhr vormittags. Nebeneinander gehen wir ein Stück der Straße entlang,
12 biegen nach rechts ab. Schon sind die Kirche und der Kindergarten zu sehen. Wir
13 verabschieden uns vor dem Eingang zum Kindergarten, wo gerade Pfarrer Lankó
14 herauskommt und mir zuruft: „Hier geht’s lang!“

15

16 **ÓVODA - Der Caritas Kindergarten von Alsószentmárton**

17

18 **PROTOKOLL**

19

20 Pfarrer Lankó begrüßt mich und führt mich ins Büro von Ágnes Jovánovics, der
21 Leiterin des Caritas Kindergartens von Alsószentmárton. Im Inneren des Gebäudes
22 ist es angenehm kühl, hell, freundlich und sauber. Die Architektur und Ausstattung
23 unterscheiden sich kaum von anderen westeuropäischen Einrichtungen dieser Art.
24 Im Büro werde ich bereits von Frau Jovánovics erwartet. Frau Jovánovics ist
25 Angehörige der Gruppe der Beas hier im Dorf. Sie bittet mich Platz zu nehmen. Ich
26 setze mich an einen großen ovalen Tisch, der beinahe den halben Raum einnimmt.
27 Pfarrer Lankó und Frau Jovánovics sitzen nebeneinander und mir gegenüber. Das
28 Büro ist modern eingerichtet, lichtdurchflutet, durch zwei große Fenster kommt Licht
29 ins Innere des Büros. An der Wand hängt ein großes buntes Bild. Ich stelle mich
30 vor, stehe dazu auf und gebe Frau Jovánovics sowie Herrn Pfarrer Lankó die Hand.
31 Er ergreift sie, und erklärt mir dabei Folgendes: Bei den Beas ist es Sitte, dass
32 Männern Frauen, die – so wie ich zum Beispiel – einen Ehering tragen, nicht die
33 Hand geben, dann ein Ehering sei der sichtbare Hinweis darauf, dass es sich bei
34 dieser Frau um das *Eigentum* eines fremden Mannes handle und fremdes Eigentum
35 greife ein Beas nicht an. Frau Jovánovics antwortet weder darauf, noch versucht
36 sie, mir das soeben Gesagte verständlich zu machen. Ich fahre fort mit der
37 Erklärung meines Vorhabens. Konkret erkläre ich, dass ich im Rahmen meiner

1 Diplomarbeit und nach Zustimmung von Pfarrer Lankó nach Alsószentmárton
2 gekommen bin, um Daten für eine ethnographische Studie zu erheben, bei der es
3 im Wesentlichen um die Frage gehen wird, inwieweit die pädagogischen
4 Einrichtungen der Caritas in Alsószentmárton soziale Ausgrenzungen beeinflussen.
5 Da ich dies nur hier realisieren kann, bitte ich noch einmal um Unterstützung in
6 Form der Erlaubnis, am Geschehen im Kindergarten sowie in der Schülerhilfe
7 Tanoda während dieser Woche teilnehmen zu dürfen. Die Kindergartenleiterin
8 erklärt nun ihrerseits, was ich erwarten darf, nennt aber im Wesentlichen das
9 Programm dieser Woche und gibt bekannt, dass ich auch an den gemeinsamen
10 Mahlzeiten im Kindergarten teilnehmen kann. Ich bedanke mich und überreiche
11 Pfarrer Lankó sowie Frau Jovánovics ein kleines Gastgeschenk: Eine Spende sowie
12 einen Rosenkranz für die Arbeit in der Gemeinde, verschiedenste Mal-Utensilien für
13 die Kinder im Kindergarten. Frau Jovánovics möchte, dass ich aus
14 organisatorischen Gründen in der Gruppe der Schulanfänger mit meiner
15 teilnehmenden Beobachtung beginne, in der aktuell vierundzwanzig Kinder von zwei
16 ausgebildeten Pädagoginnen – davon einer Beas und einer Ungarin - sowie einem
17 Mitarbeiter, ebenfalls ein Angehöriger der Gruppe der Beas, betreut werden.

18

19 FELDNOTIZEN

20

21 Meine Absicht für heute ist es, mir einen ersten Eindruck bzw. einen Überblick über
22 die Situation im Kindergarten zu verschaffen.

23

24 Die Leiterin der Gruppe der Schulanfängerinnen und Schulanfänger, eine junge
25 Ungarin, erwartet mich bereits. Sie stellt mich ihrer Kollegin und ihrem Kollegen
26 sowie den Kindern vor. Niemand scheint von meinem Besuch überrascht zu sein, es
27 hat den Anschein, als wären die Kinder mit dem Phänomen des Beobachtet -
28 Werdens vertraut. Die Begrüßung fällt überaus freundlich und ziemlich laut aus. Die
29 Leiterin ermahnt lächelnd - mit vorgehaltenem Zeigefinger auf den Lippen - zu ein
30 bisschen mehr Ruhe. Sofort wird es leiser, wiewohl da und dort weiterhin ein mehr
31 oder weniger lautes Kichern zu vernehmen ist. Ich blicke in die Runde: Ein großer,
32 heller lichtdurchfluteter Raum, mit unterschiedlichen Niveaus, Nischen und Ecken,
33 der die Kinder einlädt zum Sich - Zurückziehen, zum Entspannen, zum Verstecken,
34 wohin sie ihre Freunde und/oder Spielsachen mitnehmen und sich geborgen fühlen
35 können – ist ein Beleg dafür, dass ihnen Raum zu individueller Entfaltung gegeben
36 wird. An den Fenstern hängen bunte Vorhänge, an den Wänden Zitate der
37 Moderne, von den Gebrüdern Grimm bis zu Walt Disney. Die Einrichtung

1 berücksichtigt die Körpergröße zwei bis sechsjähriger Kinder. Alles ist bunt, sauber
2 und modern.

3 An fünf kleinen, kindergerechten Holztischen sitzen jeweils fünf Kinder, Mädchen
4 und Buben gemischt. Die Kinder sind auffallend sauber gekleidet, vieles sieht aus,
5 als wäre es eben erst gekauft worden, der Haarschmuck der Mädchen, die allesamt
6 längere oder lange Haare tragen, ist überaus bunt wie kunstvoll ins Haar geklipst.
7 Kann es sein, dass mein möglicherweise angekündigter Besuch diese Inszenierung
8 hervorgerufen haben könnte? Die Kleidung der Kinder ist keineswegs traditionell.
9 Alles, was die Kinder heute anhaben, kann ebenso in Österreich in den
10 Diskontketten namhafter Textilhändler gekauft werden. Oder aus der von Pfarrer
11 Lankó initiierten Kleidersammlung kommen.

12 Bei der Begrüßung der Kinder werfe ich auch einen Blick auf Nägel und Zähne:
13 Wieso sehen hier viele Zähne so weiß und gesund aus, warum sind die meisten
14 Nägel sauber und kurz geschnitten? Viel Zeit darüber nachzudenken bleibt nicht,
15 denn gleich darauf ist meine Mithilfe erwünscht. Meine erste Aufgabe ist es, mit den
16 Kindern, die sich dazu in einer Zweier-Reihe – immer ein Bub und ein Mädchen
17 gemeinsam – vor der Türe aufstellen, in den Waschraum zu gehen, um die Hände
18 vor der Jause zu waschen.

19 Ich beobachte, wie das Wasser zwar über die kleinen Kinderhände rinnt, es aber vor
20 allem zum Spielen und Plantschen verwendet wird. Ein kleiner Bub nutzt den
21 Wasserstrahl zum Trinken. Ein anderes Kind hält just in diesem Moment seine
22 flache Hand unter den Strahl, sodass beide ziemlich nass werden - und sichtbar und
23 hörbar Spaß daran haben. Linda, die Kindergärtnerin, eine junge Beas, ruft etwas in
24 die Runde, klatscht dabei in die Hände. Der Geräuschpegel wird geringfügig leiser.
25 Ich stehe - wie ausgemacht - mit einem Handtuch bereit. Die Waschbecken und
26 Armaturen, die Spiegel, die WC Anlagen, allesamt kindergerecht ausgeführt und
27 modern ausgeführt. Ausstattungsmäßig unterscheidet sich der Raum kaum von
28 westeuropäischem Standard. In wie vielen Familien im Dorf es wohl ebenso
29 aussehen mag? Die meisten Kinder verwenden das dargereichte Handtuch zum
30 Abtrocknen der Hände, manche auch zum Abtrocknen des Kopfes, des Mundes
31 oder des ganzen Gesichts.

32 Im Gruppenraum binden sich nun einige der Kinder eine Schürze um. Diejenigen
33 Kinder, die eine Schürze tragen sorgen dafür, dass jedes Kind an ihrem Tisch einen
34 Teller, einen Becher sowie eine Papier Servietten bekommt. Mir ist es dabei nicht
35 erlaubt, ihnen zu helfen.

36 Anschließend holt jedes Kind für seinen Tisch einen Teller mit geschnittenem
37 Weißbrot - eine Scheibe wird dazu dreimal geteilt - einen Teller mit in dünne

1 Scheiben geschnittenen Gurken sowie einen kleinen Teller mit Margarine. Ich gieße
2 warmen Früchtetee in die Kinderbecher. Jeden Becher bis zur Hälfte. So wird es mir
3 mitgeteilt. Bevor mit der Jause begonnen wird, fassen sich die Kinder an den
4 Händen und gemeinsam mit den Tanten wird ein Tischgebet gesprochen. Diese
5 Szene wirkt ein wenig zu gut einstudiert, ein bisschen zu gut vorbereitet. Kann es
6 sein, dass die Kinder immer so gesittet diesem Ritual folgen?

7 Alle Kinder essen mit großem Appetit. Bereits nach wenigen Minuten sind die ersten
8 Teller leer. Ein Kind mit einer Schürze steht vom Tisch auf, um bei der ungarischen
9 Kindergärtnerin weiteres Brot zu holen. Dasselbe passiert mit dem Gurken und der
10 Margarine. Wer noch Tee möchte, zeigt wie in der Schule auf. Erst auf dieses
11 Zeichen hin ist es mir erlaubt hingehen um nachzufüllen. Ich sitze mit den
12 Kindergärtnerinnen und dem Helfer am Tisch, wir essen ebenfalls die Jause und so
13 stelle ich fest, wie stark gezuckert der Tee ist. Das nächste Kind kommt, um Brot für
14 seinen Tisch nachzuholen. Eine der Kindergärtnerinnen blickt mich an und erklärt
15 mir, dass die Kinder bis zu dreimal Essen nachholen dürfen. Mit Erstaunen stelle ich
16 fest, dass beinahe alle davon Gebrauch machen. Kann es sein, dass die Kinder
17 Hunger haben?

18 Abgeräumt wird genauso wie gedeckt wurde: Jeweils die Kinder mit den
19 umgebundenen Schürzen organisieren das Abräumen des Geschirrs und sorgen
20 auch dafür, dass der Tisch anschließend feucht abgewischt wird. Es kommt vor,
21 dass der einzige am Tisch anwesende Bub für diese Servicedienste verantwortlich
22 ist. Niemand protestiert dagegen, niemand belächelt diese Tätigkeit, egal von wem
23 sie verrichtet wird.

24 Nach der Jause stellen sich die Kinder wiederum in einer Reihe zu zweit an, diesmal
25 um die Zähne zu putzen. Dazu wird - wiederum im Waschraum - jedes Kind
26 namentlich aufgerufen und erhält seinen Becher mit seiner Zahnbürste. Ich verteile
27 jeweils einen halben Zentimeter Zahncreme darauf. Anschließend geht die Beas
28 Kindergärtnerin hinaus, ich bleibe da. Die Kinder verwenden die Zahnbürste ganz
29 unterschiedlich: die einen kürzer, die anderen länger, kreuz und quer oder wie es
30 ihnen gerade einfällt. Die Kindergärtnerin kommt zurück, bleibt in der Türe stehen,
31 unterhält sich mit mir, interveniert aber in keiner Weise. Mit stellenweise noch
32 sichtbaren Zahnpasta Spuren machen manche Kinder kurze Bekanntschaft mit dem
33 Handtuch, dass seit dem Händewaschen am Beginn der Jause noch gar nicht
34 genug Zeit zum Trocknen hatte.

35 Der Waschraum ist für kurze Zeit für viele Kinder zur Hinterbühne geworden: Im
36 Waschraum können sie kurz Pause machen, sich entspannen – ohne Anleitung,
37 ohne Kontrolle. Hier sind sie für kurze Zeit unbeobachtet, unter sich. Manche Kinder

1 nutzen diese Zeit und stehen mit Gleichgesinnten einfach rund ums Waschbecken
2 beisammen und betrachten sich im Spiegel, schneiden Grimassen, spielen mit dem
3 Wasser, erzählen sich etwas. Das funktioniert auch, wenn man dabei alibi halber die
4 Zahnbürste im Mund hat. Der Waschraum ist zur Gänze einsehbar. Es gibt weder
5 Türen noch Vorhänge. Im hinteren Teil sind die Toiletten installiert. Sie werden
6 sowohl von den Mädchen als auch von Buben benutzt.

7 Wenn es so ist, dass diese Art sich die Zähne zu putzen – das gleiche gilt
8 wahrscheinlich auch für die meisten der zuvor beobachteten Fälle des
9 Händewaschens – nicht der medizinisch notwendigen Reinigung der Zähne bzw.
10 Hände dient, wird es gemacht, damit die Kinder die Grundbegriffe der Hygiene
11 erlernen?

12 Zurück im Gruppenraum formieren sich die Kinder auf Anordnung der Leiterin im
13 Kreis. Linda, die Beas – Kindergärtnerin nimmt die Gitarre zur Hand und stimmt ein
14 Lied an. Die Kinder singen ein Lied in Ungarischer Sprache, bewegen sich dazu und
15 haben sichtbare Freude an Tanz und Gesang. Es ist beeindruckend, mit welchem
16 Rhythmusgefühl sich die Kinder zur Musik bewegen! Der Tanz wird noch zweimal
17 wiederholt. Jedes Mal etwas schneller. Beim dritten Mal bin ich eingeladen
18 mitzumachen. „Regi-Neni“ rufen sie mir zu. Die Kinder nehmen mich in ihren Kreis
19 auf, an die Hand und zeigen sich als hervorragende Lehrerinnen und Lehrer. Es
20 folgt eine kurze Pause, die zum allgemeinen Aufräumen des Gruppenraumes
21 verwendet wird, alle helfen mit, alles funktioniert reibungslos. Die einen stellen die
22 Stühle auf die Tische, die anderen entsorgen am Boden Liegendes, niemand der
23 einem anderen Kind im Weg steht. Anschließend stellen sich die Kinder wieder
24 einmal in einer Zweier-Reihe an. Mit der Neni/Tante an der Spitze setzt sich die
25 Gruppe mit dem Geräusch einer fahrenden Dampflokomotive in Bewegung: hinaus
26 vor die Tür, hinein in die Garderobe zum Schuhe wechseln, die Stiege hinunter und
27 hinaus in den Garten.

28 Hier haben die Kinder nun vielfach Gelegenheit sich auszutoben: An einer der vier
29 Schaukeln, an einer der zwei Rutschen, in der großen Sandkiste, dem Kletterturm
30 oder der Hüpfburg. Inmitten des Gartens steht ein großer schattenspendender
31 Baum, unter dem die Leiterin der Gruppe auf einem Tisch ein Zeichengerät aufbaut.
32 Sie bittet mich, mit Hilfe eines leeren Trinkbechers einen Kreis auf einen Stapel von
33 Blättern zu zeichnen und spannt das erste Blatt in diesen elektrisch betriebenen
34 Malkasten ein, setzt ihn mittels eines batteriebetriebenen Motors in Bewegung. Er
35 beginnt sich zu drehen und das erste Kind taucht einen Pinsel in einen der vier
36 vorbereiteten Farbtöpfe und hält ihn über das sich drehende Blatt Papier. Rote
37 Farbe tropft auf das Papier. Durch die Drehkraft entsteht ein erster Kreis. Dasselbe

1 macht es nun mit den anderen Farben. Auf diese Weise entsteht mit Hilfe der
2 Fliehkraft ein farbenprächtiges Bild. Das Mädchen freut sich sichtbar, hält kurz
3 darauf das noch nasse Kunstwerk in den Händen und lacht. Es geht nun zum
4 nächsten Tisch, der zur Hälfte in der Sonne steht, und mit Unterstützung der Beas
5 Kindergärtnerin schneidet es nach dem Trocknen den Kreis mit einer kindergerecht
6 geformten Schere aus, stanzt ein Loch hinein, fädelt einen blauen Wollfaden durch
7 und hängt sich damit das Werkstück um. Fertig ist die erste selbstgemachte Kette!
8 Die Reihe der Kinder, die ebenfalls ein selbstgemachtes Bild anfertigen möchten ist
9 lang. Alle warten geduldig, bis sie an der Reihe sind. Niemand, der sich vordrängt.
10 Einige der ganz Kleinen müssen überhaupt erst dazu ermutigt werden
11 mitzumachen. Es scheint aber allen Freude zu machen. An vielen Kinderhälsen
12 baumelt bereits eine dieser selbst angefertigten Ketten. Es dauert lange, aber
13 irgendwie klappt es, dass bis zum Mittagessen jedes Kind im Besitz einer solchen
14 Kette ist. Alle haben mitgemacht. Warum sagt niemand: „Ich will nicht!“ Damit alle zu
15 essen bekommen? Ist das ein Indiz dafür, dass die grundsätzliche Mitarbeit, die
16 Einhaltung der Regeln im Tausch gegen Essen geleistet werden? Inwieweit dient
17 der Besuch des Kindergartens der vorschulischen Förderung und inwieweit als
18 kurzfristige Linderung des Hungers?

19 Um etwa 13 Uhr 30 gibt es heute Mittagessen. Zuvor wiederholt sich noch einmal
20 das Ritual des Händewaschens. Das Handtuch ist immer noch dasselbe und noch
21 immer nicht trocken.

22 Wie bei der Jause wird vor dem Mittagessen ein kurzes Gebet gesprochen, bevor
23 die Suppe, die Buchteln und das Wasser serviert werden. Die Kinder greifen mit
24 großem Appetit zu. Wie bereits bei der Jause beobachtet, nehmen die meisten der
25 Kinder mehrmals von den angebotenen Speisen, es bleibt nichts zurück, weder am
26 Teller noch auf dem Servierwagen.

27 Wieder sorgen jene Kinder mit den Schürzen für das Abräumen der Tische,
28 kümmern sich darum, dass die Tischfläche sauber ist, stellen die Sessel auf den
29 Tisch, damit der Helfer mit einem Besen den Boden sauber kehren kann.

30 Anschließend formieren sich die Kinder am Teppich zu einem Kreis, wo ihnen Linda
31 - die ebenso wie die Kinder im Kreis, aber auf einem kleinen Schemel etwas erhöht
32 sitzt - eine Geschichte in ungarischer Sprache vorliest. Die Kinder lauschen der
33 Geschichte, einige Mädchen unterbrechen sie, fragen nach, werfen etwas ein.
34 Manche Kinder fühlen sich dadurch gestört und bringen das auch zum Ausdruck,
35 einige scheinen - vielleicht vom Spiel oder vom Essen – schon ein bisschen müde
36 zu sein, ihnen fallen immer wieder die Augen zu. Niemand, der Anstoß daran nimmt.

1 Nach dem Ende der Geschichte geht die Gruppe geschlossen in den
2 Garderobenraum. Wieder werden die Schuhe gewechselt und hinaus in den Garten
3 gegangen, wo bereits einige Frauen – Mütter, Großmütter oder andere Angehörige
4 – auf die Kinder warten. Niemand, der sich daran stößt, wenn der linke Schuh am
5 rechten Fuß getragen wird oder umgekehrt.

6 Die Angehörigen sitzen im Schatten des Baumes beisammen und unterhalten sich -
7 die Kindergärtnerinnen und andere Mitarbeiterinnen des Kindergartens setzen sich
8 dazu und nehmen Teil an der Unterhaltung, die einmal auf Ungarisch und einmal in
9 Rumänisch geführt wird. Währenddessen schaufelt sich eine Gruppe von Kindern
10 mit großem Vergnügen Sand in die Schuhe, andere Kinder lecken mit der
11 Zungenspitze Sand vom Boden auf, einige Mädchen rühren aus Erde und Wasser
12 eine zähe Masse an, formen diese anschließend mit den Händen zu einer Skulptur
13 und stellen sie anschließend in hinteren Teil des Gartens zum Trocknen in die pralle
14 Sonne. Ein Kind hat inzwischen kleine Steinchen gesammelt und drückt diese nun
15 in die bereits ein bisschen fest gewordene Masse. Ein Natur - Kunstwerk entsteht.

16 Eine der Frauen hat ein Kind am Schoß sitzen. Das kleine Mädchen ist nur mit
17 einem Hemdchen bekleidet, sein Unterkörper ist nackt. Es spielt hingebungsvoll mit
18 dem Ohrring der Frau. Ohne großes Aufheben, ohne nennenswerten Grund, hebt
19 die Frau das Kind ein Stück weit hoch und weg von sich, denn es uriniert gerade.
20 Die ersten Tropfen haben auf der Hose und dem Bein der Frau bereits einen
21 dunklen Fleck hinterlassen. Der Rest befeuchtet nun den sandigen Boden. Während
22 dieses Vorgangs unterbricht die Frau weder das Gespräch mit der neben ihr
23 sitzenden Frau, noch äußert sich diese zu dem soeben Vorgefallenen. Niemand
24 scheint daran Anstoß zu nehmen.

25 Durch die Gartentüre kommen immer mehr Angehörige – darunter viele Burschen
26 und junge Männer – herein. Im Garten tummeln sich für einige Zeit zahlreiche
27 Erwachsene und jede Menge Kinder. Ich habe den Eindruck, dass sich auch die
28 Erwachsenen hier wohl fühlen.

29 Ich gehe in Richtung Ausgang und schaue nach, nicht nur von wem, sondern womit
30 die Kinder heute abgeholt werden. Kaum ein Kind, das mit dem Auto, dafür viele,
31 die mit dem Fahrrad abgeholt werden. Das Besondere für mich daran ist aber die
32 Art und Weise der Beförderung: Jedes Fahrrad hat auf der Mittelstange ein
33 schmales Holzbrett so montiert, dass darauf mitunter bis zu zwei Kinder transportiert
34 werden können. Es erfordert keinen großen Aufwand, ist einfach und günstig in der
35 Herstellung und zeigt die Kreativität der Beas. Man könnte auch sagen: Not macht
36 Erfinderisch.

1 Der erste Vormittag im Kindergarten ist so gut wie vorbei. Mir kommt es so vor, als
2 hätte ich hier bereits einen ganzen Tag oder mehrere verbracht. So viele neue
3 Eindrücke, so viele unterschiedliche Erlebnisse in so kurzer Zeit!

4 Nachdem das letzte Kind an der Hand seiner Mutter, seines Vaters oder sonstiger
5 Verwandter den Garten verlassen hat, setze ich mich in den Schatten des Baumes,
6 um meine Feldnotizen zu schreiben, bevor ich mich auf zu Tanoda, dem Caritas
7 Hort hier in Alsószentmárton mache, um dort meiner Aufgabe als teilnehmende
8 Beobachterin nachzugehen.

9

10 **TANODA – die Nachmittagschule bzw. der Caritas - Hort von Alsószentmárton**

11

12 Meine Absicht ist, mir einen ersten Eindruck bzw. einen Überblick von der Situation
13 zu verschaffen.

14

15 **PROTOKOLL**

16

17 Ein mit Graffiti bemaltes Eingangstor aus Metall sowie ein bereits ziemlich von der
18 Sonne verblichenes Schild mit der Aufschrift »Caritas« kennzeichnen das Gebäude
19 der Nachmittagsschule Tanoda von außen. Eine weitere Markierung stellen drei
20 davor abgestellten Autos dar, ansonsten ist auf der gesamten einsehbaren
21 Dorfstraße sowie einer schmaleren Nebenstraße kein anderes Auto zu sehen,
22 weder ein geparktes noch ein fahrendes. Es ist früher Nachmittag und es ist absolut
23 still. Auf der Straße ist niemand zu sehen, nichts ist zu hören, nicht einmal ein
24 Vogel. Nicht das geringste Geräusch ist zu vernehmen. Absolute Stille. Es scheint,
25 als wäre die Zeit stehengeblieben. Ich öffne das Tor und betrete das Grundstück.
26 Vor mir befindet sich ein flaches L-förmiges, ebenerdiges Gebäude mit überdachter
27 Terrasse. Ein Gebäude, wie ich es in seiner Funktion als Wohnhaus in dieser
28 Gegend hier schon mehrfach gesehen habe. Auf einer Bank sitzen drei oder vier
29 Jugendliche und unterhalten sich. Etwas abseits davon sitzen nebeneinander auf
30 einer Holzbank eine junge Frau und ein Mädchen. Vor ihnen am Tisch sind Bücher
31 und ein Schulheft ausgebreitet. Die junge Frau spricht zu dem Mädchen. Das
32 Mädchen hat seinen Blick auf das Heft gerichtet. Erst als ich näher komme, heben
33 beide den Kopf und schauen mich an. Ich stelle mich vor, und frage auf Englisch,
34 wo ich den Leiter von Tanoda, Zsolt Gyurka, finde. Noch bevor ich eine Antwort auf
35 meine Frage bekomme, werde ich von einer Gruppe Kinder und Jugendlicher
36 umringt. Sie alle reden mit mir, schauen mich dabei neugierig an. Ich grüße in
37 mehrere Richtungen auf Ungarisch, und winke ihnen allen zu. Eine junge Frau gibt

1 mir zu verstehen, dass ich ins Haus hinein gehen solle. Im Inneren des Gebäudes
2 ist es angenehm kühl. An mehreren Tischen sitzen sowohl Kinder als auch
3 Jugendliche, mittendrin jeweils eine erwachsene Person. Auf einem der hinteren
4 Tische sitzt eine ältere Dame bei den Kindern. Hefte, Bücher, Federpenale liegen
5 verstreut auf den Tischen. Ich mache mich mit einem lauten „Jó napot“ bemerkbar.
6 Alle Anwesenden heben den Kopf. Die Blicke sind auf mich gerichtet. So glaube ich
7 zu erkennen, wer der Leiter dieser Gruppe sein könnte und gehe auf ihn zu.
8 Fragend nenne ich seinen Namen. Ein sehr sportlich wirkender junger Mann mit
9 kurz geschorenen Haaren lacht mich an und stellt sich als Zsolt Gyurka, Turnlehrer
10 und Leiter von Tanoda vor. Ich habe den Eindruck, dass er bereits über meinem
11 Besuch informiert ist, denn er ist nicht überrascht mich hier zu sehen. Er bietet mir
12 gleich neben sich einen Sitzplatz und inmitten der Kinder an. Ich frage, ob ich nicht
13 gerade beim Hausübung machen störe, nenne aber ebenfalls noch einmal den
14 Grund meiner Anwesenheit und bitte um Unterstützung meiner Arbeit. Es wird
15 ziemlich mühsam, denn der Leiter von Tanoda spricht nur sehr wenig Englisch und
16 kaum Deutsch. Mit Unterstützung meiner Reisebegleiterin gelingt es, meinen
17 Arbeitsmodus zu besprechen.

18 Zunächst gehe ich – begleitet von Zsolt Gyurka - von Tisch zu Tisch und werde den
19 Anwesenden auf Ungarisch vorgestellt. Ich zähle fünf besetzte Tische im Raum. An
20 manchen sitzen bis zu fünf Kinder bzw. Jugendliche mit jeweils einem
21 Erwachsenen. Der Leiter erklärt, dass hier bis etwa 16 Uhr Schulaufgaben gemacht
22 werden, die Schülerinnen und Schüler sich mit oder ohne Unterstützung der
23 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf Prüfungen und Test vorbereiten oder einfach
24 die Zeit zum Lernen nutzen können. Wer nichts für die Schule zu tun hat, spielt
25 draußen auf der Terrasse, im Garten oder am Sportplatz.

26 Wir bleiben vor dem Tischfußball – Tisch stehen, von dem aus ein guter Überblick
27 über den gesamten Raum gegeben ist. Er bemüht sich mir zu erklären, dass es
28 viele Gründe gibt, warum die Kinder hier sind. Einer davon ist, weil ihre Eltern sie
29 weder bei der Aufgabe unterstützen wollen noch können, und sie ansonsten ihre
30 Zeit auf der Straße verbringen würden. Eines der Anliegen von Tanoda sei es, die
31 Kinder von der Straße zu holen und ihnen im Rahmen der hier angebotenen
32 Möglichkeiten Unterstützung bei der Bewältigung schulischer Anforderungen zu
33 geben, aber auch, um sie in ihrem Alltag zu unterstützen. Er deutet an, dass das oft
34 gar nicht so leicht möglich sei und gar nicht selten an der fehlenden Unterstützung
35 der Eltern zu scheitern drohe. Wäre da nicht Pfarrer Lankó Tanoda oder der
36 Versuch darüber aufzuklären, dass sie künftig in zwei Welten zu leben haben:
37 Zwischen Tradition und Moderne.

1 Eine junge Frau, Zsolt Gyurka stellt sie als Detti, eine der Mitarbeiterinnen von
2 Tanoda vor, kommt nun herein zu uns. Sie erzählt, dass sie täglich an der
3 Bushaltestelle stehe, um zu beobachten, wer von den Kindern/Jugendlichen in den
4 Bus einsteigt, wer nicht, wer schon seit Tagen nicht eingestiegen ist, um sich
5 daraufhin mit den jeweiligen Schulen und/oder den Eltern in Verbindung zu setzen
6 und die Gründe dafür in Erfahrung zu bringen, oder einfach die Notwendigkeit des
7 Schulbesuchs zu besprechen. Also müssen ihr sowohl die Kinder/Jugendlichen als
8 auch deren Eltern bzw. Umfeld bekannt sein. Interessant ist auch zu erfahren, dass
9 die Schulen bei Tanoda und nicht bei den Eltern zuhause anrufen, wenn sie
10 erfahren möchten, wer aus welchen Gründen nicht zum Unterricht erscheint. Auf
11 meine Bitte, mir einen Grund für das Fernbleiben zu nennen, erwähnt sie, dass es
12 manchmal einfach ‚nur‘ die fehlenden Schuhe sind, die Kinder/Jugendlichen mehr
13 oder weniger ‚zwingen‘, zuhause zu bleiben... . Ohne weitere Fragen erzählt sie,
14 dass die Kleiderspenden – organisiert von Pfarrer Lankó – ein weiterer Grund sind,
15 warum die Eltern zustimmen, ihre Kinder zu Tanoda gehen zu lassen – sie sagt
16 explizit ‚gehen zu lassen‘ und nicht ‚zu schicken‘.

17 Könnte diese Information bedeuten, dass den Eltern in erster Linie gar nicht so sehr
18 daran gelegen ist, ihren Kindern Schulbildung angedeihen zu lassen, sondern sie
19 mit dem Lebensnotwendigen – wie zum Beispiel Schuhe - versorgen zu lassen? Ein
20 Beispiel dafür, wo das Handeln der Not gehorcht?

21 Herr Gyurka berichtet davon, dass die Kinder bei Tanoda durch die Mithilfe bei der
22 Gartenarbeit, beim Vorbereiten der Jause, durch eine ordentlich gemachte
23 Hausübung Jetons erwerben können. Bis zu 100 Jetons pro Tag seien möglich.
24 Diese können zum Beispiel gegen neue Kleidung oder Karten für ein Basketball
25 Spiel in Pécs eingelöst werden. Oder gegen verschiedene Schreibutensilien wie
26 große und kleine, linierte, unlinierte sowie karierte Hefte, Mappen, Collegeblöcke
27 und einen Zirkel. Die Kinder und Jugendlichen besuchen unterschiedliche Schule in
28 verschiedenen Orten. Einige besuchen in Siklós die Szent-Imre Schule, eine
29 katholische Grundschule. Einige gehen im Nachbarort Egyházasharaszti in die
30 Grundschule. Nur wenige der Jugendlichen werden in Mohács, Pécs oder Bóly an
31 einer Fachmittelschule unterrichtet oder besuchen ein College. Aber auch wenn die
32 Kinder in anderen Dörfern oder Städten in Schulen mit mehr oder weniger hohem
33 Anteil an ungarischer Mehrheitsbevölkerung unterrichtet werden ist es so, dass die
34 ungarischen Eltern ihre Kinder von diesen Schulen abmelden, sobald der Anteil der
35 Angehörigen der Beas steigt. Diese Tatsache führt dazu, dass die meisten Beas
36 Kinder weiterhin in segregierten Klassen sitzen. Die Szent - Imre Schule in Siklós ist
37 ein Beispiel dafür.

1 FELDNOTIZEN

2

3 Ein Bub, er spricht ein wenig Deutsch, wendet sich mir zu. Ich frage ihn, wo er
4 Deutsch gelernt habe. Er erzählt mir, dass er im Deutschen Fernsehen regelmäßig
5 und sehr gerne die Sendung »Spongebob« angesehen habe und dabei hätte er
6 wohl vieles gelernt. Bis zu dem Zeitpunkt, an dem die Fernsehgesellschaft (ich
7 verstehe den Namen nicht) seiner Familie die Kabel gekappt habe und nun für ihn
8 und seine Familie keine Möglichkeit mehr besteht fernzusehen.

9 Ein Mädchen setzt sich dazu. Es nennt seinen Namen, indem es dabei auf sich
10 zeigt. Ich wiederhole ihn und stelle mich auf dieselbe Art bei ihr vor. Inzwischen hat
11 ein Mitarbeiter einen Teller mit Broten und Aufstrich hereingebracht und auf einen
12 kleinen Tisch am Rand des Raumes gestellt. Unaufgefordert gehen die Kinder hin,
13 greifen zu und lassen sich Brot und Aufstrich schmecken. Einer der Mitarbeiter weist
14 darauf hin, dass Pfarrer Lankó diesen Aufstrich selber zubereitet habe. Er schaut
15 sehr gut aus, ähnlich wie ein Topfen Aufstrich. Alle essen mit großem Appetit.
16 Solange, bis der Teller leer ist. Das dauert nicht lange.

17 Auf der Terrasse spielen zwei Burschen Tischtennis, drei kleine Mädchen – eine
18 davon war heute auch im Kindergarten – spielen mit drei verbeulten Hula - Hoop
19 Reifen, indem sie die Reifen auf ihren dünnen aber kräftigen Armen kreisen lassen.
20 »Regi-Neni« ruft mich eines der Mädchen und fordert mich auf, mitzumachen. Ein
21 anderes Mädchen nimmt mich an der Hand und drückt mir einen Kübel mit
22 Straßenkreide in die Hand. Ich überlege kurz, knie mich auf den Boden, verteile an
23 die anderen drei Mädchen ebenfalls ein Kreidestück und beginne einen Baum auf
24 den Boden zu malen. Nonverbal versuche ich die Mädchen zum Mitmachen
25 einzuladen. Sie nehmen die Einladung an. Der Baum beginnt zu wachsen. Wächst
26 von allen Seiten zu üppiger Form an, bekommt immer mehr Blätter, immer mehr
27 Früchte. Ich stehe auf, hole meine Kamera und mache ein Foto davon und zeige es
28 den Mädchen. Daraufhin stellen sie sich sofort im Halbkreis auf, was ich wiederum
29 als Hinweis auf ein weiteres Foto interpretiere. Noch einmal drücke ich ab, dann
30 malen wir weiter. Bis auf einmal laute Disco - Musik von innen zu hören ist. Eine
31 junge blonde Frau steht in der Tür, klatscht in die Hände, bewegt sich zur Musik und
32 schon lassen die Mädchen alles liegen und stehen und folgen ihr laut schreiend.

33

34 Ein großer altmodischer Kassettenrecorder steht am Tisch. Die Tische und Stühle
35 sind allesamt zur Seite gerückt. Der Gruppenraum wirkt nun viel größer. Etwa
36 zwanzig Kinder stehen in drei Reihen im Saal und warten darauf, was ihnen die
37 junge Frau im Vordergrund vorzeigt. »Kettő, három« – ruft sie laut, schnippt dabei mit

1 den Fingern und schon setzen alle ein: Die Choreographie scheint bekannt und
2 eingeübt zu sein, alle bewegen sich mit einer Selbstverständlichkeit und mit
3 unglaublichem Rhythmusgefühl. Sie scheinen gar nicht genug davon bekommen zu
4 können, mindestens sechsmal wird dasselbe Lied, derselbe Tanz wiederholt.
5 Manchmal kommt jemand vom Garten herein, stellt sich irgendwo dazu und macht
6 einfach mit. Auch die junge Frau, die auf der Terrasse mit einem Mädchen gelernt
7 oder bei der Aufgabe geholfen hat, tanzt mit. Manches Mal hat sie Mühe, die
8 richtigen Schrittkombinationen zu finden. Ein Mädchen erkennt ihre Schwierigkeit,
9 stellt sich kurzerhand vor sie in die Reihe und zeigt ihr so die Schrittfolge.

10

11 PROTOKOLL

12

13 Die junge Frau, die lange Zeit mit dem Mädchen auf der Terrasse gelernt hat,
14 gesellt sich zu mir. Wir machen uns bekannt. Sie stellt sich als Anita Olah vor und
15 erzählt, dass sie in Pécs an der Universität Pädagogik studiert, Ungarin ist und hier
16 in Tanoda ein sechsmonatiges Praktikum absolviert. Sie spricht über ihre
17 Tätigkeiten und ihre Mithilfe beim Erledigen der Hausaufgaben, bei der Vorbereitung
18 der Schularbeiten und Tests. Wesentlich sei für sie allerdings die Arbeit in den
19 Familien, um die Hintergründe, die Lebensbedingungen der Kinder in Erfahrung zu
20 bringen. Sie erwähnt, dass sie, je nach Anlass, gemeinsam mit dem Zsolt Gyurka,
21 die Familien der Kinder im Dorf oder einem der Nachbardörfer besucht, um die
22 schulische Situation der Kinder zu besprechen. Das ist mitunter nicht einfach. Denn
23 die wenigsten Eltern sind von der Notwendigkeit des Schulbesuchs – und hier ist
24 tatsächlich das Wort »Notwendigkeit« im Sinne von »die Not zu wenden« zu
25 verstehen – überzeugt. Die meisten Eltern leben sehr traditionell - haben sehr
26 traditionelle Lebensgewohnheiten und Weltanschauungen - leben oft in schlechter
27 sozialer Lage, in der schlechte Wohnverhältnisse und hohe Arbeitslosigkeit ihren
28 Alltag bestimmen und müssen erst durch langwierige Gespräche angeregt bzw.
29 überredet werden darüber nachzudenken, dass Bildung ein wesentlicher Aspekt zur
30 Verbesserung ihrer sozialen Lage sein kann und es deshalb notwendig und wichtig
31 ist, ihre Kinder regelmäßig in die Schule zu schicken. Dabei berichtet sie auch
32 davon, dass bei einem solchen Besuch alles, was ihnen dabei angeboten wird,
33 gegessen und getrunken werden muss. Für eine Ungarin kann das manchmal zu
34 ziemlichen Überraschungen führen.

35 Während des Gesprächs, werden wir immer wieder von Kindern oder Jugendlichen
36 unterbrochen, die uns zum mittanzen auffordern. Anita, die ungarische Praktikantin
37 erzählt weiter, dass sie jeden Tag mit dem Leiter - und im Auto - von Pécs nach

1 Alsószentmárton fährt. Ich erkundige mich nach den Beiträgen der Eltern für Tanoda
2 und sie antwortet mir, dass die Teilnahme für die Familien kostenlos sei, wichtig sei,
3 dass die Eltern ihre Kinder für Tanoda anmelden. In diesem Schuljahr seien etwa 90
4 Kinder und Jugendliche angemeldet. Acht Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sorgen
5 für ihre Betreuung. Wir unterhalten uns auch über das Studium der Pädagogik in
6 Wien und in Pécs, über uns und unsere Familien und privaten Interessen. Ich
7 erzähle ihr, dass ich nicht weiß, wo ich Obst kaufen könne, ohne mit dem Bus in
8 einen der Nachbarorte zu fahren, wobei mir allerdings der Aufwand zu groß ist. Sie
9 bietet mir daraufhin sofort und bereitwillig an, Obst aus Pécs mitzubringen. Sie
10 beantwortet die Frage nach der Zugehörigkeit der Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen
11 und weist darauf hin, dass die Einstellung, hier in Alsószentmárton mit jungen Beas
12 zu arbeiten, das gemeinsame und entscheidende Verbindungsmerkmal sei: Allen ist
13 daran gelegen – jede(r) auf ihre/seine Art - die prekäre Lage zu verbessern, die
14 jungen Menschen insgesamt zu fördern zu ermutigen, zu motivieren und dabei als
15 positive Beispiele wirken zu wollen.

16 Während sie erzählt, gehen wir durch den Garten zum Sportplatz, wo einige
17 Jugendliche einem Ball hinterherjagen. Als sie uns bemerken, stoppen sie kurz ihr
18 Spiel, blicken in unsere Richtung, und setzen anschließend das Spiel fort.
19 Kommentarlos.

20 Kurz vor 19 Uhr geht der erste Tag in Alsószentmárton langsam zu Ende.
21 Gemeinsam mit den noch anwesenden Kindern und Jugendlichen wird aufgeräumt.
22 Kurz nach 19 Uhr schließt Gyurka Zsolt das Haus ab. Gemeinsam gehen wir über
23 die Wiese in Richtung Ausgang. Nachdem auch die Eingangstüre mehrfach
24 abgeschlossen wird, verabschieden wir uns.

25 Dabei erfahre ich, dass der letzte Bus nach Siklónagyfalu bereits um 16 Uhr 30
26 gefahren ist.

27 Ich gehe davon aus, dass ich mit meiner Studienkollegin und ihren Ungarisch
28 Kenntnissen zur Seite sicher auch eine andere Gelegenheit finden werde, zurück
29 nach Siklónagyfalu zu kommen.

30

31 Zwischen Alsószentmárton und Siklónagyfalu

32

33 Bereits die erste Person, der wir auf unserem Weg durch Dorf begegnen, verringert
34 diese Zuversicht ein wenig, denn die Frage, ob es denn hier ein Taxi gäbe, wird nur
35 belächelt, aber nicht beantwortet. Ein Kopfschütteln, nicht mehr. Die ungarische
36 Landkarte ist ohne Straßenmarkierung im Moment nur wenig hilfreich. Meine
37 Kollegin erinnert daran, dass wir heute im Kindergarten von Marie-Neni, einer

1 Mitarbeiterin, eine Einladung zum Kirschen essen erhalten haben. Wir machen uns
2 also zunächst auf den Weg zu ihr und stellen fest, dass es ohne
3 Straßenbeschilderung gar nicht so einfach ist hinzufinden, da nützt auch die
4 Adresse wenig. Wenn wir wenigstens jemanden fragen könnten! Zu diesem
5 Zeitpunkt ist niemand zu sehen. Wir gehen, ohne genau zu wissen wohin, die
6 Dorfstraße entlang. Vor einem Haus steht ein Mann. Meine Kollegin fragt nach der
7 gesuchten Adresse. Er beschreibt ihr den Weg, zeigt mehrmals in die beschriebene
8 Richtung und schaut uns noch eine Zeitlang hinterher. Wir winken ihm zu, auch um
9 ihm zu verstehen zu geben, dass wir seine Angaben verstanden haben. Und
10 tatsächlich stehen wir nach kurzer Zeit vor dem Zaun des gesuchten Hauses. Wir
11 bleiben stehen und suchen nach einer Glocke. Entweder gibt es keine, oder wir
12 sehen sie nicht. Also ruft meine Kollegin laut den Vornamen der Gastgeberin. Laut
13 lachend kommt sie uns entgegen. Sie öffnet das Gartentor, lässt uns eintreten und
14 geht uns voran in den Garten. Wir folgen ihr. Vor einem großen Kirschenbaum
15 bleiben wir stehen. Sie zeigt auf die zahlreichen Früchte, pflückt mit der Hand einige
16 davon, steckt sie in den Mund und spuckt die Kerne aus. Mit einem Handzeichen
17 lädt sie uns ein, dasselbe zu tun. Wir lassen uns nicht lange bitten. So wie sie
18 spucken auch wir die Kerne auf den Boden. Zwei junge Männer mit einer langen
19 Leiter kommen grußlos aus dem Garten auf uns zu, lehnen die Leiter an den Baum.
20 Die Frau gibt uns ein Handzeichen, woraufhin wir hinaufklettern. Im Kirschenbaum
21 sitzend – die köstlichen reifen Früchte essend - genießen wir diesen Moment. Die
22 Frau erzählt, dass einer der beiden Männer ihr Sohn, der andere ihr Schwiegersohn
23 ist. Wir erfahren auch, dass eines der Kinder in der Gruppe der Schulanfänger ihr
24 Enkelsohn ist und die junge Frau in Tanoda, die mir gleich zu Beginn Auskunft über
25 den Tätigkeitsbereich der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gegeben hat, ihre Tochter
26 Detti ist. Nach dem wir uns satt gegessen hatten, klettern wir vom Baum, erzählen
27 vom missglückten Versuch mit dem Bus zurück nach Siklósnagyfalu zu kommen
28 und fragen sie, wo im Dorf wir uns ein Fahrrad leihen könnten. Sie meint, dass dies
29 ein Problem sei, nennt aber keinen Grund. Sie bietet an, morgen mit einem ihrer
30 Kollegen darüber zu sprechen, eventuell würde ihm etwas dazu einfallen. Wir
31 bedanken uns noch einmal für ihre Unterstützung, die Einladung, für das Obst und
32 verabschieden uns. Sie drückt uns beide fest an sich und küsst uns auf die Wange.
33 Einmal, zweimal, dreimal. Die beiden Männer sind nicht mehr zu sehen. Sie
34 begleitet uns bis zum Tor und schließt hinter uns ab. Wir drehen uns noch einmal
35 um und winken.
36 Wir sind unterwegs in Richtung Hauptstraße, das heißt, in Richtung der Straße, die
37 heute Morgen der Bus genommen hat. Auf dem Weg dorthin begegnen wir einem

1 jungen Mann auf einem Fahrrad. Ohne lange zu überlegen, bitte ich meine Kollegin,
2 ihm unsere Situation kurz zu schildern und ihn zu fragen, wo wir uns hier zwei
3 Fahrräder leihen könnten. Er schüttelt den Kopf und zuckt die Schultern. Er fährt ein
4 Stück neben uns her und scheint dabei nachzudenken. Mit einem Handzeichen
5 deutet er an, in welche Richtung wir nun gehen müssen und verabschiedet sich. Wir
6 gehen die Straße entlang. Die Hoffnung, doch noch eine Fahrgelegenheit zu finden,
7 schwindet mehr und mehr. Wir schätzen die Entfernung bis nach Siklónagyfalu und
8 überlegen, wie lange wir wohl zu Fuß unterwegs sein werden. Der Umstand, dass
9 wir morgen vor einer ähnlichen Situation stehen werden, verbessert weder die
10 aktuelle Lage noch die Stimmung. Erst der Anruf bei einer gemeinsamen Freundin
11 in Österreich an kann den Kummer ob der Dummheit ein bisschen lindern. Bei der
12 nächsten Feldforschung passiert das hoffentlich nicht mehr. Reisen bildet. Entlang
13 des Weges begegnen wir einer kleineren Gruppe von Cigány, die den Tag im
14 Schatten eines Baumes verbrachten. Wir gehen grüßend an ihnen vorbei. Eine alte
15 Frau fragt, wohin wir gehen. Meine Kollegin antwortet ihr. Die Alte lacht und sagt,
16 es ist doch warm, die Sonne scheint, und vor Anbruch der Dunkelheit werden wir
17 sicher zu Hause sein. Ihr lautes wildes Lachen begleitet uns noch ein Stück des
18 Weges. Es gibt wirklich Schlimmeres, als einen ausgedehnten Abendspaziergang
19 im Sommer – so die Sprachregelung angesichts unserer Lage. Wir bemühen uns
20 die Besonderheiten der Landschaft bewusst zu machen: die Weizenfelder mitsamt
21 den Mohn- und Kornblumen, die wild wachsenden Gräser und unkontrolliert
22 wachsenden Büsche, allesamt überzogen von einer Staubschicht. Die ganze Zeit
23 begegnen wir keinem Auto, keinem Straßenhund, keinem einzigen Menschen. Nur
24 wir beide und die Landschaft zwischen Alsószentmárton und Siklónagyfalu.
25 Plötzlich ein Geräusch.

26

27 PROTOKOLL

28

29 Zwei junge Männer auf Fahrrädern kommen auf uns zu. Einer davon ist bekannt. Es
30 ist jener, der uns bis zur Einmündung in die Hauptstraße begleitet hat. Die beiden
31 halten an und bieten uns an, uns am Gepäckträger ihrer Fahrräder bis nach
32 Siklónagyfalu mitzunehmen. Ich bitte meine Kollegin, ihnen einen Gegenvorschlag
33 zu machen, dergestalt, als sie uns ihre beiden Räder – gegen Gebühr – bis morgen
34 leihen mögen. Nachdem sich herausstellt, dass beide Räder ausgeborgt sind, und
35 sie ohne Erlaubnis nicht weiterverleihen werden, nehmen wir das Angebot an.
36 Etwa fünf Kilometer radeln wir zu viert auf zwei Rädern, vorbei an kleinen
37 verstreuten Siedlungen, durch ein Dorf, indem es penetrant nach Schweinemist

1 stinkt. An einer Bushaltestelle machen wir Pause. Gegenüber der Bushaltestelle
2 befindet sich ein unauffälliges, flaches Gebäude. Die einzige Tür steht offen,
3 niemand ist zu sehen, nichts ist zu hören. Meine Kollegin meint die Aufschrift
4 ‚Italbolt‘ auf diesem Gebäude sei die Bezeichnung für eine Art Kneipe. Sie fragt die
5 beiden Burschen, ob sie Durst hätten. Sie sprechen kurze Zeit miteinander und
6 fragen, ob sie eine Flasche Coca-Cola bekommen könnten. Die Burschen bleiben
7 bei den Rädern, wir wechseln die Straßenseite und gehen ins ‚Italbolt‘, um das
8 Gewünschte zu besorgen. Im Inneren des fensterlosen Gebäudes ist es so finster,
9 dass auf den ersten Blick nichts zu erkennen ist. Erst nach und nach zeigt sich,
10 dass einige Männer an einem einfachen Holztisch sitzen. Bei unserem Eintreten
11 verstummen die Gespräche. Vor dem Tresen fragen wir eine Frau nach einer
12 Flasche Coca-Cola. Wortlos stellt sie eine Flasche davon auf die Ablage. Wir
13 bezahlen und gehen hinaus. Die beiden jungen Männer leeren das Getränk bis auf
14 den letzten Schluck und wischen sich anschließend mit dem Handrücken über den
15 Mund, nicht ohne sich für das Getränk zu bedanken. Wir bringen die leere Flasche
16 zurück und bekommen Pfandgeld zurück. So wie schon beim ersten Mal, stoppt die
17 Unterhaltung wie auf Kommando, sobald wir den Raum betreten.

18 Auf den Fahrrädern nehmen wir unsere ungewohnte Sitzposition wieder ein und
19 fahren weiter. Die beiden jungen Männer radeln zunächst wortlos nebeneinander
20 die Straße entlang. Später erzählt einer der beiden jungen Männer vom
21 Holzsammeln. Er berichtet davon, dass die Beas, wenn sie beim Holzsammeln auf
22 privatem Grund und Boden erwischt werden, für zwei Tage ins Gefängnis kommen.
23 Generell ist das Sammeln von Holz – das der Versorgung mit notwendigem
24 Heizmaterial dient - nur in Wäldern und auf Grundstücken, die im Besitz der
25 Gemeinde sind, erlaubt. Da sich aber der gemeindeeigene Grund und Boden
26 oftmals auch über sumpfige Gebiete erstreckt und die Zahl derjenigen, die
27 Brennmaterial sammeln, um im Winter nicht frieren zu müssen, in den letzten
28 Jahren angestiegen ist, sammeln viele oftmals auch in Wäldern, die in Privatbesitz
29 sind.

30 Ziemlich genau an der Ortstafel von Siklósnagyfalu endet die Fahrt für uns. Wir
31 bedanken uns und beratschlagen uns kurz über die angemessene Höhe des
32 sogenannten Fahrpreises. Die beiden junge Beas nehmen das Geld an bitten noch
33 um ein gemeinsames Foto.

34
35
36
37

1 Grenzerfahrungen

2

3 Am Dorfeingang von Siklósnagyfalu sitzt eine Gruppe Frauen unter einem Baum.
4 Vor den Häusern spielen Kinder am Boden. Aus der Ferne ist das Bellen von
5 Hunden zu hören, zu sehen sind sie nicht. Ein kleiner Bub, er war heute Vormittag in
6 Óvoda, stürmt auf mich zu. „Regi-Neni“ ruft er laut und redet ununterbrochen auf
7 mich ein. Ich verstehe kein Wort. Andere Kinder kommen dazu. Bald sind wir
8 umringt von einer Horde von Kindern, die unaufgefordert ihre Kunststücke auf dem
9 bisschen Sand zum Besten geben, das vor einer aufgelassenen Baustelle
10 angehäuft ist. Ich packe meine Kamera aus und mache Fotos davon. Sogleich
11 werden die Kunststücke spektakulärer und damit auch ein wenig gefährlicher.
12 Hermina, jene junge Beas, mit dem wir am Sonntag die Dorfbühne von
13 Siklósnagyfalu betreten haben, kommt mit ihrer Tochter Stephanie am Arm aus
14 ihrem Haus. Die Begrüßung fällt aus wie bei guten Bekannten. Sie will wissen, wie
15 der Tag in Alsószentmárton war, was wir gemacht und erlebt haben. Ihre Mutter
16 kommt dazu. Sie beugt sich mit einer Zigarette zu Hermina, diese gibt ihr - ihre
17 Tochter am Arm - Feuer und zündet sich ebenso eine Zigarette an. Gemeinsam
18 schauen wir den kleinen Buben bei ihrem Spiel im Sand zu. Ich erkundige mich,
19 wem die Baustelle, auf der die Kinder im Sand herumtollen, gehört. Hermina erzählt,
20 dass es die Baustelle des - vielleicht zukünftigen - Kulturzentrums von
21 Siklósnagyfalu sei. Die Zigaretten sind ausgeraucht und bevor die nächste
22 angezündet werden kann, verabschieden wir uns.

23 Wir sind zwar sicher nach Siklósnagyfalu zurückgekommen, stehen allerdings jetzt
24 spätabends vor verschlossenem Tor und Haus. Zsofi ist bei unserer Ankunft nicht zu
25 Hause. So wie die Gruppe der Cigány - Frauen am Dorfeingang, so sitzen auch wir
26 beide nun neben der Straße in der Wiese. Wir warten darauf, dass unsere
27 Quartiergeberin zurückkommt, um uns Einlass zu gewähren.

28 Das Bellen des Hundes Kitty kündigt die Rückkehr der Gemeindemitarbeiterin an.
29 Sie muss wohl von der Gartenseite ins Hause gekommen sein. Wir machen uns
30 bemerkbar, indem wir ans Küchenfenster klopfen. Sie öffnet und kommt zur
31 vorderen Gartentüre, um uns aufzusperren.

32 Auf ihre Bitte hin berichten wir kurz vom Erlebten und bitten sie um ihre
33 Unterstützung bei der Suche nach zwei Fahrrädern, die wir uns für die Dauer des
34 Aufenthalts leihen wollen. Sie ruft zunächst Pfarrer Lankó an. In einem kurzen
35 Gespräch wird klar, dass er davon ausgeht, dass wir das schon selber regeln
36 könnten, denn er rät uns dazu, zwei Räder doch einfach ‚zu stehlen‘. Die
37 Gemeindemitarbeiterin bietet uns daraufhin ihr eigenes Fahrrad an und macht sich

1 anschließend telefonisch auf die Suche nach einem zweiten gleichwertigen
2 Transportmittel. Erst ein persönliches Gespräch mit der Nachbarin auf der anderen
3 Straßenseite scheint zum gewünschten Ergebnis zu führen. Weil die ungarische
4 Nachbarin uns nur gesehen, nicht aber mit uns gesprochen hat, lädt diese uns zu
5 sich in den Garten ein.

6 Die Nachbarin ist eine freundliche ältere Frau. Sie führt uns in ihren Garten. Auf
7 dem Weg dorthin schenkt uns beiden eine Rose, die sie von einem Strauch mit
8 bloßen Händen pflückt. Sie führt uns über einige Stufen zu einem kleinen Verschlag.
9 In einer Holzkiste grunzt ein winzig kleines Schwein. Sie öffnet das Gitter der
10 Holzkiste und erlaubt uns hineinzugreifen. Die Haut des Schweinchens ist trocken
11 und warm. Es lässt sich bereitwillig streicheln. Die Nachbarin lächelt uns verschmitzt
12 an. Dann schließt sie den Deckel und geht uns voran durch einen Vorhang ins
13 Innere des Hauses. Wir stehen in der Küche. Die Frau erwärmt in der Mikrowelle
14 Milch. Ziegenmilch, wie sie erklärt. Diese füllt sie anschließend in eine Baby-
15 Trinkflasche. Mit der Flasche warmer Ziegenmilch gehen wir hinaus zum
16 Schweinchen. Wiederum rückt sie den Deckel zur Seite, ruft „Rosinchen“ und hält
17 dem Tier die Flasche hin, woraufhin das Junge ganz gierig zu saugen beginnt. Wir
18 dürfen das Tier füttern. Sie zeigt uns noch anderen Tiere: Die Hasen, Hennen mit
19 ihren Küken, die Ziegen, das Wildschwein, das im Verband mit den Hausschweinen
20 im Stall mit Freigehege lebt, das Hängebauchschwein mit seinen elf Jungen, den
21 Ziegenbock, sowie das Reh, dass ihr Cigány - Kinder in Pflege gegeben haben,
22 nachdem sie es alleine und verlassen beim Holzsammeln im Wald gefunden hatten.
23 Wir verbringen mehr als eine Stunde bei ihr. In dieser Zeit hat sie anscheinend
24 soweit Vertrauen zu uns gefasst, dass sie uns zusagt, ihr Fahrrad für den Rest der
25 Woche ausleihen zu dürfen.

26

1 **DRITTE SEQUENZ**

2

3 **BEGEGNUNGEN IN ALSÓSZENTMÁRTON**

4 **IM CARITAS KINDERGARTEN/ÒVODA SOWIE IM HORT/TANODA**

5

6 Datum: Dienstag, 31. Mai 2011

7 Ort: Alsószentmárton/Komitat Baranya/Süd-Ungarn

8

9 **FELDNOTIZ**

10

11 Mit dem Fahrrad unterwegs von Siklósnagyfalu nach Alsószentmárton

12 Ich schiebe Zsofis Fahrrad durch das hohe nasse Gras des Gartens, drücke das Tor
13 soweit zur Seite, dass ich gerade durchkomme, verschließe es so gut ich kann und
14 stehe auf der Landstraße. Ich fahre nach Alsószentmárton. Das Läuten der
15 Kirchenglocke begleitet die ersten hundert Meter. An der Bushaltestelle warten
16 mehrere Frauen. Auf der Straße laufen zwei kleinere Hunde. Auf einem Acker hinter
17 der Dorfstraße sind einige Leute mit der Feldarbeit beschäftigt. An einem Haus
18 arbeiten zwei Männer mittleren Alters an der Renovierung der Fassade. Der Weg
19 durch das Dorf führt vorbei an alten, teilweise verfallenen Hütten, eingefallenen
20 Häusern, die - umgeben von hohem wild wucherndem Gras und im Licht der
21 Morgensonne, ihre Eigenwilligkeit sichtbar machen. Am Ortsausgang schlafen zwei
22 riesige Hunde – so groß wie Kälber – im ungepflasterten Hof eines Hauses.
23 Festgebunden an einer massiven Eisenkette. Das Schild am Eingangstor zeigt
24 einen kampfwütigen Hund. Eine Warnung.

25 Die Landstraße ist stellenweise aufgrund zahlreicher Schlaglöcher ziemlich holprig.
26 Kurz vor Egyházasharaszti stehen mehrere Männer, Frauen und Kinder an der
27 Haltestelle und warten auf den Bus. Vor dem beflaggten Postgebäude steht eine
28 Frau und ist dabei, die Straße zu überqueren. Sie geht zur Bushaltestelle. Bekleidet
29 ist sie mit einem hellen Rock und einer dunklen Bluse. In der Hand trägt sie einen
30 Korb. Aus einer kleinen Nebenstraße sind vier Männer in blauer Arbeitskleidung und
31 Kopfbedeckung unterwegs in Richtung Hauptstraße, einer von ihnen schiebt ein
32 Fahrrad. Alle gehen langsam. Niemand, der es eilig hat und rennt.

33 Am Ortsausgang Zitate des Kommunismus: Rostige Baggerschaufeln,
34 Traktoranhänger, Teile eines Lastkraftwagens, die hinter meterhohem Gebüsch
35 hervorragen. Durch die zertrümmerte Windschutzscheibe wächst Gras. Vor dem
36 Zaun eines Hauses lehnt ein Mann mittleren Alters. Auf der gegenüberliegenden

1 Straßenseite schiebt eine Gruppe Männern ihre Fahrräder vor sich her, einer von
2 ihnen hat eine Sense geschultert, ein anderer eine Hacke.
3 Vor einem Haus grast ein altes weißes Pferd. Neben dem Pferd spielen drei kleine
4 Hunde im kurz gemähten Gras. Kurz vor Alsószentmárton haben sich vor dem
5 Gebäude, indem zu bestimmten Zeiten Lebensmittel sowie einige andere Waren
6 gekauft werden können, schon einige Leute versammelt, manche sind gerade auf
7 den Weg dorthin. Einige der älteren Männer tragen blaue Arbeitskleidung, die
8 jüngeren – und die sind deutlich in der Überzahl - Trainingshosen und offene
9 Schuhe aus Kunststoff. Viele Frauen schieben einen Kinderwagen vor sich her,
10 tragen grell glitzernde Kleidung. Alle sind auffällig geschminkt. Alle Frauen rauchen.
11 Viele davon sind schwanger. Aus dem Gebäude kommt eine junge Frau auf einem
12 motorisierten Rollstuhl. Geschickt manövriert sie ihn und sich durch zwei vor dem
13 Gebäude geparkten Autos. Jemand ruft meinen Namen! Ein Mädchen auf der
14 anderen Straßenseite winkt mir zu. Sie ist auf dem Weg zum Kindergarten.

15

16 **ÖVODA – Der Caritas Kindergarten von Alsószentmárton**

17

18 Meine Absicht heute ist es, die Normen und die Aufrechterhaltung sowie Verletzung
19 von Normen zu beobachten:

20

21 Theoretische Vorbereitung

22

23 Goffman denkt soziale Norm als »eine durch soziale Sanktionen abgestützte
24 Richtschnur des Handelns« (Goffmann 1982, 138). Sanktionen können entweder als
25 »Bestrafung für Regelverletzungen« oder als »Belohnung« für die Befolgung und
26 Einhaltung von Regeln fungieren, von Bedeutung dabei ist, dass soziale Sanktionen
27 etwas über »den moralischen Status des Handelnden aussagen« (vgl. ebd., 138).
28 Der Autor unterscheidet zwischen Normen, die als »unabdingbar« empfunden
29 werden – diese nennt er »Prinzipien« - und jenen, die sich »auf eine
30 vorübergehende Übereinkunft« beziehen, die vorrangig dazu dienen »die
31 gegenseitigen Beziehungen zu erleichtern«, und die er als »Konventionen«
32 bezeichnet. Des Weiteren differenziert er zwischen »Anforderungen« und
33 »Standards«, wobei »Anforderungen« eine »vollständige Regelbefolgung
34 verlangen« - als Beispiel führt er »das Lesen-und-Schreiben-Können« in
35 westeuropäischen Gesellschaften an – und »Standards« »die Geltung eines Ideals
36 unterstreichen, dessen vollständige Verwirklichung von niemandem erwartet wird«,
37 worunter er das »Aussehen« versteht. Aufgrund der mit den Normen in Verbindung

1 stehenden Sanktionen lassen sich Klassifizierungen vornehmen: formelle
2 Sanktionen dienen der Aufrechterhaltung von Regeln, informelle der
3 Aufrechterhaltung sozialer Zwänge. Regelungen unterteilt Goffman in jene, die sich
4 auf die staatliche Macht und Autorität stützen und solche, die von autorisierten
5 Personen geltend gemacht werden können (vgl. ebd., 139). Normen können
6 entweder als Verpflichtung oder als Erwartung wirken, in jedem Fall eröffnen sie
7 einen Interpretationsrahmen sowohl im Hinblick auf die allgemeine Beziehung des
8 Akteurs zu einer Regel, als auch für die Beurteilung seines moralischen Charakters.
9 Regelungen werden von denjenigen, für die sie gelten, als richtig erachtet, selbst im
10 Hinblick darauf, was dabei untersagt wird und welche Konsequenzen eine
11 Nichteinhaltung mit sich führt. Das Sanktionierungssystem informiert über den Grad
12 an Übereinstimmung bzw. Abweichung des Individuums in Bezug auf Regelungen
13 (vgl. ebd., 141). Vor diesem Hintergrund stellt Goffman nun die Frage nach der
14 moralischen Verantwortung. Moralisch deshalb, da diese Form der Verantwortung
15 die Möglichkeit zulässt, dass »derjenige, der nicht in Übereinstimmung mit einer
16 bestimmten Regel gehandelt hat, dies im günstigsten Fall aufgrund eines
17 Versehens, im schlimmsten Fall aufgrund seines schlechten Charakters getan hat
18 (...)« (ebd., 142). Die Frage nach der Verantwortlichkeit kann aber nicht hinreichend
19 beantwortet werden, ohne die Frage zu stellen, »in welchem Maße den an einer
20 Handlung Beteiligten Verantwortung für diese Handlung zuzusprechen ist« (ebd.,
21 143). Daraus schließt Goffman, dass jeweils auch »die Situation des gegen die
22 Regel Verstoßenden« berücksichtigt werden muss, also »die Welt, in der er lebt«
23 (ebd., 147). Mit dieser theoretischen Vorbereitung beginne ich mit meiner
24 teilnehmenden Beobachtung im Kindergarten.

25

26 FELDNOTIZ

27

28 In der Gruppe, in der ich am Dienstag, beobachte, werden vierundzwanzig Kinder
29 betreut und auf die Grundschule vorbereitet, so erzählt mir die Leiterin einleitend.
30 Unaufgefordert berichtet sie, dass mit ihr noch eine zweite Pädagogin sowie eine
31 Mitarbeiterin, die beide der ethnischen Minderheit der Beas angehören, daran
32 arbeiten, die Kinder in dieser Gruppe durch die zweisprachige Betreuung zu
33 befähigen, die ungarische Sprache so gut zu erlernen, dass sie später dem
34 Schulunterricht in ungarischer Sprache ohne nennenswerte Probleme folgen
35 können. Bei meinem Eintreffen sitzen die Kinder an den Tischen und sind damit
36 beschäftigt, vorgezeichnete Figuren auf einem Blatt auszumalen.

1 Die Leiterin der Gruppe, eine junge blonde Ungarin, unterbricht die Kinder indem sie
2 in die Hände klatscht. Ich beobachte, dass bereits mein Eintreffen dafür sorgt, dass
3 die Kinder ihre Beschäftigung unterbrechen. Sie stellt mich vor. Die Kinderaugen
4 sind dabei auf mich gerichtet. Einige der Kinder habe ich bereits gestern schon im
5 Garten gesehen. Viele lachen mich an, viele winken dabei. Ich begrüße alle auf
6 Ungarisch, nenne noch einmal meinen Namen. Eine Mitarbeiterin sagt laut und
7 deutlich „Regina-Neni“ und die Kinder rufen daraufhin im Chor „Regi-Neni“. Ich gehe
8 von Tisch zu Tisch, beuge mich zu den Kindern hinunter, bewundere das, was sie
9 zu Papier gebracht haben.

10 An einem der Tische frage ich die Kinder – auf Deutsch - ob ich mitmachen dürfe.
11 Ein Mädchen zeigt auf den leeren Stuhl und schiebt mir ein Blatt herüber. Ich setze
12 mich auf den angebotenen Kinderstuhl und beginne mit dem Ausmalen. Da im
13 Moment alle Buntstifte von den Kindern verwendet werden, erlaube ich mir, eine
14 hinter mir stehende Buntstiftdose zu nehmen und verwende daraus verschieden
15 Stifte. Die Kinder schauen mich argwöhnisch an. Die Leiterin kommt auf mich zu
16 und teilt mir mit, dass nur die Stifte in den rechteckigen Schachteln verwendet
17 werden. Ich warte, bis ein Farbstift aus der rechteckigen Schachtel am Tisch frei
18 wird. Beinahe alle Kinder haben Schwierigkeiten damit, mit den Stiften innerhalb der
19 gekennzeichneten Linien zu bleiben. Auch scheint keines der Kinder darauf zu
20 achten, ob die Sonne gelb oder rot, eine Wolke blau oder grau, ein Baum in der
21 Farbe Grün oder braun ausgemalt wird. Diese Kinder kommen im nächsten Jahr in
22 die Gruppe der Schulanfänger und beginnen im übernächsten mit der Schule. Ein
23 junger Mann bringt einen kleinen Buben zur Türe herein. Es ist kurz vor zehn Uhr.
24 Das Kind schaut verschlafen aus, geht aber trotzdem zielstrebig auf eine Gruppe
25 spielender Kinder zu. Der Mann geht ihm nach, kniet sich zu ihm, streicht ihm über
26 den Kopf und küsst ihn. Der Bub dreht sich um, lacht ihn an und nimmt daraufhin
27 am Spiel der anderen Kinder teil. Die Kindergärtnerin spricht mit dem Mann, bevor
28 er den Gruppenraum verlässt. Grußlos. Ein kleiner Bub steht von seinem Tisch auf,
29 geht zu einem an der Wand befestigten Behälter aus Weidenholz, der ziemlich
30 genau in seiner Augenhöhe angebracht ist, holt ein Papiertaschentuch heraus, putzt
31 sich die Nase, wischt sich ebenso seine Hände darin ab und wirft das Taschentuch
32 anschließend in den genau darunter liegenden Behälter aus Kunststoff. Eine
33 Mitarbeiterin beobachtet ihn dabei, geht zu ihm, streicht ihm über den Haarschopf
34 und spricht mit ihm. Es klingt anerkennend. Ist es so, dass Fehler ignoriert und
35 befolgte Regeln belohnt werden?

36 Vor der Jause wird - wie auch gestern in der Gruppe der Schulanfänger beobachtet
37 - mit den Kindern in den Waschraum gegangen. Es gibt keine direkte Aufforderung

1 zum Hände waschen. Die Kinder stürmen zwar zum Waschbecken, aber nicht alle
2 waschen sich die Hände. Ich bin auch in dieser Gruppe dafür zuständig, mit einem
3 Handtuch bereitzustehen, für den Fall, dass jemand sich die Hände (oder den
4 Mund) abtrocknen möchte. Die anwesende ungarische Kindergärtnerin achtet weder
5 darauf, wer welche Körperstelle mit Wasser in Berührung bringt, noch darauf, wer
6 das Handtuch benützt. Es geht ziemlich lustig zu. Die Kinder scheinen die
7 Berührung mit dem Wasser mehr als Spiel, als eine Tätigkeit zur Reinigung zu
8 sehen. Die Stimmung ist ziemlich ausgelassen und laut. Und dennoch: Keine
9 Ermahnung von Seite der Kindergärtnerin.

10

11 Bei der Jause (Wurst, Margarine, Weißbrot, stark gesüßter Tee) achten die Kinder –
12 nicht die Kindergärtnerinnen, nicht die Mitarbeiterin - genau darauf, auf welcher
13 Seite des Tellers die Papierservietten platziert werden und korrigieren eventuell
14 Fehlerhaftes.

15 Bei der Ausgabe der Trinkgläser stellen sich die Kinder tischweise und ohne zu
16 drängen bei der dafür zuständigen Mitarbeiterin an. Die Kinder, die für das Service
17 an ihrem Tisch heute zuständig sind - die Kinder mit der umgebundenen Schürze -
18 bestimmen darüber, wer zuerst zu essen bekommt. An jedem Tisch ist es anders:
19 einmal verteilt ein Bub zuerst das Brot an ein Mädchen, ein anderer Bub gibt einem
20 Geschlechtsgenossen vor allen anderen Brot, ganz unterschiedlich. Und auch in
21 dieser Gruppe heben jene die Hand, die noch zu trinken wünschen oder noch nicht
22 satt sind. Wie auch in der Gruppe am Montag beobachtet, holen sich die Kinder bis
23 zu dreimal von der Jause, die auf dem Servierwagen bei den Kindergartentanten
24 steht. Dabei bekommen sie fürsorgliche Aufmerksamkeit von den Pädagoginnen,
25 die die in dünne Scheiben geschnittene Wurst mit den Fingern noch einmal teilen
26 und auf die Teller der Kinder legen. Alle essen. Allen scheint es zu schmecken.
27 Manche Kinder haben Schwierigkeiten, die Margarine auf ihrem Brot zu
28 verstreichen, andere wiederum können den Aufstrich gut am Brot verteilen,
29 schlecken diesen allerdings mit der Zunge ab und reißen anschließend Teile des
30 Brotes ab, um es sich in den Mund zu stopfen. Ein Mädchen bricht die Rinde des
31 Brotes rundherum ab, macht aus dem weichen inneren Teil kleine Kügelchen und
32 steckt sich dann mehrere auf einmal in den Mund. Alle Kinder essen mit großem
33 Appetit, kein Teller, der noch Reste des Essens aufweist. Keine der anwesenden
34 Kindergärtnerinnen noch die Mitarbeiterin korrigieren oder sanktionieren das
35 Benehmen bei Tisch. Während des gesamten Essens ist es verhältnismäßig ruhig.
36 Nach der Jause und dem Ritual des Abräumens sitzen die Kinder nun mit der Beas
37 Kindergärtnerin im Kreis am Teppich. Gemeinsam und mit Unterstützung eines

1 Kassette-Recorder wird gesungen und gespielt. Ein Spiel, bei dem die Kinder
2 entscheiden dürfen, wer in das Innere des Kreises kommt und bestimmen darf, was
3 die anderen Kinder, die außerhalb des Kreises sitzen, wie oft machen müssen. Ein
4 Spiel, bei dem die Zahlen ein bis zehn erlernt bzw. wiederholt werden. Ein Spiel, bei
5 dem die Kindergärtnerinnen immer wieder unterstützend mithelfen müssen.
6 Niemand wird ausgelacht, wenn etwas nicht gewusst oder falsch gemacht wird,
7 weder von den anderen Kindern, noch von den Kindergärtnerinnen oder der
8 Mitarbeiterin. Ganz im Gegenteil: Durch liebevolle Ermutigung bemühen sich alle
9 gemeinsam, mangelndes oder fehlerhaftes Wissen zu ergänzen und auszubessern.
10 Richtiges wird belohnt, indem alle in die Hände klatschen und die Tante „Brava“ ruft.
11 Eines der Kinder ruft mich auf. Ich darf mitmachen und muss in den Kreis. Leider
12 gelingt es mir nicht, die Zahl vier, also négy, korrekt auszusprechen. Es fällt mir
13 schwer, gy‘ ähnlich klingend wie ein weiches ‚dj‘ beim französischen Wort ‚adieu‘
14 auszusprechen. Dafür aber haben die Kinder ihre Freude daran. Ich wiederhole das
15 Wort vier/négy noch einmal, spreche es in den Ohren der Kinder immer noch nicht
16 richtig aus und bringe sie damit immer wieder zum Lachen. Die Kinder bemühen
17 sich mir laut und deutlich diese besondere Betonung beizubringen, indem sie sie
18 mehrmals laut vorsagen. Eine Mitarbeiterin gibt mir zu verstehen, dass es wirklich
19 nicht ganz einfach ist.

20 Im Anschluss daran wird ein Tanz eingeübt, bei dem typische Tierbewegungen
21 dargestellt werden. Die Kinder sind mit großer Begeisterung bei der Sache. Die
22 Leiterin lässt sich von der Freude der Kinder offensichtlich anstecken, denn obwohl
23 bereits ein neuer Tanz an die Reihe kommen sollte – sie steht auf, geht zum
24 Recorder, drückt eine Taste, eine andere Musik ertönt - die Kinder aber das erste
25 Lied, den ersten Tanz noch immer wiederholen möchten, gibt sie lachend dem
26 Wunsch der Kinder nach. Eines der Mädchen nimmt mich an der Hand, zieht mich
27 in den Kreis hinein und fordert mich dadurch auf mitzumachen.

28 Es war die Einladung eines Kindes - nicht die Entscheidung einer Kindergärtnerin
29 oder Mitarbeiterin – und diese wurde als kindliche Entscheidung von allen
30 akzeptiert.

31 Die Stimmung im Raum ist entspannt. Die Beobachtungen in dieser Gruppe heute
32 ergeben, dass egal was die Kinder machen – ob zeichnen, malen, essen, tanzen
33 oder singen – sie werden alle liebevoll und wenn notwendig mit Rücksichtnahme
34 (Tischmanieren, Waschen und Zähneputzen) sowie mit Respekt behandelt.

35 Für 11 Uhr ist ein Termin bei Pfarrer Lankó im Pfarrhaus neben der Kirche
36 vereinbart, weshalb ich meine Arbeit in dieser Gruppe unterbreche.

37

1 **Ero-episches Gespräch** mit Pfarrer Lankó im Pfarrhaus in Alsószentmárton siehe
2 Transkript

3

4 Im Kindergarten habe ich heute das Gartenprogramm versäumt, komme aber zum
5 Mittagessen zurecht und erhalte eine Lektion über den bewussten und sinnvollen
6 Umgang mit Lebensmitteln. Heute gibt es süße Früchtesuppe, Kartoffelbrei,
7 gebratene Hühnchenteile, Rote- Rüben Salat sowie Weißbrotschnitten mit
8 gesüßtem Topfenaufstrich. Zum Hauptgang bekommt jedes Kind ein Stückchen
9 Fleisch auf seinen Teller. Ab dem zweiten Durchgang werden die Hühnchenteile mit
10 den Fingern mundgerecht portioniert, die noch vorhandenen Roten Rüben mit den
11 Fingern in zwei Teile gerissen. Beim dritten Durchgang werden alle noch
12 vorhandenen Reste zusammengesucht und – falls möglich - verteilt.

13 Nachdem alle Teller leer und die Kinder (hoffentlich) satt sind, wird Schneewittchen
14 und die sieben Zwerge, ein Märchen der Gebrüder Grimm, vorgelesen. An der
15 Wand hängen großflächige Bilder – meist Zitate der Moderne wie Winnie Pu oder
16 Walt Disney Figuren wie Beauty and the Beast . Dienen sie dem Zweck des Vertraut
17 Machens mit Werten und Normen der Moderne? Sind Óvoda und Tanoda eine Art
18 Zwischenraum zwischen Tradition und Moderne? Wird Bildung in Óvoda und
19 Tandoa zur Brücke zwischen Tradition und Moderne?

20 Nach dieser Geschichte werden die Kinder offiziell vom heutigen Tagesprogramm
21 verabschiedet und die Leiterin geht gemeinsam mit ihren Kolleginnen und den
22 Kindern hinaus in den Garten. Im Garten dürfen die Kinder solange spielen, bis
23 jemand kommt um sie abzuholen.

24

25 **TANODA – Der Caritas Hort von Alsószentmárton**

26

27 Meine Absicht heute ist es, die Normen und Praktiken in der sozialpädagogischen
28 Einrichtung der Nachmittagsschule Tanoda zu beobachten:

29

30 **FELDNOTIZ**

31

32 In Tanoda sind heute alle fünf Tische besetzt, mehr als zwanzig Kinder sitzen über
33 Hefte und Bücher gebeugt und beschäftigen sich mit ihren Hausaufgaben. Bis 16
34 Uhr ist Zeit zum Erledigen der Aufgaben. Ich wähle eine Beobachterposition, von
35 der aus ich das Geschehen einigermaßen gut im Auge habe, ohne dabei von den
36 Kindern sofort bemerkt zu werden. Die Kinder fragen laut - manche bei jedem Satz,
37 bei jedem Wort - bei den Mitarbeitern nach, die Mitarbeiter antworten mit

1 unglaublicher Geduld, niemand wird ausgelacht oder als unwissend bloßgestellt.
2 Dem Anschein nach geht es in Tanoda in erster Linie darum, für eine
3 wertschätzende Umgebung zu sorgen. Wertschätzung als Basis für jede Form der
4 Wissensvermittlung. Auch in jenen Fällen, in denen jemand resigniert, sein
5 Heft/Buch schließt, den Kopf wegdreht und im Begriff ist aufzustehen und
6 wegzugehen. Durch geduldiges Reden, durch Zuspruch und/oder Erklärungen
7 gelingt es den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen oftmals, die Jugendlichen zum
8 Umdenken zu bewegen. In den meisten Fällen wird weitergearbeitet, weiter gelernt.
9 Erstaunlicherweise wird kaum geschimpft, nur selten fällt ein lautes Wort. Das Team
10 von Tanoda versucht auf beachtenswerte Weise, den sich zeigenden Widerständen
11 mit Verständnis und Achtsamkeit entgegenzuwirken. Wieviel Motivation und
12 Idealismus ist dafür notwendig?

13

14 PROTOKOLL

15

16 Gyurka Zsolt kommt zu mir und holt zur Unterstützung Anita Olah dazu, um mir
17 verständlich zu machen, dass er vor allem durch den Besuch der Familien um die
18 besonderen Lebenswelten der einzelnen Kinder weiß, und deshalb besonders bei
19 der Erledigung der Aufgaben darauf achtet, dass sich die Kinder an eine bestimmte
20 Ordnung gewöhnen, nämlich an jene, wie sie vor allem in den Schulen praktiziert
21 wird. Das Bekanntmachen mit Normen und Ordnungen dient dem Anpassen und
22 Fördern der Beas Kinder/Jugendlichen, damit diese vom Prozess der
23 Modernisierung nicht länger ausgeschlossen bleiben. Einfach sei es nicht, aber
24 notwendig, so sein kurzer Kommentar dazu. Er geht zurück zu den Kindern und hilft
25 weiter bei den Schulaufgaben. Die Praktikantin bleibt und berichtet allgemein über
26 die Besuchsdienste. Während sie einem Kind eine Frage beantwortet, erzählt sie,
27 dass sie gemeinsam mit einem Kollegen oder einer Kollegin zu den Familien der bei
28 Tanoda angemeldeten Kinder geht, um sich ein persönliches Bild von der
29 Lebenssituation zu machen. Dabei werden die Eltern geredet und gefragt, wie sie
30 darüber denken, dass ihre Kinder in die Schule gehen und welche Meinung sie von
31 den Lehrern haben. Die Mitarbeiter von Tanoda informieren die Eltern ihrerseits,
32 wie sich die Kinder in der Schule und in Tanoda benehmen. Immer wieder machen
33 sie die Erfahrung, dass die Eltern viel zu wenig über die Schulgegenstände ihrer
34 Kinder Bescheid wissen und auch nur wenig Interesse daran zu haben scheinen,
35 zumindest die meisten von ihnen. Dadurch, dass sie sich kaum mit ihren Kindern
36 über schulische Angelegenheiten unterhalten, können sie ihre Kinder wenig
37 unterstützen. Dadurch, dass die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sowohl informiert

1 darüber sind, was in der Schule passiert und wie die Situation zu Hause
2 eingeschätzt werden kann, haben sie es sich auch zur Aufgabe gemacht, eine Art
3 Brückenfunktion zwischen Schule und Elternhaus einzunehmen bzw. herzustellen.
4 Ich erkundige mich, weshalb Beas Eltern ihre Kinder zur Schule schicken? Anita
5 Olah korrigiert mich und erklärt, sie schicken sie nicht, sie lassen es zu, oder besser
6 gesagt, sie erlauben es. Mögliche Gründe für den Schulbesuch sind ihrer
7 Einschätzung nach, dass die Kinder dadurch nicht zu Hause herumlungern und weil
8 sie in der Schule zu essen bekommen. Kostenlos. Ich möge mir vorstellen, dass
9 viele Kinder und Jugendliche in einem Umfeld aufwachsen, das wesentlich bestimmt
10 ist von Hunger und Not, wo Diebstahl mitunter notwendig wird, um
11 Lebensnotwendiges zu bekommen, wo Alkohol eine mögliche Alternative ist -
12 manchmal sogar die einzige - um diesem Elend wenigstens für kurze Zeit zu
13 entkommen. Dies verweist auf eine Gesellschaft, deren Handlungsspielraum klein
14 ist. Welche Möglichkeiten, welche Alternativen hat eine in ihren Traditionen
15 verhaftete, bildungsferne, von Armut betroffene Beas Familie tatsächlich?
16 Anita erzählt davon, dass es aber auch Familien gibt, die, wenn jemand in der
17 Familie Arbeit hat, ihre Kinder einkleiden können, dafür sorgen, dass ihre Kinder
18 sauber und nicht hungrig sind. Einige dieser Familien verfügen über einen kleinen
19 Garten, in dem sie Obst und Gemüse anbauen, andere haben weder Arbeit noch
20 Garten und somit auch kein Obst und kein Gemüse. So einfach ist das, meint sie.
21 Ich möge mir doch nur die Zähne der Kinder anschauen, die schlechte
22 Zahngesundheit sei nicht nur auf mangelnde Zahnhygiene zurückzuführen, sondern
23 auch auf den übermäßigen Genuss zuckerhaltiger Nahrungsmittel. Zucker ist billig,
24 Obst und Gemüse sind teuer.

25

26 FELDNOTIZ

27

28 Die junge ungarische Mitarbeiterin, die für die rhythmische Bewegung sorgt, kommt
29 zur Türe herein. Leider ist eine Unterhaltung mit ihr aufgrund mangelnder
30 Sprachkenntnisse nicht möglich. Wir grüßen uns freundlich und sie fragt in Form
31 einer Pantomime, ob ich nicht mitmachen möchte. Ich gebe ihr ebenfalls
32 pantomimisch zu verstehen, dass ich zu tun habe. »The pressure is on you. You
33 feel it. But you got it all. Believe it²⁸« singt Shakira gerade. Ich überlege, inwieweit
34 dieses Lied bewusst ausgesucht wurde. Ob es damit zusammenhängt, dass Shakira
35 1997 eine Stiftung namens *Fundación Pies-Descalzos*²⁹ gründete, in der Absicht

²⁸ <http://www.songtexte.com/uebersetzung/shakira/waka-waka-this-time-for-africa-deutsch-63d69e4b.html?show=true> [Stand 3.August 2011]

²⁹ <http://www.fundacionpiesdescalzos.com/> [Stand 3. August 2011]

1 und mit Unterstützung des kolumbianischen Bildungsministeriums ein
2 Bildungsprogramm und Lebensmittelhilfe für obdachlose und hilfsbedürftige Kinder
3 ins Leben zu rufen? Bevor jemand auf die Idee kommt, ich möge doch mitmachen,
4 wechsle ich den Schauplatz und gehe hinaus in den Garten.
5 Zurzeit sind nur wenige Kinder im Garten. Eine kleine Gruppe hat sich auf dem
6 Holzturm versammelt. Ein Bub hat eine – ich würde es als Milchkanne bezeichnen –
7 in der einen Hand, mit der anderen schlägt er den Takt dazu und die anderen Kinder
8 – Mädchen und Buben zwischen geschätzten 9 und 12 Jahren – singen dazu. Ich
9 komme näher und höre ihnen zu. Sie entdecken mich, stimmen das Lied noch
10 einmal an, diesmal lauter und leidenschaftlicher. Ich applaudiere und frage danach,
11 welches Lied sie gesungen haben. Irgendwie komme ich dahinter, dass es sich bei
12 diesem Lied um die Roma – Hymne handelt. Ich bitte sie, die Hymne noch einmal
13 zu singen und frage, ob ich sie beim Singen und tanzen fotografieren darf. Wir
14 stehen fast eine Stunde im Garten, die ganze Zeit über singen und tanzen die
15 Kinder, und geben sich Mühe, mich mit der Melodie ihrer Lieder vertraut zu machen.
16 Ich denke darüber nach, was es bedeuten kann, wenn eine Gruppe junger Beas
17 sich sowohl bei moderner Musik wohl zu fühlen scheint – sie tanzt schließlich
18 stundenlang mit Begeisterung zu einem einzigen Lied von Shakira – und eine
19 andere Gruppe im Garten ohne Anleitung oder Beisein eines Erwachsenen, eines
20 Mitarbeiters begeistert traditionelle Cigány-Lieder singt. Zumindest ihre besondere
21 musikalische Begabung kann dadurch bestätigt werden.
22 Kurz nach 18 Uhr machen sich diese Kinder auf den Heimweg. Gemeinsam mit
23 ihnen gehe ich zurück zur Terrasse. Aus dem Innenraum ist noch immer das Lied
24 von Shakira zu hören. Zwei Mitarbeiter und ein paar Jugendliche rücken bereits die
25 Stühle für die morgen notwendige Tischordnung zurecht. Einige Buben rufen mir
26 *SziaStok* zu und gehen durch den Garten in Richtung Ausgang. Zwei Mädchen
27 kommen mir entgegen und umarmen mich. Sie nehmen meine Haare und beginnen
28 kleine Zöpfe zu flechten. Mit einer ihrer vielen Haarklammern fixieren sie meine
29 Zöpfe. Sie nehmen mich an der Hand und im Spiegel der Terrassentüre erkenne ich
30 mich. Ich bedanke mich bei jeder von ihnen für das Kunstwerk. Sie lachen, nehmen
31 mich in die Mitte und führen mich zum Leiter von Gyurka Zsolt. Erst als eines der
32 Mädchen von einer Frau – vielleicht von seiner Mutter – abgeholt wird, löse ich die
33 kunstvolle Frisur auf und gebe die Haarspangen zurück.
34 Ich möchte die Frau gern fragen, seit wann sie hier im Dorf lebt, welche Rolle
35 Tanoda für sie und ihre Familie spielt, sie fragen, was die Kinder zuhause über
36 Tanoda erzählen, warum sie ihre Kinder zu Tanoda gehen lässt, ob sie weiß, was in
37 Tanoda angeboten wird, welche Möglichkeiten die Kinder hier haben. Ich suche

1 nach Anita und erkläre ihr mein spontanes Vorhaben. Sie erkundigt sich bei der
2 Frau, ob sie jetzt Zeit hätte für ein Gespräch mit mir, aber diese verneint. Sie sagt,
3 sie gehe jetzt nach Hause.

4 Anita erklärt, dass eine Cigánca nicht so einfach ein Gespräch mit einer Fremden
5 wir mir führen wird. Dazu sei es notwendig, eine Vertrauensbasis aufzubauen. Das
6 braucht vor allem Zeit. Viel Zeit. Erst dann sei es – vielleicht - möglich, Gespräche
7 auf dieser Ebene zu führen.

8 Ich helfe mit beim Zusammenräumen und verabschiede mich um etwa 19 Uhr vom
9 Team von Tanoda.

10 So wie am Vormittag in Óvoda beobachte ich ebenso in Tanoda, dass die Normen,
11 die vermittelt werden – und die sich an westeuropäischen Werten orientieren - mit
12 größtmöglicher Wertschätzung zur Anwendung gebracht werden.

13 Vieles in Tanoda verweist darauf, dass zu allererst an der Anerkennung des
14 Anderen gearbeitet und damit die Basis aufbereitet/geschaffen wird, aufgrund derer
15 sich die Anderen bilden können.

16

17 PROTOKOLL

18

19 Beim Abendessen erzählt Zsofi, dass Pfarrer Lankó sehr viel unternimmt, damit die
20 Kinder der Beas auch Schulen außerhalb von Alsószentmárton besuchen können.
21 Seine Absicht ist, die Eltern immer mehr in schulische Belange einzubeziehen. So
22 hat er zum Beispiel mit der Direktion der Szent - Imre Schule in der nahe gelegenen
23 Stadt Siklós erfolgreich über die Aufnahme von Beas - Kindern verhandelt. Und
24 obwohl es ihm auch tatsächlich gelungen ist, einige Eltern zu überzeugen, ihre
25 Kinder nach Siklós in die Schule fahren zu lassen, um an einem gemeinsamen
26 Unterricht mit Kindern der ungarischen Mehrheitsgesellschaft teilnehmen zu
27 können, war es bedauerlicherweise so, dass nicht nur ein Teil des Lehrkörpers
28 damit nicht einverstanden war, sondern dass die meisten der ungarischen Eltern
29 daraufhin ihre Kinder von dieser Schule abmeldeten. Die Kinder der Beas sind damit
30 auch in Siklós segregiert. Auf meine Frage, worin sich der Unmut der Lehrer
31 geäußert hat, erwähnt sie das Beispiel einer Religionslehrerin – ledig und kinderlos -
32 an dieser Schule, die zu den Beas Kindern gesagt haben soll, sie seien doch
33 einfach nur dumm, sie würden ja doch nur ein Kind nach dem anderen zur Welt
34 bringen, anstatt zu lernen, eine Ausbildung zu machen, Arbeit zu suchen. Sie
35 würden auf Kosten der anderen leben. Ich erinnere mich an das Gespräch mit Detti
36 in Tanoda, wo sie erzählt hat, dass die Szent-Imre Schule ein Beispiel für sozialen
37 Ausschluss aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit wäre. Auf meine Frage nach den

1 Konsequenzen einer derartigen Aussage bekomme ich keine Antwort. Sie blickt
2 mich an und meint, ihrer Ansicht nach würde die Ausbildung der Lehrer in Ungarn
3 den Aspekt des interkulturellen Lernens viel zu wenig berücksichtigen. Vielleicht
4 gäbe es aber einfach auch zu viele Lehrer und Lehrerinnen, und diejenigen, die
5 keinen Job in einer angesehenen Schule, in einer großen Stadt im Zentrum
6 bekämen, würden eben ihre Frustration an den Kindern abreagieren.... Neben der
7 Szent-Imre Schule gäbe es in Siklós auch eine sehr gute evangelische Schule, die
8 sich allerdings ihre Kinder selber aussucht. Meine Frage nach den Kriterien für die
9 Aufnahme an dieser Schule beantwortet sie mir nicht.

10 Ich denke darüber nach, dass man, um von Siklósnagyfalu nach Alsószentmárton
11 zu kommen, entweder Zeit für einen Fußmarsch von etwa acht Kilometern, ein
12 Fahrrad oder Geld für ein Busticket braucht. Um von Siklósnagyfalu nach Siklós zu
13 kommen ist man ebenfalls auf die Kraft der eigenen Füße angewiesen oder muss
14 beträchtliche Kosten für das Busticket aufbringen (können). Erst dann ist man in
15 Siklós, in einer Stadt und an einem Ort, an dem nicht nur Angehörige der Beas
16 leben. Von Siklós nach Pécs, Hauptstadt des Komitats Baranya, sind es mit dem
17 Bus etwa 35 Kilometer. Zu Fuß ist diese Entfernung wohl nur noch wenigen
18 zumutbar. Wie oft kann sich eine Familie die Kosten für ein Busticket leisten? So
19 also kann Abgeschiedenheit auch erlebt und erfahren werden.

20 Die Welt aus der ich komme, wo es mit dem Flugzeug scheinbar nur ein
21 Katzensprung von einem Punkt der Erde zu einem anderen ist, scheint man wenig
22 Vorstellung von dem Leben hier zu haben.

23

1 **VIERTE SEQUENZ**

2

3 **BEGEGNUNGEN IN ALSÓSZENTMÁRTON**

4 **IM CARITAS KINDERGARTEN/ÒVODA SOWIE IM HORT/TANODA**

5

6 Datum: Mittwoch, 1. Juni 2011

7 Ort: Alsószentmárton/Komitat Baranya/Süd-Ungarn und der Wallfahrtsort
8 Mariágyüd

9

10 **ÒVODA – der Caritas Kindergarten von Alsószentmárton**

11

12 Heute ist ein Ausflug zum Wallfahrtsort Máriagyüd geplant. Die
13 Marienwallfahrtskirche in Máriagyüd liegt zwischen den Orten Siklós und Harkany.
14 Geschätzte 100 Personen werden aus diesem Anlass mittels *eines*
15 Kleintransporters (MiniVan), den Pfarrer Lankó selber steuert, in Abständen und
16 gruppenweise an diesen etwa zwölf Kilometer entfernt liegenden Ort transportiert.
17 Die Schulanfänger sind die ersten, die sich auf den Weg machen. Die Mitarbeiter
18 und Pfarrer Lankó achten sorgfältig darauf, dass die Kinder einigermaßen gesichert
19 im Bus untergebracht sind. Geplant ist, dass Pfarrer Lankó sooft zwischen
20 Máriagyüd und Alsószentmárton hin und her fährt, bis alle vier Gruppen im
21 Wallfahrtsort versammelt sind. In der Zwischenzeit werden die anderen Kinder in
22 den jeweiligen Gruppenräumen wie gewohnt betreut und mit Jause versorgt.

23

24 **FELDNOTIZ**

25

26 Bis zum Zeitpunkt der Abreise meiner heutigen Gruppe widme ich mich der
27 Beobachtung der »Territorien des Selbst« in dieser Gruppe (vgl. Goffman 1982, 54).
28 Mit »Territorien« bezeichnet Goffman hier vor allem die territorialen Ansprüche, die
29 von den Kindern geltend gemacht werden. Goffman verwendet den Begriff
30 »Territorium« wohl deshalb, da dieser Anspruch keine singuläre Sache sondern
31 einen Bereich von Dingen betrifft, und diese Grenzen von der anspruchserhebenden
32 Person überwacht bzw. verteidigt werden (vgl. ebd., 55). Ich beobachte folgende
33 Territorien:

34 Persönlicher Raum

35 »Raum, der ein Individuum überall umgibt und dessen Betreten seitens eines
36 anderen vom Individuum als Übergriff empfunden wird, der es zu einer

1 Missfallenskundgebung und manchmal zum Rückzug veranlasst« (vgl. Goffman
2 1982, 56).

3 Ich beobachte, was im Kindergarten passiert, wenn andere den sozialen
4 Schauplatz betreten:

5 • Bei der Jause: Ich frage ein Mädchen, ob ich mich an seinen Tisch setzen
6 darf, warte ihre Antwort ab. Sie teilt sich mit einem anderen Kind am Tisch
7 einen Sessel, um mir ihren eigenen Sessel zur Verfügung zu stellen.

8 • Im Waschraum: Mehrere Kinder drängen zu einem Waschbecken: einige
9 wenige beeilen sich, waschen nur kurz und oberflächlich; die meisten rücken
10 ein Stück zur Seite, um auch anderen Kindern Gelegenheit zum Waschen
11 und zu gemeinsamen Spielen unter dem Wasserstrahl zu ermöglichen.

12 • Am Tisch: Keines der Kinder nimmt Brot oder Wurst vom Teller eines
13 anderen Kindes, jedes Kind geht mit seinem eigenen Teller zur
14 Kindergärtnerin, um sich eine weitere Portion zu holen; wenn ein Kind Durst
15 hat, zeigt es auf und wartet bis eine der Kindergärtnerinnen kommt, um das
16 Glas nachzufüllen, niemand trinkt vom Glas/Becher eines anderen Kindes

17 • Im Garten: An der Schaukel warten die Kinder bis eine der Schaukeln frei
18 wird. Dauert es lange, suchen sie nach einer anderen Spielgelegenheit oder
19 setzen sich zu dritt oder viert auf die Wippschaukel;

20 Im Sandkasten graben mehrere Buben ein großes Loch. Ein älteres
21 Mädchen kommt dazu und schaut ihnen beim Schaufeln zu. Sie hockt sich
22 dazu, stützt ihre Arme auf ihren Oberschenkeln ab und beobachtet. Andere
23 Kinder kommen dazu und schauen ebenfalls zu. Die Buben schaufeln, das
24 Loch wird immer tiefer, die Mädchen beobachten. Einer der Buben wirft
25 seine Sandale hinein, andere Kinder machen es ihm nach, auch die
26 Mädchen. Jedes Kind wirft seine Schuhe nach und nach in die sandige
27 Grube. Die Kinder haben sichtlich Spaß daran. Jetzt schaufeln alle Kinder
28 gemeinsam mit bloßen Händen solange Sand darauf, bis alle Schuhe mit
29 Sand bedeckt und fast nicht mehr zu sehen sind. Aus der anfänglichen
30 Gruppe der Buben ist nun ein Team von ‚Buben-und-Mädchen-vergraben-
31 gemeinsam-ihre-Schuhe-im-Sand‘ geworden. Je mehr beim Schaufeln
32 mitmachen, desto lauter und ausgelassener wird es.

33 Im Gartenhaus: Zwei Buben schaufeln Sand vom Boden auf den Tisch.
34 Andere Kinder kommen dazu und schaufeln mit. Dann setzen sich alle
35 gemeinsam auf den Tisch und bewegen sich solange hin und her, vor und
36 zurück, bis der gesamte Sand wieder am Boden liegt.

37

1 Box

2 »deutlich begrenzter Raum, auf dem Individuen temporären Anspruch erheben
3 können« (Goffman 1982, 59)

4 Box kann z. B. ein begehrter Gegenstand wie eine Schaukel im Kindergarten sein

- 5 • Bei der Rutsche: Viele Kinder stellen sich an, warten darauf an die Reihe zu
6 kommen. Eine der ganz Kleinen versucht die Rutsche hinaufzuklettern. Die
7 oben wartenden Kinder nehmen Rücksicht auf das Mädchen. Ein Mädchen
8 aus der Warteschlange hilft ihr, indem sie es nach oben stupst. Oben wird es
9 von einem anderen Kind empfangen. Dieses Kind setzt es nun in die richtige
10 Rutsch-Position. Jenes Mädchen, das beim Aufstieg behilflich war, wartet
11 nun auf die Kleine am Ende der Rutsche. Der Kleinen scheint es großen
12 Spaß zu machen, sie quietscht vor Vergnügen. Die Kinder wiederholen das
13 Ganze mehrere Male. In der Zwischenzeit verlassen einige Kinder die
14 Rutsche und gehen zu einer ungenutzten Schaukel. Andere nutzen die
15 Wartezeit, sitzen zusammen und unterhalten sich. Die Kinder verteilen den
16 Zugang zu diesen Boxen selbstständig – ohne Intervention der
17 Kindergärtnerinnen. Es scheint ihnen nicht besonders wichtig zu sein, öfter
18 als andere Kinder die Schaukel benützen zu können. Niemand beharrt auf
19 seinen Platz in der Warteschlange. Immer wieder kommt es vor, dass vor
20 allem Kleinere, dazwischen immer wieder einmal die Schaukel benutzen
21 dürfen.

22 Benutzungsraum

23 »das Territorium unmittelbar um oder vor einem Individuum, auf das es einen
24 aufgrund offener instrumenteller Erfordernisse von den anderen anerkannten
25 Anspruch hat« (Goffman 1982, 62)

- 26 • Beim Vorlesen einer Geschichte - die Kinder sitzen dabei im Kreis – stören
27 andere, indem sie laut miteinander reden. Ein Mädchen ermahnt zur Ruhe,
28 indem sie laut „Psst!“ ruft. Die tratschenden Kinder hören auf zu reden und
29 unterbrechen bis zum Ende der Geschichte nicht mehr.
30 Linda, die junge Beas Kindergärtnerin erzählt, dass die Märchen der
31 Gebrüder Grimm etwas sehr Interessantes für die Kinder seien und sie diese
32 Geschichten immer wieder hören wollen. Erst nach und nach komme ich
33 dahinter, dass sie ihnen erst seit dem Besuch des Kindergartens bekannt
34 sind.
- 35 • Ein Mädchen möchte hoch schaukeln. Es teilt diesen Wunsch anderen
36 Kindern mit. Kinder, die bis dahin im Bereich der Schaukel gespielt haben,
37 suchen sich einen anderen Spielplatz oder rücken soweit zur Seite, dass sie

1 dadurch aus dem Gefahrenbereich sind. Die Kinder übernehmen die
2 Organisation in diesem Raum selber und warten nicht auf eine Intervention
3 der Kindergärtnerinnen. Die Kindergärtnerinnen scheinen dies den Kindern –
4 unabhängig vom Alter – zuzutrauen.

5 Reihenposition

6 »Ordnung, nach der ein Anspruchserhebender in einer bestimmten Situation ein
7 bestimmtes Gut im Verhältnis zu anderen Anspruchserhebenden bekommt«
8 (Goffman 1982, 63)

9 Eine Art Entscheidungsregel, die die Anspruchserhebenden nach Kategorien
10 ordnet.

11 Wer bekommt zuerst zu essen? Wer bekommt welche Aufmerksamkeit beim Stellen
12 von Fragen?

13 Werden die Buben gegenüber den Mädchen bevorzugt? Inwiefern kann ein
14 Unterschied zwischen einer ungarischen und einer Beas – Kindergärtnerin
15 beobachtet werden?

16 • Bei der Jause: Mehrere Kinder zeigen auf und melden damit ihr Wunsch
17 nach einem Getränk an. Die ungarische Gruppenleiterin geht von Tisch zu
18 Tisch und füllt die Gläser jener Kinder, die die Hand heben. Dabei beginnt
19 sie bei jenem Kind, dass als erstes aufzeigt.. Da es in vielen Fällen so ist,
20 dass, sobald eine Hand oben ist, schnell auch andere Hände folgen (auch
21 wenn mit der anderen Hand noch schnell der Rest im Glas ausgetrunken
22 werden muss) versucht sie so gut es geht, auf die Reihenfolge zu achten.
23 Sollte sie sich doch einmal geirrt haben, so beschwert sich niemand darüber.
24 Eine Geschlechterbevorzugung konnte in diesem konkreten Fall nicht
25 festgestellt werden.

26 • Erika, eine Beas Kindergärtnerin verteilt die Reste der Jause. Auf ihre Bitte
27 hin helfe ich dabei. Sie informiert mich darüber, dass jedes Kind nur dreimal
28 nachholen dürfe. Ich vergesse, wer bereits wie oft nachgeholt hat. So
29 passiert es, dass ein kleiner Bub mit leerem Teller vor mir steht und
30 nachdem noch ausreichend Wurst vorhanden ist, nehme ich eine Scheibe,
31 teile sie mit meinen Händen in zwei Hälften (so wie ich es bei den anderen
32 Kindergärtnerinnen beobachtet habe) und bin im Begriff sie dem Buben zu
33 geben, da nimmt sie mich an der Hand, und macht mich darauf aufmerksam,
34 dass – sie nennt den Namen des Kindes – bereits dreimal von der Jause
35 bekommen hat. Der Bub geht mit dem leeren Teller zurück an seinen Tisch.
36 Er jammert nicht, versucht nicht, die Kindergärtnerin zu überreden.

- 1 • Beim Vorlesen: Ein Kind unterbricht die Kindergärtnerin beim Vorlesen.
2 Diese nimmt das Buch zur Seite und spricht langsam und deutlich mit dem
3 Kind. Das Kind scheint noch nicht zufrieden zu sein, denn es richtet eine
4 weitere Frage an die Tante. Diese blickt in die Runde, gibt die Frage
5 offensichtlich an die anderen Kinder weiter. Eines der Kinder wendet sich
6 sowohl an die Tante als auch an das Fragen stellenden Kind und spricht zu
7 beiden. Ein anderes Kind bringt sich ebenso in dieses Gespräch ein. Die
8 Tante scheint zufrieden zu sein, denn sie nimmt das Buch wieder auf ihren
9 Schoß und liest weiter. Das Kind, das fragte, scheint auch zufrieden, denn
10 es sitzt entspannt im Kreis, lauscht der Geschichte. Dabei dreht es seine
11 Haare um den Finger und lutscht am Daumen der anderen Hand.
- 12 • Hülle
13 z.B. die Haut, die den Körper schützt, Kleider, die die Haut bedecken;
14 »kleinster aller möglichen persönlichen Räume« (Goffman 1982, 67)
- 15 Sind sie müde, kommt es vor, dass sie sich ohne große Worte in die Arme
16 der Kindergärtnerin flüchten, um dort Entspannung zu suchen.
- 17 Selbst bei mir – als Fremde - setzen sie sich wie selbstverständlich auf
18 meinen Schoß (ohne Angabe von Gründen) – einmal um anderen Kindern
19 einfach beim Spielen zuzuschauen, zum Entspannen, einmal weil sie dabei
20 mit meinen Ohrringen spielen, ein anderes Mal, weil sie mit meinem
21 Armband spielen oder einfach, weil sie damit ihre Gefühle zum Ausdruck
22 bringen wollen; schon ab dem ersten Tag ist es mir passiert, dass ich mit
23 Bussis begrüßt und verabschiedet werde, manche Umarmung fällt sehr
24 herzlich aus. Nie habe ich dabei den Eindruck, als würde eine Absicht, ein
25 bestimmter Zweck damit verbunden sein. Im Allgemeinen teilen die Kinder
26 diesen »kleinsten aller möglichen persönlichen Räume« großzügig, sie
27 scheinen ein großes Nähe Bedürfnis zu haben, dass sie wo auch immer
28 spontan befriedigen, sie haben häufig und gern Körperkontakt, scheinen
29 diesen zu genießen, zeigen ihre Emotionen, die mitunter leidenschaftlich
30 sein können, gehen damit aber gleichwohl authentisch/natürlich um.
- 31 Wie es wohl wäre, würden diese Kinder nach Wien kommen und zum Beispiel mit
32 der Straßenbahn um den Ring fahren. Ob sie sich dann auch bei fremden
33 Menschen so spontan, so vertrauensselig zeigen würden? Was, wenn sie sich
34 ebenso ungeniert auf den Schoß eines fremden Menschen setzen würden, einfach,
35 weil sie Nähe suchen oder weil sie dadurch besser aus dem Fenster sehen
36 könnten? Was würde am nächsten Morgen darüber in den Zeitungen zu lesen sein?
37 Wenn es so ist, dass die Anerziehung von Distanz ein erster Schritt zur

1 Eingliederung in eine moderne Gesellschaftsform ist, dann muss daran in Óvoda
2 noch gearbeitet werden.

3

4 Es ist soweit, nun ist unsere Gruppe an der Reihe. Die Fahrt nach Máriagyűd kann
5 beginnen.

6 Eine besondere Aufregung liegt in der Luft, wiewohl doch alle Kinder eine gewisse
7 Zurückhaltung zeigen. Pfarrer Lankó weist jedem seinen Platz im Bus zu. Alle
8 warten geduldig, bis sie an der Reihe sind, niemand drängt. Endlich sind alle Kinder
9 im Bus untergebracht. Auch ein kleiner Bub, der an einer seltenen Form von
10 Autismus leidet, und dessen Mutter sowie Geschwister zur Feier des Tages mit in
11 den Kindergarten gekommen ist und nun wie viele andere vor dem Bus der Abfahrt
12 entgegen fiebern. Pfarrer Lankó schließt die Türen. Die Hupe ertönt, der Bus setzt
13 sich in Bewegung. Die Kinder an den Fenstern pressen ihre kleinen Gesichter an
14 die Scheiben und winken. Diejenigen, die auf der Straße vorm Kindergarten stehen,
15 winken ihnen nach, solange, bis der Bus an der Kirche vorbei Dorf auswärts fährt
16 und nicht mehr zu sehen ist. Nur die Hupe ist noch eine ganze Weile zu hören.

17

18 Irgendwie hat diese Situation etwas von einem großen Abschied, oder einer
19 einmaligen Gelegenheit, denke ich. Meine Studienkollegin, Frau Jovánovics und ich
20 fahren mit dem PKW hinterher. Wir fahren über Siklós nach Máriagyűd. Am
21 Wallfahrtsort angekommen, parken wir vor der mächtigen Basilika und machen uns
22 gleich darauf mit der letzten Gruppe auf den Weg zur ersten Raststation. Aber erst,
23 nachdem wir alle anderen Gäste in Sichtweite des Parkplatzes demonstrativ und
24 freundlich begrüßt haben. Wir wandern mit den Kindern – die Hand in Hand und in
25 Zweierreihen unterwegs sind – einen Hügel hinauf und gehen dabei durch ein
26 schattiges, aber steiles Waldstück. Manchmal ruft eine der Kindergärtnerinnen ein
27 Kind bei seinem Namen, wohl um aufmerksam zu machen, sich nicht zu weit zum
28 Abgrund hin zu bewegen. Ob sich die Kinder wohl allesamt so ruhig und ordentlich
29 benehmen, weil der kurze Anstieg ein wenig anstrengend ist? Alle gehen genau
30 nach Anweisung der Kindergartenante zu zweit, Hand in Hand, niemand, der aus
31 der Reihe tanzt. Oder haben die fremden Besucher des Wallfahrtsortes die Kinder
32 derart beeindruckt? Oben angekommen, stehen wir auf einem großen, ebenen
33 Rasenstück, in dessen Mitte ein riesiger alter Baum Schatten spendet und ein
34 markantes Mariendenkmal dem Charakter eines Wallfahrtsortes gerecht wird. Rund
35 um diese Grasfläche laden Parkbänke zum Verweilen ein. Schnell sind alle Plätze
36 besetzt. Eine der Mitarbeiterinnen hat einen Kübel voll mit Kirschen mitgebracht und
37 verteilt nun das Obst an die Kinder. Jedes Kind greift zu, steckt die Früchte in den

1 Mund und spuckt die Kerne ins Gras. Auf einer Bank kommt es zu einem kleinen
2 Wettkampf: Wer kann den Kern weiter weg spucken? Die Kinder holen neue
3 Kirschen, um dieses Spiel, an dem sie scheinbar große Freude haben, nicht
4 vorzeitig beenden zu müssen. Die Mitarbeiterin achtet dennoch sorgfältig darauf,
5 dass jedes Kind etwas von den Früchten bekommt und erlaubt den Teilnehmern
6 dieses Wettbewerbs – darunter sowohl Mädchen als auch Buben - nur einmal
7 nachzuholen.

8 Wann immer die Kindergärtnerinnen, die Mitarbeiterinnen etwas Geplantes,
9 Vorbereitetes durchführen, achten die Kinder genau darauf, diesen Regeln zu
10 entsprechen. Sie sind dabei aufmerksam und verhalten sich entsprechend der an
11 die gestellten Erwartungen. Kaum jemand - eigentlich niemand - der aus der Reihe
12 tanzt. Erst wenn die Anleitungen zu Spiel, Tanz oder Gesang beendet sind,
13 sozusagen ‚Freies Spiel‘ auf dem Programm steht, kommt Bewegung in die Gruppe.
14 Dabei ist zu beobachten, mit welcher unbändiger Freude sie miteinander spielen:
15 Ohne technische Unterstützung, ohne elektronisches Equipment, die einfachsten
16 Mittel – ob Kerne oder kleine Holzteile – scheinen dabei zu genügen. Ich beobachte
17 eine Schar Kinder, die sich um den riesigen Baum versammelt und den unzähligen
18 kleinen roten Käfer zusieht. Eine andere Gruppe von Kindern hat sich unter dem
19 Schutz einer Baumgruppe nahe der Marien-Statue zurückgezogen und spielt mit
20 kleinen, am Boden liegenden Holzteilchen. Dabei wird ein Hölzchen so auf den
21 Waldboden gelegt, der zu diesem Zweck erst mit der Hand begradigt werden muss,
22 dass es, sobald man mit einem zweiten Hölzchen ans untere Ende schlägt, so weit
23 als möglich wegspringt. Dabei wird das Geschick auch kleiner Kinder sichtbar.
24 Nachdem ich lange genug zugeschaut hatte, frage ich, ob ich das ebenfalls einmal
25 probieren dürfe. Ich suche zwei mir passend erscheinende Holzteile und noch
26 bevor ich das eine platzieren kann, machen mich die Kinder darauf aufmerksam,
27 dass ich die falsche Auswahl getroffen hätte. Ich müsse darauf achten, nicht zu
28 flache Hölzchen auszuwählen. Ich mache mich mit Unterstützung der Experten auf
29 die Suche nach geeigneten Holzstücken. Endlich scheinen sie zufrieden zu sein. Ich
30 stelle fest, dass es bei den Kindern keine zwei Minuten gedauert hat, geeignetes
31 Material zu finden, ich aber mit meiner Auswahl – trotz fachlicher Unterstützung -
32 bereits mehr als zehn Minuten beschäftigt bin. Auch bei meinen ersten fünf
33 Versuchen – die Kinder zeigen sich unglaublich geduldig – wird mir klar, dass es
34 ohne Training, ohne Talent doch bei weitem schwieriger ist, als es auf den ersten
35 Blick erscheint. Ich suche bewusst immer wieder nach einer Rolle der Lernenden,
36 um den Kindern meine Wertschätzung zu zeigen.

1 Ganz versunken in dieses Spiel übersehe ich beinahe, dass die Kindergärtnerinnen
2 und Mitarbeiterinnen zusammen packen, dass heißt die Kindergärtnerinnen und
3 Mitarbeiterinnen sammeln einige wenige herumliegende Taschentücher sowie die
4 Kippen ihrer gerauchten Zigaretten auf und werfen diese in einen mitgebrachten
5 Plastiksack. Kein Müll, der in dieser Zeit – etwa einer Stunde – angefallen ist. Kein
6 einziges Schokoladenpapier, keine liegengebliebene Trinkflasche, kein leeres
7 Zuckersackerl bleibt zurück. Dabei fällt mir erst jetzt auf, dass keines der Kinder
8 einen Rucksack, eine Kindergartentasche oder sonst etwas von zuhause
9 mitgebracht hat.

10 Also müssen alle Kinder ohne Jause, ohne Schleckereien, ohne Getränk, ohne
11 etwas von zuhause Mitgebrachtes unterwegs sein. Ich denke darüber nach, unter
12 welchen Umständen es denkbar wäre, dass österreichische Eltern ihre Kinder ohne
13 Jause, ohne Schleckereien, ohne Getränk an einem Ausflug teilnehmen lassen
14 würden?

15 Die nächste Station führt uns durch einen hügeligen Kreuzweg, der neben einem
16 sehr gepflegten Friedhof angelegt ist. Die Kindergärtnerinnen gehen mit den
17 Kindern von Station zu Station und erzählen ihnen dabei von der Leidensgeschichte
18 Jesus Christus. Die Kinder stehen andächtig vor allen vierzehn Kreuzwegstationen
19 und lauschen den Erzählungen. Niemand, der sich davor drücken möchte, niemand
20 jammert, es sei zu heiß, zu langweilig, zu anstrengend, er oder sie müsse auf die
21 Toilette. Viele Kinder berühren mit ihren Händen die dargestellten Figuren, viele
22 Kinder stellen Fragen. Der kleine Autist ist gar nicht mehr wegzubekommen von
23 einer der Stationen. Er steht schon seit geraumer Zeit davor und scheint ganz
24 zufrieden zu sein. Frau Jovánovics steht die ganze Zeit neben ihm. Stumm hält er
25 ihre Hand. Sie versucht auch nicht ihn davon abzubringen, oder ihn zum
26 Weitergehen zu überreden. Ich beobachte sie lange. Die restliche Gruppe ist schon
27 fast außer Sichtweite, da erst machen sich beide auf den Weg zurück.

28

29 Bei der nächsten Station, knapp unterhalb des Kreuzweges, gibt es Mittagessen.
30 Mittagessen, das Pfarrer Lankó in der Zwischenzeit aus Alsószentmárton geholt hat:
31 Für jedes Kind ein Frankfurter Würstchen, einen Klecks Ketchup, ein Stückchen
32 Brot. Dazu einen mit Namen und Tierzeichen beschrifteten Becher, damit auch die
33 Gruppenzugehörigkeit erkennbar ist.

34 Während die Kinder mit den Kindergärtnerinnen auf dem Kreuzweg Andacht hielten,
35 haben die Mitarbeiterinnen auf den in Reih und Glied angeordneten Bänken einer
36 weiteren Andachtsstation dieses Marienwallfahrtsortes etwa hundert Pappteller mit
37 dem mitgebrachten Essen verteilt. Gruppenweise nehmen die Kinder nun vor den

1 Tellern Aufstellung. Bevor mit dem Essen begonnen werden darf, wird ein Gebet
2 gesprochen. Dazu nehmen sich alle Kinder an der Hand, diejenigen die am Rand
3 einer Reihe zum Stehen gekommen sind, greifen einmal nach vorne und einmal
4 nach hinten, sodass nun wirklich alle Kinder aber auch die Mitarbeiter und
5 Mitarbeiterinnen, die Kindergärtnerinnen sowie Pfarrer Lankó über die Hände
6 verbunden sind und sprechen gemeinsam ein Gebet. Der Stimme von Pfarrer
7 Lankó ist deutlich herauszuhören. Das Amen ist noch gar nicht zu Ende
8 gesprochen, da greifen schon einige Kinder nach dem Würstchen.

9 Ich stelle mir vor, dass der Hunger bei den meisten Kindern schon sehr groß sein
10 muss, so schnell, wie die Kinder zugegriffen haben und bin dann doch überrascht,
11 dass die Kinder trotzdem langsam essen und trinken. Petar, ein Mitarbeiter steht
12 etwas abseits des Geschehens. Wer aufzeigt, zu dem geht er hin und verteilt die
13 Hälfte eines weiteren Würstchens. Manche Kinder möchten auch noch Ketchup
14 nachhaben. Aber bei zwei Flaschen – auch wenn sie groß sind – reicht es einfach
15 nicht, dass jedes Kind soviel bekommt, wie es haben möchte. Deshalb achtet eine
16 Kindergärtnerin darauf, ob nicht auf irgendeinem Teller noch ein Rest Ketchup zu
17 verwenden wäre. Manchmal wird sie fündig. Einmal verwendet sie einen sauber
18 geleerten Pappteller dazu, restliches Ketchup von der Bank zu streichen, um es
19 einem Kind geben zu können. Die einen wischen mit dem restlichen Brot oder mit
20 einem Finger die Papptellerchen leer, die anderen mit der Zunge. In jedem Fall
21 scheint es zu schmecken.

22

23 Gesicht der Armut

24

25 Unachtsamkeit, gefangen in meinem bisherigen Denk- und Wertesystem, es gibt
26 viele Gründe dafür, warum ich die Situation total falsch eingeschätzt habe.

27 Nachdem das Essen verzehrt, die Nachspeise – kleine, in Schokolade getunkte
28 Lebkuchenbrezel – verteilt war, helfe ich mit, den Platz für nachkommende
29 Andächtige sauber zu machen. Zu diesem Zweck sammle ich beschmutzte und am
30 Boden liegen gebliebene Servietten auf und benütze Becher ein. Mit einem Stück
31 Küchenrolle – auch die hat Pfarrer Lankó vom Alsószentmárton mitgebracht –
32 wische ich jene Bänke trocken, auf denen Reste vom Tafelwasser sichtbare Spuren
33 hinterlassen haben. Vor einer der Bänke steht noch immer ein kleines Mädchen.
34 Sein Gesicht ist bis zur Nase hin beschmiert mit Ketchup. Ich muss lachen, als ich
35 sie so sehe, und mache ein Foto von ihr. Anschließend gehe ich zu ihr hin und sage
36 auf Deutsch zu ihr: „Ja, Schatzlein, wie schaust du denn aus, komm ich mach dich
37 sauber!“ Und schon bin ich im Begriff ein Stück Papier von der Küchenrolle

1 abzureißen und ihr damit den Mund abzuwischen, als sie mich – und das hat mich
2 dermaßen überrascht – mit einer Kraft, die ich einem so kleinen Kind niemals
3 zugetraut hätte, mit *einer* Hand wegstößt und mich mit ernstem Blick anstarrt. Ich
4 werde diesen Blick wohl nie vergessen. Mit diesem unglaublichen Ernst in den
5 Augen fixiert sie mich - wie die Schlange das Kaninchen – schleckt sie zunächst mit
6 der Zunge um ihren Mund und wischt dann mit den Fingern die Reste des Ketchups
7 auf ihrem Gesicht, welche sie nicht mit Hilfe ihrer Zunge erreichen konnte, in ihren
8 Mund. Sie macht das solange, bis keine Spuren von Ketchup mehr zu erkennen
9 sind.

10 Jetzt erst fällt mir auf, dass sie in der anderen Hand die Schokoladebrezel festhält.
11 So fest, dass die Fingerknochen ihrer kleinen Hand sichtbar hervortreten und wegen
12 der Hitze die schmelzende Schokolade zwischen ihren Fingern hervorquillt. Sie
13 schiebt sich nun die ganze Brezel auf einmal in den Mund. Ihr voller Mund ist über
14 und über mit Schokolade verschmiert. Nachdem sie die Süßigkeit gegessen hat,
15 wiederholt sie das Ritual des Säuberns ihres Gesichtes. Zuletzt schleckt sie dann
16 noch die restliche Schokolade von ihre kleinen Hand: Finger für Finger,
17 anschließend den Rest, der sich noch auf der Handinnenfläche verbirgt. Das alles
18 macht sie langsam und mit größtmöglicher Sorgfalt, und ohne mich dabei aus den
19 Augen zu lassen.

20 Ich weiß nicht, wann zuletzt ich mich so geschämt habe.

21

22 Bis die Kinder wieder in Gruppen zurück nach Alsószentmárton gefahren werden,
23 dürfen sie ohne Anleitung am Platz vor der Basilika spielen. Die noch anwesenden
24 Kindergärtnerinnen und Mitarbeiterinnen stehen etwas abseits, manche von ihnen
25 rauchen eine Zigarette und unterhalten sich. Eine kleine Gruppe von Kindern bildet
26 rund um einen riesigen alten Baum einen Kreis. Ich beobachte, dass sich auf der
27 groben, rissigen Rinde eine Unmenge kleiner, rot-schwarzer Käfer tummeln. Ich
28 brauche eine ganze Weile, bis ich herausfinde, aus welchem Grund sich die Kinder
29 hier versammelt haben. Anscheinend ist ein Käferwettrennen im Gang. Jedes der
30 Kinder beobachtet zunächst das Treiben der Käfer. Ungefähr so lange, bis jedes
31 Kind seinen Favoriten in Punkto Schnelligkeit und vielleicht auch Geschicklichkeit
32 ausgewählt hat. Irgendjemand gibt das Startzeichen und dann geht es auch schon
33 los. Angespannt, mit dem Kopf etwas nach vorne gebeugt, feuert jedes Kind seinen
34 Läufer an. Und ich glaube es ja fast nicht, aber es bewegen sich tatsächlich
35 mehrere Käfer die Rinde entlang nach oben, nur ist es für eine Ungeübte wie mich
36 erst nach einiger Zeit erkennbar, unter der großen Anzahl jene herauszufinden, die
37 an diesem Rennen teilnehmen. Inzwischen ist der Lärmpegel schon ziemlich hoch

1 geworden. Das hat andere in der Nähe befindliche Kinder aufmerksam gemacht.
2 Immer mehr Kinder kommen herbei und schauen zu, feuern an. Die Arme und
3 Hände der Kinder sind in Bewegung. Daran meine ich ihren Eifer zu erkennen. Eine
4 der Mitarbeiterinnen schaut ebenfalls zu. Es überrascht mich sehr, mit welcher
5 Begeisterung die Kinder mitmachen. Egal ob sie einen Käfer ins Rennen schicken,
6 oder als unterstützende Zuschauende. Faszinierend für mich ist allerdings ebenso,
7 dass es tatsächlich so aussieht, als würden sich die Käfer ein Rennen auf dem Weg
8 nach oben liefern.

9

10 Eine andere Kindergruppe ist dabei, die steile Treppe hinauf zu einer weiteren
11 Andachtsstätte zu erklimmen. Die Kinder versuchen schnell nach oben zu gelangen,
12 bewegen sich allerdings relativ langsam wieder zurück. Und schon wieder sind sie
13 unterwegs nach oben. Hinunter wird manchmal gehüpft, einmal auf einem Bein,
14 manchmal mit beiden Beinen. Dieses Spiel scheint ein Gruppenspiel zu sein, kein
15 Wettkampf. Oben angekommen, wird immer auf alle anderen Mitmachenden
16 gewartet, erst dann bewegen sich die Kinder wieder stufenabwärts. Und noch etwas
17 fällt mir auf: Diejenigen, die nicht so ganz sicher hinauf oder hinunter unterwegs
18 sind, können sich auf die Hilfe und Unterstützung der anderen verlassen.

19

20 Jetzt ist meine Gruppe an der Reihe, zurück in den Kindergarten gebracht zu
21 werden. Wie schon bei der Anreise, fahre ich mit Frau Jovánovics zurück. Aber nicht
22 nur ich, auch das kleine Mädchen, welches mich gelehrt hat, dass Ketchup sowohl
23 Junk Food als auch einen ganz besonderen Genuss bedeuten kann.

24 Auf meine Frage, warum die Kleine mit dem Auto zurückfährt, erklärt Frau
25 Jovánovics, dass sie auf der Hinfahrt im Bus geweint habe. Aus Angst, weil sie noch
26 nie zuvor mit einem Bus gefahren ist.

27

28 **TANODA – der Caritas Kinderhort von Alsószentmárton**

29

30 **PROTOKOLL**

31

32 Wie auch in den Tagen zuvor, arbeiten die Kinder mehr oder weniger leise an ihren
33 Hausübungen. Das Team von Tanoda sitzt unterstützend dabei. Auf meine Frage
34 nach der Motivation der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen erzählt man mir, dass es
35 immer wieder vorkommt, dass Lehrerinnen Vorurteile gegenüber Angehörigen der
36 Beas haben und diese auch zum Ausdruck bringen, obwohl die Beas dem Gesetz
37 nach als anerkannte Minderheit gelten. Mit ein Grund für die immer noch

1 bestehende Feindseligkeit gegenüber den Beas mag wohl darin zu finden sein, dass
2 sie sich hinsichtlich ihrer Kultur, ihrer sozialen Lage, Lebensumstände und –
3 chancen von den restlichen ungarischen Minderheiten unterscheiden. Nicht nur von
4 der ungarischen Mehrheitsbevölkerung, auch von anderen Minderheitengruppen.
5 Aus diesem Grund wird Lernen in Tanoda auch immer als Auseinandersetzung mit
6 den Problematiken des Alltags verstanden. Um das Talent, die Energie und
7 Anpassungsfähigkeit, die in jedem der Kinder stecken, sichtbar zu machen,
8 engagiert sich das Team in Tanoda für diese Volksgruppe, die hier zuallererst als
9 Menschen und dann erst Beas wahrgenommen werden. Es sind die Kategorien, die
10 aus Menschen Angehörige der Beas machen. Deshalb wird großer Wert auf
11 wertschätzenden und respektvollen Umgang gelegt, nur so sei es möglich, das
12 Selbstwertgefühl zu stärken. Ohne Anerkennung geht gar nichts.

13

14 FELDNOTIZ

15

16 Meine Beobachtungen bestätigen das Gesagte: Wohin ich auch schaue, überall an
17 den Tischen wird geduldig erklärt, gezeigt, wiederholt. Selten wird die Stimme
18 erhoben, niemals gedroht, nur ab und zu geschimpft. Es sind vier junge Mitarbeiter
19 und eine ältere Mitarbeiterin die heute ermutigend auf diese jungen Menschen
20 einwirken, indem sie zuhören und ihnen vielleicht auch dadurch helfen, dass sie für
21 jedes Kind einfach nur da sind.

22 Zwischendurch gehen immer wieder Kinder zum Buffet, um sich zu stärken. Heute
23 gibt es einen großen Teller Marmeladebrote. Jeder darf sich davon nehmen.
24 Solange der Vorrat reicht.

25 Die Zeit des Aufgabemachens ist vorbei. Während die einen damit beschäftigt sind,
26 den Raum zur Tanzfläche umzugestalten, die Stühle zur Seite zu räumen, spielen
27 die anderen im hinteren Teil Tischfußball, andere tragen einen Fußball ins Freie
28 hinaus und spielen im hinteren Teil des Gartens. Auf der Terrasse auf der Bank sitzt
29 eine Gruppe Mädchen. Sie unterhalten sich. Ein Mädchen spricht, die anderen
30 hören zu. Eine Mitarbeiterin kommt dazu, setzt sich zu ihnen und redet mit. Es
31 schaut danach aus, als würde sie im Rat gefragt. Die Stimmung scheint etwas
32 bedrückt zu sein. Das eine Mädchen, das zunächst erzählt hat, spricht und schaut
33 dabei immer zu den anderen, aber auch zur Mitarbeiterin. Ein Mädchen – es ist
34 gerade durch den Garten hereingekommen setzt sich ebenfalls auf die Bank. Alle
35 rücken etwas zusammen. Sie scheint zu wissen, worum es bei dem Gespräch geht.
36 Sie hört anfangs zu und schaltet sich später immer wieder ein. Jetzt kommt auch
37 der Leiter dazu, kniet sich dazu und stellt eine Frage. Das Mädchen hält die Hände

1 vor das Gesicht und überlegt lange, bevor sie antwortet. Von drinnen ist laute Pop
2 Musik zu hören. Vielleicht ist es die Musik, die gute Laune verbreitet, jedenfalls
3 dauert es nicht lange, und ein Mädchen aus der Gruppe lacht. Andere lachen mit.
4 Bald lachen alle. Sie stehen auf, gehen hinein, stellen sich in die Reihe der
5 Tanzenden und machen mit. Es schaut ganz danach aus, als mache die Musik das
6 ernste Gespräch zuvor vergessen.

7 Hinter dem Gebäude von Tanoda spielen einige der älteren Jugendlichen Fußball.
8 Die kleineren schauen ihnen dabei vom Holzhaus aus zu. Sie stehen dabei in Reih
9 und Glied nebeneinander und blicken in Richtung der größeren. Da die Großen, dort
10 die Kleinen.

11 Obwohl mehr als fünfzehn Kinder anwesend sind, ist es doch verhältnismäßig ruhig.
12 Ob es vielleicht daran liegen kann, dass keine Musik im Hintergrund, kein Geräusch
13 eines Mobiltelefons zu hören ist? Oder daran, dass auch aus den angrenzenden
14 Gärten, von den angrenzenden Häusern kein Ton zu vernehmen ist? Kein
15 vorbeifahrendes Auto das Lärm verursacht, kein Moped, das durch das Dorf fährt.
16 Nichts ist zu hören und niemand ist zu sehen. Nur ein paar Kinder und spielende
17 Jugendliche auf einer betonierten Fläche, die hier als Fußballplatz dient.

18

19 Kein Mobiltelefon, kein Computer, kein Fernsehen, kein sonstiges elektronischen
20 Tool, das für Abwechslung sorgen würde. Wer Durst hat, holt sich Wasser von der
21 Leitung, wer hungrig ist, darf sich Brot und Aufstrich holen – solange der Vorrat
22 reicht. Und obwohl das Angebot wenig abwechslungsreich ist – gestern
23 Schmalzbrot, heute Marmeladebrot – ist zu erkennen, dass es den Kindern und
24 Jugendlichen schmeckt. Ob beim Aufgabemachen, beim Tanzen, bei den
25 sportlichen Aktivitäten, die Kinder, die heute hier in Tanoda sind lachen und
26 scherzen miteinander, spielen ohne zu streiten. Es schaut so aus, als würden sie
27 sich hier wohl fühlen.

28

29 Anita hat aus Pécs Obst mitgebracht, unter anderem einen Sack Kirschen.
30 Nachdem ich sie gewaschen habe, schütte ich alle auf einen großen Teller und
31 stelle sie zu den noch übrigen Marmeladebroten. Im Nu ist alles aufgeessen. Ein
32 paar Mädchen hängen sich zuvor noch die paarweise angeordneten Früchte ums
33 Ohr. Es wird gekichert und gelacht. Vor allem, als eines der Mädchen anfängt, die
34 Kirschen vom Ohr eines anderen Mädchens zu essen. Mit ganz wenigen und
35 scheinbar einfachen Dingen gelingt es hier, junge Menschen zum Lachen zu
36 bringen.

37

1 Nach und nach werden die Kinder heute früher als gestern abgeholt oder gehen
2 selber nach Hause. Um achtzehn Uhr ist heute nur noch eine kleine Gruppe älterer
3 männlicher Jugendlicher da. Sie sitzen auf der Terrasse auf der Bank und reden
4 miteinander. Dabei haben die meisten von ihnen den Blick nach unten gerichtet.
5 Jemand trippelt mit dem Ball am Boden. Die Burschen tragen alle Jeans und
6 ärmelloses Hemd. Einige sind tätowiert, alle tragen eine dunkle Sonnenbrille. Die
7 Nägel sind teilweise sauber, viele sind abgebissen. Einige von ihnen tragen
8 silberfarbene Ringe. Nur zwei tragen Sneakers. An der Hauswand stehen mehrere
9 Sneakers am Boden. Sie liegen nicht unordentlich herum sondern stehen
10 tatsächlich paarweise geordnet nebeneinander. Irgendetwas irritiert an diesem
11 Anblick. Was hat das paarweise - geordnet - nebeneinander - stehen zu bedeuten?
12 Ich denke nach und erinnere mich an ein Gespräch mit einer Mitarbeiterin am
13 Anfang der Woche, die mir erzählte, dass manche Schüler nicht zum Unterricht
14 kommen, weil sie keine Schuhe hätten. Kann es sein, dass sie deshalb barfuß sind,
15 weil sie ihre Schuhe schonen?

16 Nachdem alle Jugendlichen weg sind, helfe ich mit beim Aufräumen. Dabei gehe ich
17 aufmerksamer als sonst bei den Bücherregalen vorbei. Obwohl ich nicht genau
18 sagen kann, um welche Art von Literatur es sich dabei handelt, fällt mir ein, dass ich
19 in der ganzen Zeit, die ich nun hier bin, noch nie jemanden gesehen habe, der eines
20 dieser Bücher in der Hand gehalten und/oder gelesen hätte.

21 Am Weg zurück nach Siklósnagyfalu mache ich – auf Anraten einer Mitarbeiterin -
22 Halt bei einem Korbflechter. Ich bitte ihn, mir für das ausgeborgte Fahrrad einen
23 Weidenkorb zu binden, den ich sowohl als Behälter für meine Tasche, als auch als
24 Einkaufskorb für zuhause verwenden kann. Nachdem meine Reisebegleiterin und
25 ich vor dem Zaun des Hauses des Korbflechters *Jó napót* rufen, tritt er aus der
26 offenen Haustüre. Hinter ihm die restliche Familie. Wir werden in den Garten
27 gebeten, wo mein Wunsch besprochen wird. Auf der Wäscheleine vor dem Haus
28 hängen mehrere Modelle zur Ansicht. Er betrachtet die Abstellfläche meines
29 Fahrrads, nimmt ein ihm angemessen erscheinendes Modell von der Leine und
30 bietet mir an, den gewünschten Korb so oder so ähnlich bis morgen zu flechten.
31 Nachdem er mir seinen Preis genannt hat, stimme ich zu. Der Auftrag gilt. Ich
32 bedanke mich. Beim Hinausgehen kommt ein kleiner Bub aus dem Haus, den ich
33 vom Kindergarten kenne. Ich grüße ihn, er winkt mir zu und nennt mich „Regi-Neni“.
34 Der Vater und der Rest der Familie lachen. Ich verabschiede mich mit
35 *Viszontlátásra*.

36

1 **FÜNFTE SEQUENZ**

2

3 **BEGEGNUNGEN IN ALSÓSZENTMÁRTON**

4 **IM CARITAS KINDERGARTEN/ÒVODA, IM HORT/TANODA**

5 **SOWIE IM KIS-TIGRIS GIMNÁZIUM**

6

7 Datum: Donnerstag, 2. Juni 2011

8 Ort: Alsószentmárton/Komitat Baranya/Süd-Ungarn

9

10 Exkurs

11 (Unangemeldeter) Besuch im KIS TIGRIS Gimnázium

12

13 In Tanoda habe ich auch von den Mitarbeitern erfahren, dass es im Dorf
14 Alsószentmárton auch eine sogenannte alternative Mittelschule gibt. Diese Schule,
15 Kis Tigris, wird von Herrn László Tenigl geleitet. Herr Tenigl und sein Lehrerteam
16 haben es sich zur Aufgabe gemacht, jungen Beas durch einen Maturaabschluss ein
17 bisschen Hoffnung für ein besseres Leben mit auf ihren Weg zu geben. Ich möchte
18 mehr darüber wissen und plane deshalb, dieser Schule einen Besuch abzustatten.
19 Unangemeldet.

20 Die Flagge der Europäischen Union, die Ungarische Fahne sowie zwei
21 Hinweisschilder für das EU Projekt und die Plakette der Raiffeisen Bank auf einem
22 ansonst unauffälligen Einfamilienhaus markieren den Standort von Kis Tigris. Durch
23 ein vergittertes aber geöffnetes Fenster versuche ich mich bemerkbar zu machen:
24 Ich rufe: „Jo nápot“ und warte ab, was passiert. Ein Mann mittleren Alters, groß und
25 sehr kräftig und mit langen Haaren, schaut heraus. Ich frage auf Englisch, ob er Zeit
26 zu einem kurzen Gespräch hätte. Er bittet mich zu warten, und erklärt mir, er werde
27 zur Tür kommen. Er öffnet das Tor, wir begrüßen uns und ich stelle mich und mein
28 Anliegen vor. Er lacht und fragt mich auf Deutsch(!), ob ich nicht hereinkommen
29 wolle. Ich nehme die Einladung gerne an. Herr Tenigl führt mich durch das
30 Schulgebäude. Ein mit hellem Holz und großzügigen Glasflächen ausgestatteter
31 Eingangsbereich. Verschiedene Grünpflanzen in Terra Cotta Töpfen am Boden
32 wirken einladend, moderne Malerei, mehrere gerahmte Fotos, Medienberichte und
33 Auszeichnungen von Schülern an den Wänden geben dem Inneren des Gebäudes
34 eine persönliche Note. Eine offene Bibliothek am Gang – von dem aus man in die
35 einzelnen Klassenräume gelangt – ein paar Couchsessel und ein kleiner Tisch
36 laden zum Verweilen ein, vom Glasdach fällt Tageslicht herein. Es riecht angenehm.
37 Herr Tenigl führt mich in ein Klassenzimmer, indem gerade Mathematikunterricht

1 gehalten wird. In der Klasse entdecke ich den jungen Mann, der mich am zweiten
2 Tag auf seinem Fahrrad nach Siklósnagyfalu gefahren hat! Er sitzt vor einem Laptop
3 und lächelt mich an. Ich begrüße ihn. Ich frage Herrn Tenigl, ob ich fotografieren
4 dürfe. Die Fotos zeigen, wie die jungen Beas mit dem Lehrer vor der Tafel stehen,
5 eine Kurvendiskussion durchführen und versuchen eine quadratische Gleichung zu
6 lösen. Die Klasse ist modern eingerichtet, sauber und sehr hell. Eine Terrassentüre
7 im hinteren Teil des Klassenzimmers bietet Zugang zum Garten. Im Garten wird
8 gerade an einem Biotop gearbeitet. Drei Schüler stehen dabei und schauen bei der
9 Arbeit zu. Alle drei rauchen. Sie lachen und unterhalten sich. Herr Tenigl führt mich
10 weiter in die Klasse der 12. Schulstufe, wo sich 5 Schüler – 3 Schüler und 2
11 Schülerinnen – gerade auf ihren Abschluss in Literatur vorbereiten, wie er mir
12 erklärt. Ich erkundige mich beim Lehrer, welcher Stoff gerade durchgenommen wird
13 und erfahre, dass sie gerade ein Werk von Ernest Hemingway erarbeiten. Welches
14 verrät er mir nicht. Die Klasse ist klein. Die Regale an den Wänden sind voll mit
15 Büchern. Auf den Tischen liegen ebenfalls mehrere offene Bücher und
16 verschiedenes Schreibmaterial. Die drei Schüler tragen auch im Klassenzimmer
17 Sonnenbrillen. Die Mädchen als auch die Burschen tragen glänzende Jeans und
18 glitzernde Sweater. Ich bedanke mich für die Gelegenheit zu diesem Blitzbesuchs
19 an dieser Schule und verabschiede mich.
20 Meine Überlegungen zu diesem Besuch beziehen sich auf eine mögliche zukünftige
21 Untersuchung aller im Komitat Baranya angebotenen Schulformen für
22 Roma/Cigány/Beas.

23

24 **ÓVODA – der Caritas Kindergarten von Alsószentmárton**

25

26 **FELDNOTIZ**

27

28 Der heutige Tag steht ganz im Zeichen des Pferdes. Die Kinder freuen sich darauf,
29 dass Pfarrer Lankó heute dafür gesorgt hat, dass jedes Kind selbst einmal auf
30 einem Pferd sitzen kann. Die Aufregung ist groß und überall zu spüren. Alle sind im
31 Garten versammelt und immer wieder werden erwartungsvolle Blicke in Richtung
32 des Eingangstores geworfen. Pfarrer Lankó hat ein Pony von einer Beas-Familie
33 aus dem Dorf geborgt. Endlich kommen Besitzer und Pony durch das Tor. Die
34 Kinder sitzen voller Erwartung auf den Bänken vor dem Schuppen oder haben sich
35 entlang der Hausmauer aufgestellt. Es hat beinahe den Anschein, als hätten sie ein
36 Spalier für Pferd und Besitzer gebildet. In die Aufregung hat sich nun etwas
37 Feierliches gemischt. Pfarrer Lankó begrüßt den Mann, spricht mit ihm und klopft

1 ihm dabei auf die Schulter, streicht dem Pferd über Hals und Mähne und legt eine
2 große dicke, bunte Decke auf den Rücken des Pferdes, die der Mann mitgebracht
3 hat. Jetzt ist es soweit. Das erste Kind darf aufsitzen. Pfarrer Lankó hebt ein
4 Mädchen aus der Gruppe der Schulanfänger aufs Pferd. Das Mädchen hält sich an
5 der Mähne fest. Pfarrer Lankó führt das Pony durch den Garten: Hin zum Baum,
6 vorbei an der Sandkiste, hinüber zu den Schaukeln, den Zaun entlang. Beim
7 Zurückgehen kommen sie beim offenen Fenster der Küche vorbei, aus dem die
8 Mitarbeiter ihre Köpfe herausstrecken, dem Mädchen zurufen und laut lachen. Ich
9 mache Fotos vom Ausritt. Die Kinder freuen sich und genießen den Ausritt. Auch
10 diejenigen, die anfangs etwas unsicher waren, ob sie den Ritt tatsächlich wagen
11 sollten. Doch seitdem Pfarrer Lankó Barbara Salzl gebeten hat, nebenbei
12 mitzugehen um für größere Sicherheit zu sorgen, gibt es niemanden mehr, der sich
13 nicht traut. Überall strahlende Gesichter – abgesehen vom Pony selbst. Es scheint
14 ein sanftes und gutmütiges Tier zu sein. Bis zur Jause trabt es geduldig durch den
15 Garten von Óvoda. Nur als einmal sein Besitzer am Kindergarten vorbeigeht, hebt
16 es seinen Kopf und wiehert kurz. Während sich die Kinder in der Pause in ihrem
17 Gruppenräumen mit Wurstbrot und Früchtetee stärken, bekommt das Pony einen
18 Kübel Wasser zu trinken.

19 Nach der Pause sitzen diejenigen, die bereits an der Reihe waren im Garten auf der
20 Bank, unter dem Baum, in der Sandkiste und schauen den anderen Kindern zu.
21 Eine der Kindergärtnerinnen erklärt den Kindern den Pferdekörper. Die Kinder
22 scheinen sich dafür ernsthaft zu interessieren. Sie hören aufmerksam zu und stellen
23 immer wieder Fragen, zeigen dabei auf und warten ab, bis sie an der Reihe sind.
24 Den Wechsel von einem Kind zum anderen nutzt die Kindergärtnerin dazu, den
25 besprochenen Körperteil auch direkt am Tier vorzuzeigen. Die Kinder scheinen
26 Respekt vor dem Tier zu haben, denn sie strecken zwar alle ihre Köpfe, aber ich
27 beobachte niemanden, der aufsteht und hingeht.

28 Mittlerweile ist es hochsommerlich heiß geworden. Zahlreiche Fliegen surren um
29 den Kopf des Tieres. Pfarrer Lankó vergisst trotz alledem auf niemanden, kürzt auch
30 beim vorletzten Kind nichts von der Strecke ab, solange bis wirklich jedes Kind
31 einmal am Rücken des Ponys durch den Garten geführt wurde. Pfarrer Lankó weiß
32 offensichtlich, wie man Kinder glücklich macht. Dass ihm das heute gelungen ist, ist
33 an den Kinderaugen zu erkennen.

34

35 Das Händewaschen vor dem Mittagessen dauert heute länger als an den Tagen
36 davor. Die Mitarbeiterinnen achten darauf, dass die Kinder ihre Hände gründlich
37 sauber machen. Ein kleiner Bub hat noch sichtbare Spuren von Erde und Sand an

1 den Händen und unter seinen Nägeln, als er zu mir zum Händeabtrocknen kommt.
2 Ich begleite ihn zurück zum Waschbecken, gebe ihm die Seife in die Hand und
3 lächle ihm ermutigend zu. Daraufhin ergreift er das Stückchen Seife, nimmt es
4 zwischen seine Hände, schiebt es von einer Hand in die andere und beginnt es
5 langsam zwischen den Händen zu reiben. Er dreht sich in meine Richtung und
6 strahlt mich an. Das Ganze Procedere dauert ziemlich lange und schaut nicht etwa
7 nach einem Scherz oder Spiel aus, sondern einfach ungeübt und ungewohnt. Die
8 Kindergartenpädagogin scheint keine Eile zu haben, sie beobachtet ihn ohne zu
9 intervenieren. Kurze Zeit später kommt er zu mir, um sich seine Hände im Handtuch
10 abzuwischen. Seine kleinen Hände sind immer noch nicht sauber, aber voll
11 Seifenschäum.

12

13 Der Ausflug zu Pferde hat den Appetit angeregt. Heute gibt es Eintopf – viel Saft
14 und ein bisschen Fleisch - mit kleinen Teigwaren. Die Kinder essen mit großem
15 Appetit. Wie jeden Tag. Binnen kurzer Zeit ist alles aufgegessen. Während die
16 Kinder essen und trinken, wird kaum geredet.

17 Nach dem Abräumen wird eine Geschichte vorgelesen. Die Kinder sitzen dabei im
18 Kreis und lauschen der Erzählung. Heute allerdings scheinen die Kinder ein
19 bisschen müde. Das Anziehen der Schuhe, das Hinausgehen in den Garten, alles
20 scheint ein bisschen ruhiger und langsamer vor sich zu gehen. Zwei aufregende
21 Tage hintereinander scheinen ihre Spuren hinterlassen zu haben.

22

23 Der Abschied von den Kindern berührt mich. Es fällt mir schwer, die nötige Distanz
24 zu wahren. Überhaupt in den Augenblicken, als ich von vielen Kindern zum
25 Abschied geherzt, umarmt und geküsst werde. Von manchen direkt auf den Mund.

26

27 **TANODA – der Caritas Hort von Alsószentmárton**

28

29 In Tanoda steht heute das Jugendparlament am Programm. Es findet jeden
30 Donnerstag unter der Leitung von Pfarrer Lankó statt.

31 Bedingt durch die Größe des Raumes ist es nicht möglich, das Aufnahmegerät zu
32 verwenden. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sowie Anita Olah halten das
33 Wesentliche schriftlich fest und Barbara Salzl übersetzt diese Mitschrift aus dem
34 Ungarischen. Pfarrer Lankó kontrolliert das Protokoll.

35

36

37

1 PROTOKOLL

2

3 Bei meiner Ankunft sind alle damit beschäftigt, die Stühle zu einem großen Oval zu
4 formen. Heute ist Donnerstag, und das bedeutet, dass Pfarrer Lankó kommen wird
5 um das wöchentlich stattfindende Jugendparlament zu leiten. Ein Mitarbeiter ist
6 noch damit beschäftigt, das Mikrophon an ein Verlängerungskabel anzuschließen.
7 Kurze Sprechprobe, es funktioniert. Gleich darauf betritt Pfarrer Lankó den Raum.
8 Er setzt sich auf einen Stuhl, lehnt sich zurück, blickt in die Runde, augenblicklich
9 wird es ruhig. Ehrfürchtig ruhig. Er ergreift das Mikrophon und begrüßt alle
10 Anwesenden. Seine kräftige Stimme erfüllt den Raum. Die Stimmung erinnert an
11 eine Messfeier: feierlich und andächtig. Er hält inne, blickt wortlos in die Runde. Die
12 Inszenierung scheint zu wirken. Einige der Kinder rutschen nervös auf ihren Stühlen
13 hin und her, andere räuspern sich, ohne allerdings den Blick von ihm abzuwenden.
14 Anspannung liegt in der Luft. Nach geraumer Zeit beginnt er zu fragen, was heute in
15 der Schule gut gelaufen ist. Das erste Kind, ein Junge, nimmt das Mikrophon zur
16 Hand und erzählt, dass er sich gefreut hat, weil er in Geographie eine gute Note
17 bekommen hat. Er übergibt das Mikrophon an das Mädchen neben ihm. Sie erzählt
18 – ihre Stimme ist leise und klingt ein wenig zaghaft – dass sie heute mit ihrer
19 Freundin lange geredet hat, und deshalb das Gefühl hat, einen schönen Tag in der
20 Schule erlebt zu haben. Der Reihe nach und in dieser Art nimmt nun jede(r) zu
21 ihrer/seiner aktuellen Situation in der Schule Stellung. Niemand kommentiert oder
22 bewertet diese Aussagen. Sie beziehen sich vorwiegend auf Emotives in Bezug auf
23 Mitschüler und Mitschülerinnen, kaum auf Lehrer und Lehrerinnen und noch weniger
24 auf den Inhalt des Unterrichts. In der nächsten Runde fragt Pfarrer Lankó danach,
25 was heute in der Schule nicht gut gelaufen ist. Jemand berichtet, dass es heute in
26 der Klasse zu Streitigkeiten gekommen ist, weil ein Lehrer einen Schulkollegen nur
27 aufgrund seines angepassten Verhaltens besser beurteilt hat, aber nicht aufgrund
28 seiner tatsächlichen Leistung. Ein anderer erzählt, dass er sich mit jemandem aus
29 der Nachbarklasse geprügelt hat, weil ein Kollege etwas Negatives über seinen
30 Vater erzählt hat. Ein Jugendlicher beklagt, dass er ungerecht und schlecht beurteilt
31 wurde und sein Vater jetzt wieder über die Schule insgesamt und den Lehrer im
32 Besonderen schlecht reden werde. Er spricht darüber, dass er um die Notwendigkeit
33 seines Schulabschlusses weiß, später einmal Mechaniker werden möchte, aber
34 auch davon, dass er dabei kaum Unterstützung von den Eltern erhalte. Einer der
35 Gründe, warum er gerne zu Tanoda komme. Pfarrer Lankó schenkt jedem Redner,
36 jeder Rednerin seine volle Aufmerksamkeit, ohne zu unterbrechen. Die meisten
37 sitzen ruhig da, hören zu, ab und zu wird gemurmelt.

1 Bei der nächsten Frage von Pfarrer Lankó geht es darum zu erzählen, was die
2 jungen Leute in dieser Woche in Tanoda gemacht haben. Wieder geht das
3 Mikrophon von einem zum anderen und jede (r) erzählt, was er/sie gemacht, woran
4 er/sie teilgenommen hat. Viele berichten davon, dass sie mit Unterstützung der
5 Mitarbeiter ihre Hausaufgaben erledigen konnten und dadurch Bonuspunkte
6 gesammelt haben, die sie später in Kleidung (eher die Mädchen) oder gegen eine
7 Eintrittskarte für eine Sportveranstaltung (eher die Buben) tauschen werden.
8 Hintereinander erzählen ein paar der kleineren Mädchen, dass sie jeden Tag den
9 neuen Tanz eingeübt haben und nun schon wirklich gut mittanzen könnten und es
10 ihnen großen Spaß machen würde.

11 Ich denke darüber nach, wie viele Kinder zu Hause über ein Radio verfügen? Wie
12 viele Kinder einen CD-Spieler besitzen? Wie viele Jugendliche hier in
13 Alsószentmárton mit dem Download aus dem Internet etwas anzufangen wissen?
14 Nun bin ich an der Reihe zu erzählen. Ich nutze diese Gelegenheit auch dazu, mich
15 offiziell bei allen zu bedanken, dafür, dass sie mir Zeit geschenkt, mir von sich
16 erzählt und Einblicke in das Geschehen dieser sozialpädagogischen Institution
17 gegeben haben. Barbara Salzl übersetzt meine Worte. Das Mikrophon ist wieder in
18 den Händen von Pfarrer Lankó, der fragt nun, was die Kinder, die Jugendlichen in
19 den Ferien machen werden. Die Kinder erzählen, dass sie Fußball spielen,
20 Schnurspringen, singen und tanzen werden. Niemand erzählt, dass er/sie an einen
21 See, ans Meer oder in die Berge fahren wollen. Ein Mädchen erzählt, dass sie auf
22 Sommerlager fahren wird. Detti, die Beas Mitarbeiterin, kommt zur Tür herein.
23 Sessel werden gerückt, um Platz zu machen. Und schon ist es laut, einige lachen.
24 Pfarrer Lankó mahnt wortlos zur Ruhe, indem er diejenige anblickt, die gerade das
25 Mikrophon in der Hand hält und sie stumm auffordert, weiterzumachen. Reihum wird
26 erzählt. Niemand, der über mögliche Pläne oder stille Hoffnungen spricht. Niemand,
27 der einen Wunsch äußert. Jedes Mädchen, jede Junge beschränkt sich darauf, was
28 tatsächlich möglich erscheint: Spielen, Fußballspielen, tanzen. Viele erzählen
29 davon, auf Sommerlager zu fahren. Nachdem sich alle zu Wort gemeldet haben, ist
30 Pfarrer Lankó wieder an der Reihe. Er berichtet davon, dass vor einiger Zeit in
31 Tanoda eingebrochen worden sei. Darüber ist er zornig, böse, aber auch traurig. Die
32 Sportsachen für das Sommerlager sind gestohlen worden und es gibt im Moment
33 kein Geld dafür, um Neue anzuschaffen. Er fragt nun nach der Meinung der
34 Anwesenden, will wissen, wie sie darüber denken, will erfahren, was nun
35 unternommen werden solle. In den Gesichtern der Kinder und Jugendlichen
36 spiegeln sich Enttäuschung und Betroffenheit. Jemand nimmt das Mikrophon und
37 sagt: „Ich habe mich so darauf gefreut und möchte, dass das Sommerlager trotzdem

1 stattfindet“. Ein Mädchen meint, sie möchte auch unbedingt, dass es stattfindet, nur
2 sollten diejenigen, die die Sportsachen gestohlen hätten, nicht mitfahren dürfen.
3 Gyurka Zsolt ist ebenfalls dafür, dass das Sommerlager stattfindet, er hat schon so
4 vieles vorbereitet, aber es kann nun bedauerlicherweise nur mit wenig Material
5 gearbeitet werden und er ist total enttäuscht. Eines der älteren Mädchen ergreift das
6 Mikrophon und meint, diejenigen, die die Sportsachen gestohlen haben, hätten
7 vielleicht nicht gewusst, welchen Schaden sie dadurch anrichten würden. Allen, die
8 dazu Stellung nehmen, ist die persönliche Betroffenheit anzumerken. Offenbar
9 haben die meisten Kinder und Jugendlichen große Erwartungen in die Teilnahme
10 am Sommerlager gesetzt. Wenn man die Erzählung über die Pläne für die
11 Sommerferien heranzieht, dann scheint das Sommerlager die einzige wirkliche
12 Abwechslung in den Ferien zu sein.

13 Pfarrer Lankó ist wieder am Wort. Er fasst das Gesagte kurz zusammen und meint,
14 dass offenbar die meisten dafür sind, auf Sommerlager zu fahren. Allerdings sollten
15 nur jene mitfahren dürfen, die nicht am Einbruch und nicht am Diebstahl beteiligt
16 waren. Und genau damit habe er ein Problem. Er frage sich nämlich, wie sie alle -
17 als Gemeinschaft - mit jemandem umgehen, der Fehler macht. Ist es so, dass
18 derjenige, der falsch handelt, ausgeschlossen werden soll? Es ist absolut still.
19 Einige blicken zu Boden, halten ihre Köpfe gesenkt, andere schauen zu Pfarrer
20 Lankó, ohne etwas zu sagen. Minutenlang ist es still im Raum. Danach unterbricht
21 er das Schweigen, greift zum Mikrophon und fragt: „Kann ich etwas dafür tun, dass
22 die Dinge wieder zurückkommen?“ Es dauert eine Weile, bis die erste sich zu Wort
23 meldet: „Ich weiß nicht, Ich bin böse und wütend, ich möchte, dass diejenigen,
24 die das getan haben, darüber nachdenken, was sie gemacht haben“. Eine
25 Mitarbeiterin meint dazu, dass sie sich gerne mit denjenigen zusammensetzen und
26 danach fragen möchte, warum sie das gemacht haben, sie wolle deren Motive
27 kennen lernen und vielleicht könne sie dann manches verstehen. So wie sie,
28 plädieren auch andere dafür, mit den Tätern ins Gespräch zu kommen. Gyurka Zsolt
29 meint ebenfalls, dass darüber miteinander geredet werden sollte. Er persönlich fühle
30 sich verarscht, hoffe aber dennoch, dass diejenigen, die das getan haben, die
31 Sachen wieder zurückbringen werden. Nach einer längeren Pause ergreift eines der
32 Mädchen das Mikrophon und meint, sie werde mit *denen* reden und ihnen sagen,
33 dass sie die Sachen zurückbringen sollen. Ein Bub meint, er verstehe überhaupt
34 nicht, warum die das gemacht hätten, wo man in Tanoda doch alles bekäme, was
35 man brauche. Ein anderer Bub meint dazu, dass auch er mit *denen* reden werde
36 und hoffentlich etwas dazu beitragen kann, dass die Sachen zurück gebracht
37 werden. Ein Mitarbeiter meldet sich als letzter zu Wort und meint, er sei ebenso für

1 ein Gespräch, schon deshalb, weil er hoffe, dadurch die Tat möglicherweise
2 verstehen zu können. Das Gespräch mit den sogenannten Tätern möchte er aber
3 auch dazu nutzen, um sie darauf aufmerksam zu machen, welche anderen
4 Möglichkeiten es gibt, um schöne neue Sportsachen zu bekommen.

5 Pfarrer Lankó nickt und damit scheint das Jugendparlament für diesmal beendet zu
6 sein. Persönliche Problemlagen werden hier also mehr oder weniger zu öffentlichen
7 Fragen gemacht. Zum Abschluss erinnert er noch daran, dass morgen „Kindertag“
8 sei und am kommenden Pfingstwochenende Bischof György Udvasti Tanoda einen
9 Besuch abstatten werde.

10 Die Diskussion über die gestohlenen Sportartikel erinnert mich an ein Gespräch mit
11 Pfarrer Lankó, dass wir am Ende des Ero-epischen Gesprächs am Dienstag führten.
12 Dabei erzählte er mir, dass ihm einmal seine gesamte Oberbekleidung – Jacken
13 und Mäntel – die an einer Hakenleiste an der Eingangstür zu seinem Büro hängen –
14 gestohlen wurden. Er hat im Gottesdienst darüber erzählt, dass er nun frieren
15 müsse und keinen Schutz vor Wind und Nässe hätte, solange er ohne Jacken und
16 Mäntel sei. Tage später hingen alle Jacken und Mäntel wieder an ihrem Platz.

17

18 FELDNOTIZ

19

20 Heute wird im Anschluss an das Jugendparlament mit den Hausübungen begonnen.
21 Die Stimmung scheint gelöst und entspannt, viele unterhalten sich miteinander,
22 andere lesen laut ihre Aufgabenstellung vor. Diejenigen, die keine Aufgabe machen,
23 gehen in den Garten oder auf die Terrasse.

24 Meine Einschätzung: Diese Form der Wertschätzung tut allen einfach gut. Eine
25 anerkannte und geschätzte Autorität in Gestalt des Pfarrers fragt nach ihrem
26 Befinden, nach Gründen für ihr Unwohlsein, scheint sich für sie zu interessieren. Sie
27 dürfen Stellung nehmen, ohne destruktive Kritik befürchten zu müssen. So können
28 sie lernen, ihre Befindlichkeit auszudrücken, sich selber zu thematisieren. Im
29 Hinblick auf ihre Autonomie und ihr Selbstverständnis eine wichtige Aufgabe.

30

31 Ich setze mich neben ein Mädchen und schaue ihr bei der Aufgabe zu. Sie schreibt
32 die Zahlen von 1 bis 100 in das Mathematik Arbeitsbuch. Die geraden Zahlen
33 schreibt sie mit blauem Farbstift, die ungeraden mit einem roten. Sie geht in die
34 erste Klasse der Szent-Imre Schule in Siklós. Anita Olah erzählt mir, dass ihre
35 Eltern derzeit eine Beschäftigung in den Weingärten von Villany haben, und ihr aus
36 Zeitgründen nicht helfen können. Später, wenn das Mädchen in eine höhere Klasse
37 kommt, werden sie ihr aber nicht mehr bei den Schulaufgaben helfen können, auch

1 wenn sie Zeit hätten. Der Geräuschpegel ist ziemlich hoch. Gyurka Zsolt ruft
2 mahnend in die Runde, es wird aber nur unwesentlich leiser. Zwischendurch steht
3 jemand auf, rückt dabei laut mit dem Stuhl, holt sich Jause und isst. Manche essen,
4 während sie schreiben. Draußen auf der Terrasse spielen ein paar kleine Mädchen
5 mit einem Hula Hoop Reifen, andere malen mit Straßenkreide am Boden. Eine Beas
6 Mitarbeiterin sitzt neben einem Mädchen auf der Bank im Freien unter dem Dach
7 und schaut ihr zu, wie sie in ein Arbeitsbuch schreibt. Einige der jüngeren Buben
8 sind mittlerweile mit der Hausübung fertig geworden, zumindest packen sie ihre
9 Schulsachen zusammen, stellen die Schultasche an den Zimmerrand und gehen
10 zum Tischfußballtisch. Der Leiter und drei Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter –
11 allesamt Angehörige der Beas - sitzen beisammen und arbeiten am Programm der
12 nächsten Woche. Ohne Computer, nur mit Papier, Bleistift und Kugelschreiber. Ein
13 Mitarbeiter notiert das Besprochene. Eine Mitarbeiterin packt ein in Papier
14 gewickeltes Brot aus und beißt hinein, redet mit vollem Mund mit. Detti kommt zur
15 Tür herein und erzählt, dass sie gerade eine Prüfung an der Universität gemacht
16 habe. Sie wird von allen beglückwünscht und geherzt. Die Kinder scharen sich um
17 sie. Sie erzählt, die Kinder jubeln und umarmen sie. Alle auf einmal. Später, als ich
18 ihr gratuliere, erzählt sie mir, dass sie eine Ausbildung zur Sonder- und
19 Heilpädagogin mache.

20 Nachdem die Kinder ihre Aufgaben beendet haben, die einen im Garten, die
21 anderen auf der Terrasse spielen und viele darauf warten, dass endlich die Kollegin
22 kommt, die für das Tanzprogramm zuständig ist, sitze ich mit dem Team zu einer
23 Abschlussbesprechung zusammen.

- 24 • Inwieweit werden die Beas von Alsószentmárton von der ungarischen
25 Mehrheitsbevölkerung, von den Mitgliedsländern der Europäischen Union,
26 von Leistungsträgern einer Wissensgesellschaft als defizitär und
27 minderbemittelt eingestuft?
- 28 • Was wird als Norm verhandelt und besitzt Gültigkeit, wer bestimmt darüber
29 und wer ist von dieser Möglichkeit ausgeschlossen?
- 30 • Inwiefern bekommen die Beas Anerkennung?
- 31 • Inwiefern suggeriert das Eigene, das Vertraute Sicherheit, stellt das Fremde
32 und Unbekannte eine Bedrohung dar?
- 33 • Müssen sich die Beas zwischen Tradition und Moderne entscheiden, oder
34 gibt es neben dem ‚entweder – oder‘ auch ein ‚sowohl als auch‘?
- 35 • Unter welchen Bedingungen werden diese Menschen ihren
36 Handlungsspielraum besser als bisher entwickeln lernen, an welchen Orten

1 werden sie lernen können, das Alte, das Bekannte, Tradierte kritisch zu
2 reflektieren um hin zu Neuem zu gelangen?

- 3 • Inwieweit ist es das fehlende Interesse der Anderen, das den Blick verstellt
4 auf das, was den Beas so wichtig ist: ihre Familie, ihre Kinder, ihre
5 Gemeinschaft?

6 Fragen, die mich nach dieser Woche mehr denn je beschäftigen.

7

8 PROTOKOLL

9

10 Beim Abendessen in Siklónagyfalu sitze ich mit Zsofi in der Küche und wir lassen
11 die vergangenen Tage Revue passieren. Ich zeige auf ein Foto, das an der Pinwand
12 hängt und frage, wer das sei. Das Gesicht der jungen Frau kommt mir bekannt vor.
13 Es sei Linda, die Kindergartenmitarbeiterin von Óvoda. Ich erfahre, dass Linda im
14 Nachbardorf Egyházasharaszti zur Schule ging und aufgrund ihrer guten Leistungen
15 aufgefallen sei. Pfarrer Lankó hat daraufhin begonnen, sie auf diesem Bildungsweg
16 zu unterstützen, hat mit ihren Eltern gesprochen und trotz des anfänglichen
17 erbitterten elterlichen Widerstands konnte sich das Mädchen – Zsofi nennt sie eine
18 sehr willensstarke Persönlichkeit – durchsetzen und schließlich in Siklós maturieren.
19 Der Bruch mit dem traditionellen Frauenbild innerhalb ihrer Familie war eine große
20 Belastung für Linda. Er schuf aber auch die Voraussetzung dafür, überhaupt mit
21 dem Studium beginnen zu können. Während Zsofi die erzählt, erinnere ich mich,
22 dass Linda mir im Kindergarten auch aufgrund ihrer fast schon klassischen Kleidung
23 aufgefallen ist: Dunkelblaue Hose, weiße Bluse, reduzierte Schnitt, kein Muster.
24 Zsofi meint, Linda folge damit beinahe schon einer Tradition, denn im Dorf gäbe es
25 noch drei andere Beas Frauen, die ihren bisherigen traditionellen Weg mit
26 modernen Elementen ergänzen und erweitern und dadurch für andere Mädchen aus
27 dem Dorf nun gewissermaßen eine Vorbildfunktion einnehmen.
28 Sie berichtet kurz davon, dass Pfarrer Lankó nicht nur der Mentor von Linda,
29 sondern auch von Frau Jovánovics sowie zwei weiteren Beas Frauen, die allesamt
30 nun in Alsószentmárton in den Einrichtungen der Caritas beschäftigt sind, sei.
31 Interessant zu erfahren ist, dass diese Frauen nicht ganz mit ihren traditionellen
32 Lebensentwürfen gebrochen hätten, sondern jede nach eigenen Vorstellungen und
33 Entschlüssen Teile der modernen westlichen Gesellschaft in ihr Konzept
34 aufnehmen. Während wir essen erzählt sie, dass Detti, eine dieser jungen Frauen,
35 verheiratet sei und einen Sohn habe, nebenbei Sonder- und Heilpädagogik studiert
36 und bei Tanoda als Mitarbeiterin im Einsatz ist. Erika, studierte
37 Kindergartenpädagogin, arbeitet ebenfalls in Óvoda, lebt alleine in ihrem Haus in

- 1 Alsószentmárton, backt selber Brot aus Roggenmehl und trinkt im Kindergarten
- 2 ungesüßten Tee. Frau Jovánovics, ebenfalls eine studierte Kindergartenpädagogin,
- 3 leitet Óvoda, den Caritas Kindergarten von Alsószentmárton.
- 4 Ich merke an, dass ich es für gut und wichtig erachte, dass die jungen Menschen
- 5 anhand dieser Beispiele sehen und lernen können, dass es Alternativen gibt.
- 6 Wenn Menschen bereit sind zu lernen, Differenzen auszuhalten.
- 7

1 EPILOG

2

3 **BEGEGNUNGEN IM ZWISCHENRAUM**

4

5 Datum: Freitag, 2. Juni 2011

6 Orte: Im Bus: Zwischen Siklós und Pécs

7

8 FELDNOTIZ

9

10 Auf der Busfahrt von Siklós nach Pécs beschränkt sich die Anzahl der mitreisenden
11 Anderen auf zwei ältere Roma - Frauen. Der Bus ist ziemlich voll, es gibt kaum freie
12 Sitzplätze. Trotz des zahlreichen Gepäcks – ich stelle meinen Trolley zwischen
13 meine und die Beine meiner mir vis-à-vis sitzenden Reisebegleiterin, und halte die
14 Umhängetasche sowie den Weidenkorb voll mit Weichseln aus Alsószentmárton auf
15 dem Schoß – biete ich mit einer entsprechenden Handbewegung einer der beiden
16 neben mir stehenden Roma Frauen einen Sitzplatz an. Sie setzt sich, wir grüßen
17 beide mit einem freundlichen *Jo nápot*. Die Frau erwidert unseren Gruß und blickt
18 uns dabei freundlich lächelnd an. Meine Kollegin und ich beginnen ein Gespräch
19 über die vorbeiziehende Landschaft und bitten die Romni, uns zu erklären, wo wir
20 uns gerade befinden. Sie macht uns u. a. auf eine bekannte Hühnerfarm
21 aufmerksam und erklärt uns auf dem Weg bis zum Busbahnhof dies und jenes. Aus
22 den Augenwinkeln beobachte ich eine auf der anderen Bus Seite sitzende ältere
23 Dame. Mit zornigem Blick sieht sie mich an. Dabei gibt sie sich nicht die geringste
24 Mühe, ihren Widerwillen zu verbergen. Ihren Widerwillen gegenüber wem?
25 Gegenüber mir? Weil ich es wage, mit einer Romni ein Gespräch zu führen? Sie
26 bitte, etwas zu erklären? Ich werde es wohl nicht mehr in Erfahrung bringen können.
27 Aber die Situation erinnert mich an jene, die sich im Zug auf der Fahrt von Wien
28 nach Pécs zugetragen hat.

29

1 *TRANSKRIPT: ERO-EPISCHES GESPRÄCH – PFARRER LANKÓ*

2 Dienstag, 31. Mai 2011

3

4 I: Interviewerin

5 P: Interview Partner

6

7 I: Herr Pfarrer Lankó, erzählen Sie mir bitte ein bisschen etwas über die Menschen,
8 über diese Cigány von Alsószentmárton. Beginnen Sie vielleicht damit, wie alles
9 begonnen hat, wie Sie damals, vor 20 Jahren glaub' ich, hierhergekommen sind
10 und das alles hier
11 aufgebaut haben. Warum haben Sie das gemacht, welche Absicht verfolgen Sie
12 damit, welche Hoffnungen sind damit verbunden?

13 P: Das war vor 31 Jahren gewesen. Äh, Alsószentmárton war in Ungarn erste Dorf,
14 wo nur Zigeuner leben. Das war ungefähr 1975, wenn man so erstanden diese
15 Situation. Und ich war 1980 Priester geweiht. Mein Bischof hat ein Plan gehabt
16 für mich weiter zu studieren und ich habe ein politisches Problem gehabt mit
17 kommunistischen Regime und war ich schnell von Priesterseminar
18 rausgeschmissen, mit Wildmann zusammen. Und äh, dann äh, das war zwei
19 Wochen vor Priesterweihe gewesen diese Geschichte, und der Bischof hat mich
20 trotzdem Priester geweiht. Und dann hat mich geschickt nach Siklós, dieser
21 kleinen Nachbarstadt als Kaplan also sehr... Hilfe für einen alten Pfarrer zu
22 werden. Und äh, damals diese Verein Alsószentmárton sind 6 Dörfer, gehörte zu
23 Siklós Verein. Also war keine selbstständige, sondern mit Siklós und als junger
24 Mann habe ich Aufgabe bekommen diese Dörfer auch zu besuchen, Gottesdienst
25 und so. Und es war eine interessante Situation, ein Dorf, wo die Leute sprechen
26 andere Sprache, leben nach andere Kultur. Natürlich hat man schon überall
27 seine Vorurteile gesammelt und äh, hat ein bisschen Angst und Distanz und und
28 und. Aber das war für mich ganz früh klar geworden dass ich, entweder kann ich
29 kein Priester werden in dieser Gemeinde, oder soll ich diese Leute kennen
30 lernen, oder Zeit geben zu Kennen lernen und dann sieht man was rauskommen
31 wird. Und dann diese Einführungszeit, so ungefähr zwei bis drei Jahre dauerte und
32 war ich schon dritte Jahr angenommen in der Gemeinde und auch zu Hause ein
33 bisschen in der Gemeinde, hier bei den Zigeunern. Äh, die Leute die hier leben
34 sind Zigeuner und von Zigeunersorten gehören sie zu Beas und von Beas
35 gehören sie zu Munjan. Das ist ein, das heißt sie sprechen als Muttersprache
36 rumänisch, eine archaische rumänische Sprache. Das ist die tagtägliche
37 Sprache, am Straße, am Geschäft, oder überall, zu Hause natürlich auch. Weil

1 das ist ein, kann man sagen Ghetto-Gemeinde, viel mehr traditionell als andere
2 Zigeuner Gemeinden in der Gegend, wo wohnen auch gleiche Sorten, nur
3 gemischte Dörfer, und das ist ein bisschen andere Situation. Die nennen sich
4 selbst in eigener Sprache Zigeuner, also keine Roma sind sie. Äh, ja als junger
5 Priester habe ich Hilfe bekommen von zwei alten Amtsbrüder. Einer von Ungarn,
6 ein griechisch-katholischer Pfarrer, heißt *Schuamikolsch* und andere aus
7 Frankreich heißt Andre *Bartelemie* oder bei den Zigeuner heißt *Euschka*. Die
8 beiden waren schon über 70 Jahre alt und die haben vierzig Jahre bei den
9 Zigeunern Dienst gehabt, also viele Erfahrungen. Ich durfte ihnen kennen lernen,
10 bisschen Mut bekommen für diese Arbeit oder manchmal gute Rate was
11 lebenslang kann man behalten. (lacht)

12 Und von beiden alten Leuten war die Grundstellungnahme: Muss man erstens
13 da sein, zweitens beobachten die Leute, und wo Hilfe nötig ist, da helfen. Das
14 kann ich sagen als mein Pastoral.. Projedigmen sagen will also ne, da sein und
15 einfach beobachten und wo Hilfe kann man organisieren, helfen, dass man
16 helfen.

17 Am Anfang, die Lebenssituation der Leute war hier ganz gut, weil im
18 Kommunismus war Arbeit Pflicht und das heißt auch, für die Familien eine nicht
19 große aber ständige Einnahme, also sichere Einnahme jeden Monat und darauf
20 konnte man langsam eine Existenz aufbauen. Diese Leute damals waren bei
21 staatlichen Baufirmen, oder Straßenbau, oder verschiedene solchen
22 Großbetrieben als Hilfsarbeiter tätig. Und nach einiger Zeit war schon ein gute
23 Richtung für Kinder und Jugendliche, da sollen sie ein bisschen lernen und dann
24 nicht einfach Hilfsarbeiter, sondern Facharbeiter werden. Das war die 80er Jahre.
25 Nach der Wende ist... ah... sind fast alle arbeitslose geblieben von einen Tage
26 bis andere. Anfangzeit war das so zum Spaß ne, bekommt man, ja, bissi
27 weniger, aber bekommt man Geld und muss nicht arbeiten gehen. Das kann man
28 ganzen Tag mit den Männern zusammen Bier trinken, das ist schöne Situation.
29 Nur das war schon nach ein Jahr klar, das macht viel kaputt und nicht gut für die
30 Leute. Die Männer waren seelisch auch durcheinander, weil diese Situation ist
31 nicht gut. Und äh, probiert haben sie und probieren sie auch immer noch, alle
32 möglichen Arbeit nehmen. Manchmal legale, manchmal illegale, schwarze Arbeit
33 auch, sowie das alles was möglich ne? Saisonarbeiter und zum Beispiel vor dem
34 Balkankrieg jetzt in 90er Jahren waren Möglichkeit ein oder zwei Jahre lang da
35 war die Schnaps billig in Jugoslawien, und dann haben sie Schnaps
36 geschmuggelt über die Grenze. Davon konnte gut Geld verdienen, keiner sind
37 reich geworden von diese Geschäfte, aber trotzdem haben sie das gemacht.

1 Einige haben auch richtig Strafe auch bezahlt und Probleme gehabt mit Polizei,
2 aber trotzdem waren Geschäfte. Oder in Kriegszeit waren viele am Straßen in
3 Siklós, waren ein Ankaufstourismus von Kroatien gewesen und sind sie da als
4 Geldwechsler gewesen bei unsere Leute. Das war auch nicht vieles, täglich so
5 2000 – 3000 Forint lohnen und ganzen Tag da am Straße stehen. Aber trotzdem
6 etwas, also. Bis die Erbsenernte am Frühling im Máriagyüd oder im Villány
7 Weingebiet, die Weinberge hier als Arbeit. Also alles Mögliche probieren sie und
8 nehmen sie immer noch an. Aber trotzdem merkt man, dass die letzten 20 Jahre
9 die Verantwortung und Last der Familie ist viel mehr auf die Frauen gekommen,
10 und die tragen diese Verantwortung und Last, und halten zusammen die Familie,
11 und arbeiten auch daneben, und. Die Zigeunkultur zu denkbar in Weltmusik
12 und Tanz, das ist die Wichtigste, aber das ist Quatsch. Das gehört auch dazu,
13 aber die Wichtigste in Zigeunkultur ist die Familie. Also Familie, was
14 Großfamilie heißt, mehrere Generationen oft zusammen und auch relativ
15 kinderreiche Familien. Also hier im Dorf drei, vier egal fünf Kinder sind ganz
16 normal, nicht auffällig. Also viele Kinder haben wir schon im Dorf, das sieht man
17 auch im Kindergarten, oder überall wo.. Kinder sind überall da.

18 I: Genau, auf der Straße und überall....

19 P: Ja, ja... Also manchmal sind die Arbeitslosigkeit so 60, 90 % besonders am
20 Winterzeit, und die Familien haben schwere Situation. Und äh, ich und wir als
21 Kirche sind von Jesus Christus beauftragt die gute Nachricht bringen zu für die
22 Leute. Und das heißt, in alle mögliche Situationen etwas Helfen probieren, und
23 wenn Not da ist, dann – hat schon Paulus damals gemacht – hilfst allen wenn
24 Not dann hat er in Kleinasien, brachte die Hilfe nach Jerusalem, also. So was
25 Ähnliches gibt's bei uns auch. Ein Teil der Kirche in Deutschland lebt nach
26 (unverständlich) Situation, einen Partnergemeinde haben wir und ein Verein was
27 direkt für uns gegründet war. In diese Verein - Sankt Pius heißen die – diese
28 Kirchengemeinde und Caritas St. Martin³⁰ ist diese Verein wo die Leute ihre
29 Freizeit und andere Möglichkeiten nehmen uns zu helfen. Das heißt regelmäßige
30 Kleidung Transporte oder oft Finanzhilfe für unsere Kinder zu Schule bringen
31 oder unsere Gemeinschaft Haus zu weiterbauen oder selbst gearbeitet haben
32 oder viele Kontakte sind schon in zwanzig Jahren aufgebaut zwischen Familien.
33 Sind junge Leute oft da, Gäste gewesen und haben Deutsch gelernt, und später
34 mit diese Sprachkenntnisse jetzt in Deutschland auch Arbeit gefunden. Also

³⁰ Schwerpunktmäßig fördert der Caritas – Sankt Martin e.V. im Rahmen dieses Vereinszwecks durch persönliche Kontakte den kulturellen und religiösen Austausch von Mitgliedern der römisch-katholischen Kirchengemeinde Alsószentmárton in Ungarn und der römisch-katholischen Kirchengemeinde St. Pius in Witten-Rüdinghausen / Bundesrepublik Deutschland [13.August 2011]

1 diese Kontakte sind lebenswichtig. Und äh, auch von anderer Seite, von
2 Kirchengemeinde kommen regelmäßige Leute hier, entweder ihre Urlaub hier
3 erleben oder wie jetzt am Frühling, war auch schon 4. Mal die
4 Firmungsvorbereitung. Eine Gruppe, organisiert von Firmlingen und sie haben
5 ein Transport Kleidung hiergebracht und eine Woche hier gewesen in der
6 Gemeinde und teilgenommen in alle mögliche Bereiche also, Kindergarten,
7 Tanoda, Armenküche und dann tägliche Reflexion über diese. Es war sehr, sehr
8 interessant diese Gruppe am Herbst, die Junge die hier kamen von wohl situierte
9 Deutsche Familien und unsere Verhältnisse dazu sind – kann man ruhig sagen –
10 primitiv, ne? (lacht). Und haben sie diese 14, 15, 16jährige Kulturschock
11 bekommen hier. (lacht) Erste Abend wollte jede nach Hause fahren. Aber nach
12 zweite Tage wollte jeder hier bleiben. Also, trotz diese materielle Unterschiede
13 haben sie die menschliche äh...

14 I: Komponente...

15 P: Kontakte gefunden und das war schon für ihnen auch sehr eindruckende
16 Erlebnisse und waren sie ganz froh und fasziniert und haben Gottesdienst
17 teilgenommen, Lieder gelernt auf Zigeunersprache. Das haben sie auch in
18 Firmung da Zuhause gesungen also. Immer noch ein oder von noch ähnliche
19 Kontakte war schon für... könnten wir Sommerlager auch zusammen ...

20 I: organisieren...

21 P: machen und später hat mich der junge Mann, ein Student angerufen: Hörst
22 du, ich hab jetzt ein Halbjahr frei. Wenn du mir Essen und Schlafen gibst, dann
23 kann ich bei dir arbeiten. Und der Jan war hier, einhalb Jahre, wohnte auch in
24 Nagyfalu, jeden Tag mit Fahrrad hergekommen, und hat im Kindergarten oder...
25 ganz fleißig gearbeitet. War eine ganz gute Zeit mit ihm zusammen. Also die
26 Kontakte bringen dann solche... Ergebnisse und die sind ... diese menschliche
27 Kontakte sind auch sehr wichtig für unsere Leute weil... sind viele Vorurteile oder
28 Gegenstimmen in der Gesellschaft gegen die Zigeunern und wenn die Zigeuner
29 immer gedrückt sind, das ... nach eine Zeit bringt eine Minderwertigkeitsgefühl
30 mit und das bringt dann auch weitere Probleme mit. Und wenn menschliche
31 Kontakte da sind dann kann man sich – äh wie soll ich sagen – als besser als
32 Mensch fühlen. Ich bin Wert, weil ich hab Freunde und Kontakte und, und

33 I: Beziehungen

34 P: und bin ich wichtig für anderen. Das können wir erleben über diese
35 Außenkontakte und Gäste. Und die Zigeuner sind ganz geöffnete und ganz
36 gastfreundschaftliche – das gehört auch zur Zigeunkultur, die Gastfreundschaft

1 und und. Das äh, die nehmen schnell an die Kontakte, erstmal die Kinder und
2 natürlich, normal, dann über die Kinder auch die Erwachsenen, also.

3 I: Das erfahre auch ich Tag täglich, überall wo ich hinkomme – ob zu Fuß, mit dem
4 Bus, oder mit dem Fahrrad.

5 P: Ja das ist normal, also. Das äh, auch von Zigeunerkultur kommt dass die
6 menschliche Kontakte sind ganz enge Netz, äh bilden ganz enge Netz und das
7 kann man den Menschen halten. In Notsituation, in Trauersituation, in feste
8 Freunde, also das, das... diese menschliche, das ist, was die reiche Leute haben
9 schon lange....

10 I: verlernt

11 P: verloren... verlieren, ne? Also das ist hier noch lebt. Und ich lebe schon
12 zweiundzwanzig Jahre in der Gemeinde, also hier im Zimmer, und manchmal
13 wenn Leute von außen kucken mich und kommen „Wie kann man hier leben?“. Und
14 eigentlich viel, viel besser als in Pécs oder andere Stadt, ne?. Weil ich gehe
15 an Straße, ich kenne jede Mensch, mich kennt jede Mensch in diese Dörfern und
16 egal wo ich gehe, wir gehören irgendwie

17 I: zusammen

18 P: verschiedenmaßen, aber gehören wir zusammen. Und das ist auch eine
19 wichtige für mein persönliche Leben. Und meine ich das gut so. Und das ist eine
20 Wert, bei den Zigeunern was schade wäre wenn das...

21 I: verloren ginge

22 P: verloren gehen lassen. Ja, die Problem natürlich, das Überleben dieser ganze
23 Situation, die Armut und Elend was kommt und die Gegenstimme und Rücken
24 von gesellschaftliche Seite. Das ist sehr, immer, immer... merkt man das immer,
25 immer größer und immer schwerer ist diese Not und Armut. Wir hier in St. Márton
26 probieren so Zeichen geben das das... oft und nicht ver..

27 I: verloren geht

28 P: verloren lassen. Das heißt, hier in meiner Küche kochen wir neunzig Essen
29 Portionen in drei Dörfer sind diese ausgeteilt. Arme, alte Leute, Behinderte oder
30 Nothabende sind eine Liste und bekommen sie einmal essen. Das löst nicht die
31 Probleme, aber das Zeichen: „seid ihr wichtig!“. Und die Zigeuner schicken nicht
32 die Alte und Kranke in Altersheime, sondern hat jede Platz in seine Familie und
33 Zuhause. Also, das ein bisschen zeichnen diese Armenküche, das das ist
34 wichtig. Und genauso am Winterzeit besonders wir müssen ein Reserve haben
35 von Grundnahrungsmittel, weil die Leute, ja die Zigeunerin haben normalerweise
36 ganz große Klappe und laut und blablabla, na und wenn ein Zigeunerin
37 spätabend kommt und ganz leise sagt: „ja gibst du mir was, weil ich habe nichts

1 gekocht“ dann schon richtig Not ist da. Also, wenn so lalala, klackklackklack,
 2 dann laut sind sie, aber wenn sie schon nicht laut sind, dann ist das schon richtig
 3 Probleme. Und das merkt man von... und das, das... ganze Winter – jetzt war
 4 ganz schwere Winter – und ganze Winter brauchte man – waren nur Tagen, wo
 5 das nicht nötig war, aber sonst Großteil viele hundert Kilo Mehl, Nudeln und
 6 Bohnen war ausgeteilt, weil sonst wäre Hunger. Das ist schwer. Und genauso
 7 wie – habe ich schon gesagt – die Leute im Winter, und alle Bekannte sammeln
 8 immer Kleidungen für uns und holen... das Interessante ist ein Kreis... Harkany
 9 Heilbad. Im Heilbad quatschen die alten Leute – Deutsche, Holländer und so, ne
 10 – und erzählen die anderen, was sie gemacht haben und dann so geht weiter
 11 hab ich für die Joschi Kleidung mitgebracht
 12 I: Und so funktioniert diese Unterstützung
 13 P: Und diese Leute kommen immer, sind welche.. die Namen ich nicht kenne
 14 I: ...wissen Sie nicht
 15 P: Steht vor dem Haus, packt aus, fragt paar Fragen, wünscht guten Tag und fährt
 16 weiter. Oder andere kommen, trinken mit mir ein Kaffee, können wir ein bisschen
 17 quatschen, ein persönliche Kontakt schon mehr da. Aber das sind ganze Kreis
 18 von Leuten, von Deutschland und Holland und äh einige schon viele, viele hier
 19 geleistet. Und von Witten kommen die Transporte, richtige regelmäßig und schön
 20 sortiert und das heißt, da sammeln sie in der Kirchengemeinde und sind eine
 21 Gruppe von Caritas Leuten die das sortieren oder einpacken. Die Männer fahren
 22 die Transporte hier, also ganz schön organisiert. Und was wir als Hilfe
 23 bekommen, das kann man jederzeit anziehen, also. Die maßen das nicht ‚für die
 24 Zigeuner noch gut‘, sondern wenn ich das noch tragen könnte, dann gut für ihnen
 25 auch. Also richtig schön. Aber das machen sie auch Privatfamilien, ne? So
 26 zufällig kennen gelernte Privatfamilien aus Bayern hat auch ein Transport jetzt
 27 gefahren. Die sind Händler und irgendwo auch neue Sachen billig gekauft und
 28 war ein Kleinbus voll, dann haben die angerufen „können wir kommen?“. Einen
 29 Tag gekommen, ein Mal übernachten und morgen früh weiter nachhause. Also,
 30 die sind eh viele Kleinigkeiten, aber das zeigt auch die, die... die Zeichen sind für
 31 die Hoffnung. Also darf man nicht hoffnunglos und hilflos bleiben, wenn es... äh
 32 I: wenn es immer wieder solche Zeichen gibt.
 33 P: Das kennen wir auch - nicht von meine Gemeinde, aber von andere Teil von
 34 Ungarn oder andere Dörfer, wo nix gibt's. Das ist auch ganz tiefe und traurige
 35 Lebensgeschichte, wo die Leute alleine geblieben und hilflose geblieben und,
 36 und.. also. Ich meine, wir als Kirche von eine Seite probieren überleben helfen,
 37 von andere Seite suchen wir für unsere Kinder, Jugendliche ein Platz in der

1 Gesellschaft, ein Weg für Zukunft. Dafür ist dieser Kindergarten da, mit eigener
2 pädagogische Programme. Selbst diese Leute, also Mitarbeiter, die
3 ausgearbeitet haben, für diese Situation, für diese Kinder, für Sprachen bei
4 Zweisprachigkeit und und und... für die gute Schulvorbereitung. Natürlich
5 probieren wir auch in Schulzeit, also Grundschulzeit, helfen oder weiter wo
6 mögliche bisschen helfen. Das äh, die Schulsituation ist wie ich sehe, ganz
7 schlimm jetzt in Ungarn, also. Mein Vater als Bauer hat damals gesagt, im
8 Kommunismus hat mein Eigentum alles weggenommen ich kann den meinen
9 Kinder nur das geben was ich lasse in gute Schule lernen. Und findet man in
10 diese Gegend keine gute Schule, das ist das Problem. Obwohl diese arme
11 Kinder sind auch begabt für viele, viele Talente und könnte man das machen.
12 Aber wenn das man, das äh nicht erst mal die Fachkenntnisse fehlen bei den
13 Pädagogen, sondern die Nächstenleibe fehlt, sag ich so christliche Begriff, ne?
14 Wenn ein Zigeunerkind jeden Tag mit den Vorurteilen in der Grundschule oder
15 katholische Grundschule kämpfen oder...

16 I: konfrontiert wird

17 P: oder konfrontiert ist, dann ist das schlimm.

18 I: Sind es Ihrer Meinung nach denn diese Vorurteile, die daran Schuld sind, dass
19 es keine gemischten Schulen gibt? Oder viel zu wenige?

20 P: Ja teilweise. Ja, aber es stört mich weniger, dass gemischte oder nicht-
21 gemischte ist in den Schulen, sondern wie in der Schule mit den Kindern und
22 Jugendlichen umgehen. Also wie ist ihre Menschenwürde ernst genommen. Wie
23 ist ernst genommen dass die Eltern genauso wertige Menschen und Gottesabbild
24 als ich selbst. Von Pädagogen Seite, ne? Dafür natürlich, das braucht viel Arbeit
25 und viel äh viel, viel Sensibilität von Pädagogen. Er muss die Familie kennen
26 lernen, muss die persönliche Leben des Kindes...

27 I:berücksichtigen

28 P:beaufsichtigen und kennen lernen, ne?

29 I: kennen lernen wollen

30 P: Ja. Familien besuchen, gute Kont.. nicht wenn dann zu Familien kommen wenn
31 Problem ist

32 I: das ist schon zu spät

33 P: das ist schon zu spät. Musste ein früher ein gute Kontakt aufbauen, dann können
34 wir über die Probleme auch reden. Aber nicht nur über die Probleme.

35 I: Mhm. Ja und vielleicht geht die Pädagogik in Ungarn, das Bildungssystem auch
36 von einem Menschenbild aus, das, das sich nur an Verwertbarem orientiert,
37 möglicherweise.

1 P: ich weiß nicht. Ich vermisse es bei kirchlichen Schule, diese kirchliche und
2 christliche Menschenbild. Wenn ein Singli Religionslehrerin in katholische
3 Grundschule Siklós schimpft den Zigeunkinder, warum braucht ihr so viele
4 Kinder zuhause?' ganz dumme Familie, dumme Situation, ganz gegen die
5 Christentums. Weil Kind ist ein Hochwert und Gottesabbild.

6 I: Sie haben vorhin ganz kurz gesagt, neunzig Portionen werden täglich in der
7 Armenküche

8 P: ja an Werkstage, ja

9 I: Genau. Und für wie viele Menschen in etwa?

10 P: das, äh.. offiziell..

11 I: Wie viele Menschen gibt's - leben hier in Alsozentmarton? 1200? Oder mehr?

12 P: Wie viele Einwohner sind wir? 1200, 1300.

13 I: Ok und für diese Menge? Darunter gibt's in etwa neunzig Personen die dieses
14 Angebot annehmen? Hab ich Sie da richtig verstanden?

15 P: Nein, von diese neunzig, von jeden Dorf kommen nur sechzig, oder fünfzig,
16 sechzig Portionen.

17 I: Die anderen von anderen Dörfern?

18 P: Andere kommt nach Sikónagyfalu, Old auch so.. fünfzehn, zwanzig Portionen.
19 Das ist verschiedene, die Liste wo wie viele sind. Aber insgesamt immer neunzig.
20 Da können wir nicht übergehen, weil haben wir keine größere Töpfe.

21 I: Darf ich noch ein paar Fragen zusätzlich stellen? Das Thema haben wir schon
22 ganz kurz angesprochen, aber: Wer von der ungarischen Mehrheitsbevölkerung
23 hat denn wirklich persönlichen Kontakt mit den Cigány von Alsószentmárton und
24 den anderen Dörfern? Gibt es so etwas überhaupt?

25 P: Jetzt muss ich hier, äh, Böses erzählen, das möchte ich nicht so gerne. Die
26 Politiker suchen die Kontakte immer in Wahlzeit. Sonst, sind die Zigeuner, und
27 nicht nur die Zigeuner, sondern diese 30% von Ungarn die in Armut lebt,
28 Belastung für die, für ganzen Land oder für die Politiker die... Natürlich sind
29 verschiedene Initiativen, teilweise kirchlichen, verschiedener Kirchen, teilweise
30 Zivilseite wo suche sie Kontakte und probieren sie was tun, also sind wir nicht
31 allein in ganz Ungarn.

32 I: Welche Vereine wären das?

33 P: Ich kenne besser die kirchliche Richtungen, ne? Zum Beispiel diese, was wir als
34 Tanoda machen, hab, machen noch andere auch. Ordensleute oder
35 Pfarrgemeinden und und und. Die haben schon eine katholische, kirchliche,
36 sozialpädagogische Netzwerk. Das heißt acht oder neun solche Stelle gehören
37 zusammen. Eine Seite zusammen denken, also Fachrichtungen, andere Seite

1 Möglichkeit schaffen für Kinder, Jugendliche miteinander zu treffen und kennen
2 lernen und und und. Aber wir am Herbst im (unverständlich) ein große Festival
3 gemacht mit 600
4 I: Teilnehmerinnen
5 P: Teilnehmer und das äh war auch sehr schön. Also, ähm die sind eh, meine ich
6 ein bisschen modern für die Gesellschaft, was möglich ist, das, na?
7 I: Wenn ich Tanoda richtig verstehe, dann versteht sich diese Einrichtung auch ein
8 bisschen als Bindeglied zwischen den Zigeunerfamilien und den jeweiligen
9 Schulen
10 P: ja ganz klar
11 I: und den Institutionen. Das heißt, die versuchen diese Brücken, diesen
12 Brückenschlag, eine Verbindung herzustellen und...
13 P: nur die Interessante ist, das von einer Seite zu Zigeuner kann man fest anbinden
14 - in der Schulseite, nicht (lacht) und das ist schwer. Zum Beispiel eine – können
15 Sie auch kennen lernen – eine Lehrerin arbeitet bei uns hier in der Tanoda, heißt
16 Emilia. Und sie auch Stunden geben in katholischer Grundschule in Siklós. Und
17 sie war früher hier bei uns, und später da gekommen. Und sie ist in der Schule
18 mit diese Kontakte was hier schon hat. Und ihre Situation ist ganz anders in der,
19 für die andere Lehrerinnen. Die Kinder kommen ganz einfach zu sie und ‚wie
20 geht’s du?’ und was (lacht).
21 I: Das ist eine Begegnung von Mensch zu Mensch.
22 P: Ja und die andere Distanz.
23 I: ja und ohne hierarchische Ebene dazwischen.
24 P: Also sie kann von viel erzählen die Situation.
25 I: Gut. Dieses Thema hatten wir - oder besser gesagt Sie - schon angesprochen,
26 das möchte ich noch einmal aufgreifen und zwar die ungarischen Behörden:
27 Gibt’s jemanden, der ihnen klar macht, dass sie als Behörde, als Politiker viel
28 weniger Probleme hätten, gesellschaftliche Probleme, sagen wir es so, wenn sie
29 für eine ordentliche Bildung und eine fundierte Ausbildung dieser Menschen, der
30 Cigány, sorgen würden? Ich meine, Sorge tragen würden, wenn sie sich dafür
31 verantwortlich fühlen würden und wenn sie sich weniger für ihre Zigeuner
32 schämen würden?
33 P: Sind solche Stimme in der Politik auch und natürlich besonders diese Regierung
34 was gerade wir haben, hat den ganzen EU-Präsidentschaft ein Vorschlag
35 gemacht diese Roma-Strategie zu
36 I: ...unterstützen, auszubauen

1 P: ...auszubauen und äh der Staatssekretär selbst wär das zuständig, ist auch ein
2 guter Mann für diese. Sonst Originalberuf, kalvinistischer Pastor ist er. Also, hat
3 schon ein christliche...

4 I: ...Hintergrund

5 P: ...Einfluss auch, ja. Und äh, mit ihm kann man auch sprechen über diese
6 Geschichte. Nur äh, die Politiker müssen immer Programme oder Bewegungen
7 von Oben umorganisieren, und das bringt immer eine Organisation mit, wer
8 auferlegt die Gelder oder Grossteil der Gelder, was wir für Programme. Also
9 kann man jeden Tag oder ganz oft und verschiedene – auch gute - Konferenzen
10 teilnehmen in diese Thema. Aber, und viele investierte auch in diese
11 Konferenzen, viel Geld. Was das bringt, das weiß man nicht.

12 I: Genau, ich, ich, bin d'accord, wenn Sie sagen, in diese Konferenzen wird viel
13 Geld gesteckt. Ich habe nachgelesen, geforscht, recherchiert und
14 herausgefunden, dass in der europäischen Union, in der Finanzperiode von 2007
15 bis 2013 EU weit 26,5 Milliarden Euro zur Verbesserung der sozialen Lage der
16 Roma zur Verfügung gestellt werden. Das ist das eine. Das andere und diese 27
17 EU Mitgliedsstaaten haben bislang, also heute ist der 31. Mai 2011, erst 172
18 Millionen abgerufen. Warum glauben Sie, wird da nicht mehr Geld – wenn doch
19 so viel zur Verfügung steht – in die Hand genommen und etwas zu dieser
20 Verbesserung der Lage...

21 P: Weiß man nicht genau...

22 I: ...gemacht?

23 P: ...aber wahrscheinlich haben sie keine Idee oder...

24 I: Oder?

25 P: ...beschäftigen sich nicht so gerne mit diese Problemen und äh, ja wenn trotzdem
26 gemacht ist, dann ist noch Problem zum Beispiel zurückführen der Zigeuner in
27 die, in der Welt der Arbeit. So Programme und Ausbildungen und und und. Dann
28 äh, sind äh Fächer welche so schlimm, das kann man kaum sagen. Also, also
29 hier im Dorf waren schon auch verschiedene Aktionen, Ausbildung für
30 Erwachsenen, für Arbeitslose und und und. Die haben hier Sozialhelfer, -helferin
31 ausgebildet, ich weiß nicht dreißig, vierzig Stück im Dorf – braucht kein Mensch.
32 Die haben schon Koch ausgebildet, zwanzig Leute, einer hat Arbeit gefunden
33 und war nach einer Woche weggeschickt weil könnte nicht Rindfleisch und
34 Schweinefleisch unterscheiden weil zuhause kaufen sie kein Rindfleisch. Der
35 Ausbildung hat nichts zu tun gehabt mit solche. Oder war Ausbildung – ich weiß
36 nicht wie viele, ganze Menge junge Leute – als, wie heißt das?

1 ‚Landgastwirtschaft‘ oder so, wenn die Touristen kommen in Dörfern und
2 zuhause die Bauern...

3 I: touristische...

4 P: also in Endseite haben sie keine eigene Eigentum für diese Geschichte. Zweites
5 Mal die Ausbildung war so, die haben nie ein ‚Pörkölt‘ gekocht mit diese Junge zu
6 lernen zusammen. Also, die haben Papier gegeben. Natürlich die Bilder habe
7 ihre Gutes gehabt, oder, oder Hilfsarbeiter als Fachmann

8 I: ...verkauft

9 P: ...für Weinberge. Das ist auch Quatsch. Was heißt Hilfsarbeiter als Fachmann?
10 Oder nicht bei uns, in andere hab ich gehört, Wälder...Wälder-Reinhalter oder...

11 P: das heißt Ordnung halten in Wald, also das machen die Zigeuner sowieso –Holz
12 klauben (lacht) Also die sind verschiedene, blöde Geschichten und kann man
13 schöne Statistik machen, wie viel Geld investiert war, wie viele Zigeuner haben
14 Fachurkunde bekommen und das bringt nix.

15 I: ...weil ganz wenige wirklich profitiert haben.

16 P: Ja. Das, diese Ausbildungen sind für nix, nicht gut sind. Äh, und wenn irgendwer
17 mich fragt, ich kann nicht beraten, was sind gut, weil, weil die ganze Wirtschaft ist
18 durcheinander, also kann man nicht sehen, wo nötig sind diese Leute und wie...

19 I: Also, als was würden Sie jetzt - als abschließende Frage – Tanoda und Óvoda,
20 den Kindergarten, sehen? Was soll Ihrer Meinung nach, Ihrer Vorstellung nach,
21 damit gewährleistet sein, wenn Sie es noch einmal zusammenfassen würden?

22 P: Ich meine, oder ich hab schon einige Leute, kann man nicht alle Leute
23 durchhelfen, aber einige sind weitergekommen. Also, sieht man die
24 Kindergärtnerinnen im Kindergarten sind...

25 I: ...ein Beispiel

26 P: ...Mehrheit schon Zigeunerinnen und von Dorf hier.

27 I: Und?

28 P: Oder in Tanoda ist auch Mitarbeiter von hier, also. Oder sind welche, welche wer
29 nicht hier arbeiten aber trotzdem studiert...

30 I: ...haben

31 P: ...studierte Leute und in Pecs oder anderswo Arbeit gefunden haben. Also meine
32 Hoffnung, wenn wir ein ganz kleine Pfad offen halten können, dann einige
33 werden da durch weitergehen und – weiß nicht, kann ich nicht sagen wie weit –
34 kommt. Aber ich kann nur Begleiten wie weit möglich, ne? Und das ist unsere
35 Aufgabe mit unsere Tanoda und Kindergarten oder persönliche Engagement,
36 also. Ich sehe keine generelle Lösungen sondern viel, viel persönliche. Und ich

1 meine, wenn man die Kinder und Jugendliche mit verschiedene Möglichkeiten,
2 Erlebnisse hier - Freizeit oder Sommerlager... oder, oder...

3 I: ...bekannt macht

4 P: ...das alles ein bisschen formuliert ihre Person oder weiterhilft.

5 I: ... Bildet ihre Persönlichkeit, Fördert ihre Entwicklung

6 P: Ja. Und das wichtigste ist das, das die nie sind, sind nicht in ganz Dunkeln, ganz
7 Hoffnungslos. Viele leiden und viele viele... . Also meine Hochachtung oft für die
8 Leute, ne? Aber, aber gerade mit unsere kirchliche Dienst, das heißt alles nicht
9 hoffnungslose geblieben.

10 I: Ja und das alles Dank ihres großartigen Einsatzes.

11 P: Bitte?

12 I: Und das alles Dank ihres großartigen Einsatzes. Weil so wie Sie erzählt haben,
13 das, das Menschen die Sie gar nicht kennen in einem Thermalbad von Ihnen,
14 von Ihrem Projekt erzählen und das so organisieren (Telefon läutet), dass dann
15 Kleiderspenden zustande kommen.

16 P: Ja.

17

18 P hebt das Telefon ab und spricht – Unterbrechung von ca. 3-4 Min

19

20 P: Entschuldigung das..

21 I: Ja, das gehört zur Arbeit

22 P: er hat mich den ganzen Vormittag gesucht und endlich hat mich angerufen.

23 I: Ah, ganz kurz noch: Können Sie sich irgendwas vorstellen, was passieren sollte,
24 könnte, müsste, damit's wirklich diesen Kontakt gibt zwischen der ungarischen
25 Mehrheitsbevölkerung und den Cigány?

26 P: Also, ich

27 I: Was könnten die einen tun

28 P: ...ich meine das geht auch nur persönlich.

29 I: Ja, ja natürlich.

30 P: Das heißt äh, Möglichkeit schaffen für die Leute einander zu treffen

31 I: kennen zu lernen

32 P: und kennen zu lernen. Wir haben zum Beispiel am Pfingsten ein Wallfahrt nach
33 Máriagyüd, das ist in Nähe 12 Kilometer hier ein, ein...

34 I: ...Wallfahrtsort

35 P: ...Wallfahrtsort. Und diese Wallfahrt ist seit so, mehr als 20 Jahre, wir haben
36 schon wieder. Früher war schon vor Kommunismus. Und in Pfingstenzeit sind
37 sowieso Zigeuner da gekommen, und damals der Pfarrer in Máriagyüd hat mir

1 gesagt, sind hier die Zigeuner, sollst du kommen etwas zu anfangen und davon
2 weiter entwickelt hat die ganze Geschichte erst mal, war ein gutes Dienst für die
3 Zigeuner und seit wann ich in Sankt Márton lebe, machen wir auch ein Bußgang
4 Wallfahrt. Und das äh interessant. Da gibt's ein freie Platz wo Altar und... und
5 erst mal war ein, ein Rund...

6 I: ...Kreis

7 P: ...dem Altar herum die Zigeuner, ein großer Korridor und dann die anderen
8 Wallfahrer, ne? Und nach paar Jahren war immer weniger, diese Korridor, und
9 jetzt, wenn man Pfingsten zu diese Gottesdienst kommt, merkt man nicht die,
10 die...

11 P: Also, sind sie schon gemischt da.

12 I: Also ein Kreis...

13 P: Ja also sind viele Leute für was auffällig waren, haben auch reflektiert ne? So
14 mich angesprochen einmal, und äh war neu, Interessant, neu, dass die Zigeuner
15 so fest gläubig sind, neu, dass die so singen, beten können und dann war es
16 schon ein Grund miteinander zu... Kontakt... ein paar Wörter nehmen und dann
17 zusammen beten, singen und, und, und...

18 I: Gemeinschaft leben einfach...

19 P: Ja, also ich meine, diese Leute, welche am Pfingsten am Mariajüd kommen,
20 haben immer ein Eindruck das ist ein, ein.. gemeinsame Glaube, gemeinsame
21 Kirche, wir gehören zusammen. Und die katholisch heißt eigentlich, dass das
22 jede Kultur und jede Mensch seinen Platz haben kann.

23 I: Und gibt's solche Möglichkeiten, solche Zugänge, wie Sie und die Kirche es
24 versuchen anzubieten auch von politischer Seite? Was unternimmt der
25 ungarische Staat dafür?

26 P: (kurze Pause) Weiß ich nicht. Also von der Politiker Frage... (lacht) Meine
27 Aufgabe ist hier, also.

28 I: Ja,...

29 P: Ja das machen wir auch so, manchmal dass die Zigeuner miteinander sich
30 kennen lernen weil die verschiedene Gruppen von Zigeuner und das auch so...

31 I: Ja...

32 P: genauso viele Problemen sind. Zum Beispiel, ich habe einen Freund und auch
33 Priester und Pfarrer und Zigeuner sehr sorgen wir uns ... diese Kaposvár. Und er
34 hat ein kleinen Dorf, wo auch nur Zigeuner leben – so 100 Leute, ein ganz
35 kleines Dorf – und äh, die sind ganz andere Sorte von Zigeunern, Schleifer. Und
36 jetzt, da am Herbst am Martintag, wenn wir...

37 I: ...Umzug

1 P: ganz große Fest haben, dann waren sie auch hier mit ein Reisebusse. Ganze
2 Fest zusammen, die haben auch am Bühne getanzt die Jugendlichen von diese
3 Dorf und und und. Das war schöne Erlebnis zusammen. Und unsere sind schon
4 mehrere auch da gewesen, weil da Fest war also. So viele Seite probiert man die
5 Kontakte immer zu, zu... helfen.

6 I: Was denken Sie, was sollten Ihrer Ansicht nach, was müssten die Cigány von
7 sich auch machen, beitragen, damit mehr von diesem Miteinander möglich
8 werden könnte?

9 P: Ich meine, die Grundprobleme nicht äh die Grundprobleme ist materialistisch.
10 Also die Armut. Diese Gesellschaft ist nicht um die Menschen sondern um die
11 Finanzen und äh ganz wenige haben diese Finanzen und das äh ohne
12 Verantwortung für die Anderen. Äh also, das ist die Hauptprobleme diese
13 Konsumgesellschaft mit Kapitalismus und, und, und. Das ist unmenschlich. Und
14 die Opfer sind die arme Leute – nicht nur die Zigeuner sonder die arme Leute.
15 Und diese Weise ist leicht zu... feindliche Atmosphäre aufstellen weil kann man
16 sagen, immer die arme Leute leben von unsere Steuergelder und auf unsere
17 Kosten leben sie, ne? Das ist schlimm genug so. Äh die, die.. und das können
18 die Zigeuner selbst nicht ändern, weil die Arme sind. Und äh, andere Seite, was
19 sie Kulturwerte haben in ihrem Leben, das äh können sie schwer vorzeigen. Weil
20 von außen, die außene Gesellschaft denkt ganz anders, anderes Weise und zum
21 Beispiel im Krankenhaus, wenn ein Kranker ist.

22 I: Mhm...

23 P: Die Zigeuner kommen Kranken besuchen – zwanzig, dreißig Leute, oder fünfzig
24 Leute

25 I: das ist ganz normal

26 P: ... Das ist normal, weil in der Zigeunergesellschaft, wenn eine krank ist, muss
27 jede besuchen.

28 I: Der Cigány braucht die Gemeinschaft.

29 P: Ja. Und natürlich dann macht das Krach für die andere Patienten oder die
30 Personal und, und, und. Also sehen sie da nicht die Werten, was das gehören die
31 Leute so fest zusammen und wie schön ist das, sondern sind die Belastung.
32 Oder Kinder und Jugendliche oder junge Leute schon kommen schwer klar in der
33 Mehrheitgesellschaft. Natürlich, dann gehen sie nicht nirgendwo alleine
34 irgendwo, sondern immer drei, vier, fünf Leute äh sicher. Und diese Leute sind
35 auch laut. (lacht) Weil normal, laut zu sprechen. Zuhause, Fernsehen, Radio,
36 Musikgeräte immer, müssen immer laut sprechen. Und wenn Angst haben sind

1 sie noch lauter, wenn unsicher sind, ne?. Und dann.. oder wenn Angst hatte,
2 kommt schnell ein aggressive Stimme oder, oder... was nicht gewünschte
3 I: ...dazu
4 P: Also, dafür sind die Tanoda Programme auch da, na? Die, die Tanoda, ist ein
5 falsches Wort. Das... wie bei sozialpädagogische Arbeit ist das, ne? Das heißt,
6 nicht nur die Schulaufgabe zu helfen, sondern verschiedene Programme
7 anbieten wo die das alles lernen können.
8 I: Aufs Leben vorzubereiten.
9 P: Ja, ja. Also dafür machen sie auch nach Pécs verschiedene Besuche und, und,
10 und, und. Wie man in Straße geht, wie man Bus sich hält, wie man... also ganz
11 Tagtägliche... Und sagen die Mitarbeitern, dass wenn man eine Gruppe hinter
12 geht und beobachtet, kann man ganz klar sehen, welche Kinder sind von unsere
13 Tanoda Gruppe und welche nicht. Wenn man Pécs am Straße frei lasst, ganz
14 andere... hält sich ganz anders.
15 I: ...Bewegungsabläufe
16 P: Ja
17 I: und Verhaltensmuster
18 P: Ja. Einige haben schon ein bisschen Erfahrung, die können schon andere... nur
19 die Unsicherheit...
20 I: Wir haben vereinbart, eine Stunde werde ich Sie befragen dürfen. Die Stunde ist
21 fast vorbei, aber bevor ich mich herzlich bei Ihnen, Herr Pfarrer Lankó bedanke,
22 gibt's noch irgendetwas, wovon Sie sagen, das möchten Sie, das in der Arbeit
23 irgendwie bekannt gemacht werden soll? Die Arbeit dient ja auch ein bisschen
24 dazu, etwas über die Menschen hier, über die Cigány von Alószentmárton zu
25 erfahren. Und wissen Sie, was ich mir heute, wie ich mit dem Rad hier
26 hergefahren bin, gedacht habe? Vielleicht wär's besser, ich würde einen
27 Dokumentarfilm machen. Um zeigen zu können, dass die Cigány Menschen sind,
28 vor denen sich niemand fürchten muss, bei denen man sich wohl fühlen kann, wo
29 man sich öffnen darf, wo man selber spürt, dass man Mensch ist. Es ist nicht nur
30 so, dass die einen die Anderen als Menschen sehen oder nicht, sondern dass
31 das auch zurückkommt. Dass das ein Prozess ist, ein Kreislauf. Wenn ich mich
32 berühren lasse, werde ich auch berührt und umgekehrt. Und das ist das
33 großartige Erlebnis für mich. Und dafür bedanke ich mich.
34 P: Ja gerne (lacht)
35 I: Und das ist wirklich ein Erleben, diese Woche ist ein Erlebnis und das hängt ganz
36 stark mit Leben zusammen. Ich frag mich am Abend oft: „Ok, Wie leb ich
37 eigentlich? Was erlebe ich hier und was hat das mit mir und meinem Leben zu

1 tun?' Und das hätt ich nie kennen gelernt, oder vielleicht nie erfragt, wär ich nicht
2 nach Alsószentmárton gekommen, ich seh' das als Chance, ich seh' das auch
3 als Geschenk, dass ich hier sein darf und eine Wochen lang bei Ihnen Gast sein
4 darf, von Ihnen und mit Ihnen lernen und Erfahrungen machen darf, die ich... die
5 ganz wichtig für mein Leben sind, nicht nur für meine Arbeit.

6 P: Ja, ich meine das ist die Grundaufgabe unserer Kirche. Diese... Menschenwege
7 zu finden.

8 I: Mhm... Ja, dann sage ich an der Stelle ein herzliches Dankeschön, dass sie mir
9 diese Gelegenheit gegeben haben, dass sie auch diese Zeit - ich weiß
10 mittlerweile wie kostbar sie ist, und wie begehrt sie auch sind in der Gemeinde,
11 wie wichtig sie sind - ..

12 P: Och, bin ich nicht so wichtig.

13 I: Ja für die Menschen hier schon.

14 P: Wir sitzen nur hier und gucken (lacht)

15 I: Nein, ...

16 P: ja, ungefähr schon.

17 I: Nein, ...

18 P: Doch, ich lasse die andere arbeiten (lacht)

19 I: Aber um das geht's nicht

20 P: Ich arbeite selbst nicht (lacht)

21 I: Aber, ich.. mein Eindruck ist, dass wo immer ich hinkomme, sobald ich sage, ok,
22 ich bin irgendwie auch wegen Ihnen da, oder, oder... dann ist das so, als stünde
23 ich unter Ihrem Schutz, dann werde ich wirklich von allen begrüßt, jeder fragt
24 höflich, freundlich, liebenswürdig... so wie gestern, diese Aktion mit den
25 Fahrrädern war so berührend und schön.....

26 P: (lacht)

27 Kurzes Gespräch über Heimweg am Vortrag...

28 I: Na gut, jetzt möchte ich Sie nicht mehr länger vom Mittagessen aufhalten, ok?
29 Herzlichen Dank für das Gespräch!

30 P: Ja, viel Spaß noch in der Gemeinde

31 I: Ja, danke!

FOTOS



Tanoda



Óvoda



Óvoda



Máriagyűd



Máriagyűd



Máriagyűd



Tanoda



Tanoda



Tanoda



Óvoda



Alsószentmárton



Alsószentmárton