

Staatliche Schulpolitik aus ethnohistorischer Perspektive. Verlust von Identität oder Illegitimität von Präsenz – das Beispiel der Sinti in Südtirol¹

Elisabeth Tauber

Das Projekt der absolutistischen Staaten, der frühneuzeitlichen Territorialstaaten und später der noch jungen Nationen-Staaten, alle Menschen zu gehorsamen Bürgern (im Gegensatz zum „herrenlosen Gesindel“) und später dann zu Staatsbürgern zu erziehen, setzt zu dem Zeitpunkt des tiefgreifenden Paradigmenwechsels an, der durch die Herausbildung der Staaten selbst in Gang gesetzt wurde. Ein bis heute ungeklärtes Phänomen dieses gewaltigen, alles umfassenden Paradigmenwechsels ist das kulturelle Überleben der europäischen Romanies, die nach Patrick Williams wie ein „erratischer Block“² sogar über die Postmoderne, die Globalisierung und die neo-liberalen Ökonomien hinaus noch immer da sind.³ Ein großer Teil der Romanies in Europa lebt bis heute jenseits des „to think the nation“ (Anderson) und der „leeren homogenen Zeit“ (Benjamin) der Nationen-Staaten, und das obwohl Romanies im allgemeinen, die mitteleuropäischen Sinti im Besonderen, neben anderen Gruppen sehr schnell zum Objekt der neuen wissenschaftlichen und politischen Überzeugung wurden, dass Menschen für den Staat zu nützlichen Staatsbürgern erziehbar seien. Die politischen Erziehungsprojekte wurden immer auch von wissenschaftlicher Seite unterstützt.⁴ Erziehungs- und Schulprojekte

1 Ich bedanke mich bei der Stiftung Südtiroler Sparkasse für die finanzielle Unterstützung im Rahmen eines größeren Forschungsprojektes zur Frage nach institutioneller Integration von Romanies.

2 Patrick WILLIAMS, *Nous, on n'en parle pas. Les vivants et les morts chez les Manouche*, Paris 1993.

3 Hier wird noch zu sehen sein, wie die neuen virtuellen Kommunikationsformen (wie e-mailing, facebook, twitter) von den familiären Netzwerken der Romanies interpretiert und angeeignet werden.

4 Einer der prominentesten wissenschaftlichen Vertreter, der zumindest zu Beginn seiner Karriere für die Erziehung der „Zigeuner“ plädierte, ist Heinrich Moritz GRELLMANN, *Die Zigeuner. Ein historischer Versuch über die Lebensart und Verfassung, Sitten und Schicksale dieses Volkes in Europa nebst ihrem Ursprunge, Dessau/Leipzig 1778*. Ein weiterer wissenschaftlicher Exponent ist Augustinus AB HORTIS, *Von der Erziehung der Zigeuner* In: Viera URBANCOVA (Hg.), *Cigáni v Uhorsku/„Zigeuner“ in Ungarn, Bratislava (1775) 1994*.

für „Zigeuner“⁵ gibt es bis zur Gegenwart.⁶ Ein neues, im gegenwärtigen Paradigma als innovativ verstandenes Projekt, ist die von Georges Soros gegründete Schule für Roma in Pécs – die Schule nennt sich „Gandhi School“ und zielt auf die Heranbildung einer politischen und intellektuellen Elite von Roma in Osteuropa. Voraussschickend muss gesagt werden, dass die meisten Erziehungs- und Schulprojekte für Romanies nicht gelungen sind. Selbst die Gandhi School klagt über ein Phänomen, das so neu und überraschend nicht ist: viele Roma SchülerInnen gehen wieder zurück in ihre Familien und Dörfer, um sich in ein „traditionelles“ Roma Leben einzufügen.⁷

Im Folgenden werde ich auf skizzierende Weise die staatliche Schulpolitik Deutschlands und Österreichs der vergangenen dreihundert Jahre rekonstruieren und kurz auf das italienische Schulprojekt „Lacio Drom“ eingehen, um darüber der Frage nachzugehen, ob und wie die historischen Erfahrungen der gewaltsamen Erziehung Einfluss auf das gegenwärtige Verhandeln der Institution Schule durch die Sinti erklären. Dabei geht es weniger um die ethnographische Analyse der Interpretation von Schule⁸, als vielmehr um die Frage nach der mnemonischen Praxis und der Erinnerungskultur. Gerade weil die Sinti eine nicht nur anthropologisch erklärbare, sondern auch historisch nachweisbare Renitenz national-staatlichen und mehrheitsgesellschaftlichen Erziehungsversuchen gegenüber aufweisen⁹, werde ich fragen, ob die

5 Der Begriff „Zigeuner“ wird im Text dann verwendet, wenn er in den historischen zitierten Texten vorkommt, von den Autoren selbst verwendet wird oder wenn er aus der Perspektive der Mehrheitsbevölkerung gebraucht wird. Die gesellschaftspolitisch genutzte Terminologie hat sich mit Beginn der achtziger Jahre durch die politische Bewegung vieler Roma Organisationen verlagert. Heute wird von Roma und Sinti gesprochen. Der neuere Begriff Romanies entstammt einer aktuellen Forschungsethik, die davon ausgeht, dass der allgemeine Terminus Romanies besser als Roma und Sinti die sehr heterogenen Realitäten von Roma, Romá, Kale, Manus, Sinti, Sinte, Gitanos, Jenische, Travellers, Tinkers ... umschreibt. In dem Moment der klaren emischen Definition wird von den jeweiligen Gruppen (familiären Netzwerken) wie Sinti Estraixaria oder eben von den Roma di Melfi (vgl. PONTRANDOLFO unten) gesprochen.

6 Paradigmenbildend in Italien war das von der Pädagogin Mirella Karpati und dem katholischen Priester Don Bruno Nicolini in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts angeführte Schulprojekt für Sintikinder in Bozen mit dem Titel „Lacio Drom“ (Guter Weg), das bald in vielen italienischen Städten nachgeahmt wurde, vgl. unten.

7 Persönliche Kommunikation mit Renata Deszo die selbst mehrere Jahre an der Gandhi School unterrichtet hat und derzeit an der Universität Pécs an ihrer Doktorarbeit zur Gandhi School schreibt.

8 Vgl. Elisabeth TAUBER, *I kamli maestra und die Geschichte von den „Zigeunerprinzen“*. Ein ethnologischer Blick auf eine Volksschulklasse in Südtirol. In: Yaron MATRAS/Hans WINERBERG/Michael ZIMMERMANN (Hgg.), *Sinti, Roma, Gypsies. Sprache. Geschichte, Gegenwart*, Berlin 2003; Elisabeth TAUBER, *Sinti Estraixaria children at school, or how to preserve, the Sinti way of thinking*. In: *Romani Studies* 2004, 5, Vol. 14, No. 1, S. 1–23.

9 „Gegenüber den Repräsentanten einer Staatsgewalt, deren Aufgabe es war, die Armen statt der Armut zu bekämpfen, den Schutzlosen statt der Schutzlosigkeit ein Ende zu setzen, und zwar unerbittlich, traten diese Menschen (Sinti, E.T.) bemerkenswert selbstbewusst auf. Nicht zerknirscht und unterwürfig, sondern mit erhobenem Kopf, ohne Unrechtsbewusstsein. In Situationen, in denen sie vom gnädigen Wohlwollen der Obrigkeit abhängig waren redeten sie ihr doch nicht nach dem Mund.“ In: Ulrich Friedrich OPFERMANN, „Sey kein Zigeuner, sondern kaiserlicher Cornet“, Sinti im 17. und 18. Jahrhundert. Eine Untersuchung anhand archivalischer Quellen, Berlin 2007, S. 108.

Erfahrungen mit der staatlichen Schulpolitik, die zu großen Teilen äußerst gewaltvoll war, diese Renitenz erklärbar machen. Der Text gliedert sich in drei Teile: Im ersten Teil werde ich auf die Frage nach der Weitergabe von kulturellem Wissen aus sozialanthropologischer Perspektive eingehen. Im zweiten Teil wird auf fragmentarische, überblickartige Weise die Schulpolitik für „Zigeuner“ in Deutschland, Österreich und Italien nachgezeichnet.¹⁰ Diese Rekonstruktion erfolgt, da die Sinti in Südtirol¹¹ soweit das historisch bzw. linguistisch nachweisbar ist, Erfahrungen mit Deutschland und Österreich gemacht haben, bevor sie nach Italien bzw. Südtirol gekommen sind.¹² Abschließend werde ich auf die Frage eingehen, wie die Präsenz der „Zigeuner“ in und von Europa gesehen wurde und wird. Aus diesem Kontext heraus wird dann gezeigt, warum sich in den vergangenen drei Jahrhunderten wegweisende Fragestellungen eben nicht durchsetzen konnten. Zusammenfassend werde ich aus vergleichender Perspektive versuchen, der Frage nachzugehen, mit welcher theoretischen Linse wir die gegenwärtige Schulpraxis der Sinti analysieren können: Ist es eine strukturelle oder eine genealogische Bedingung, die ihre Interpretation von Schule bis in die Gegenwart bestimmt?

1. Zeit und soziales Gedächtnis

Bekanntermaßen war Emile Durkheim der Überzeugung, dass Menschen nicht wissen, woher ihre sozialen Handlungen kommen, obwohl sie doch davon ausgehen, dass etwas auf sie wirken würde, allerdings wüssten sie nicht, wer oder was das sei.¹³ Der berühmte kollektive Geist der Gruppe, von dem Durkheim hier spricht, wird von späteren Autoren kritisiert. Andererseits haben uns die Anthropologen Claude Lévi-Strauss und Franz Boas gezeigt, dass es wohl doch so etwas wie Strukturen gibt, die auf kulturell epistemologische Weise wirken, darunter fallen Aussagen wie: „Das sehende Auge ist das Organ der Tradition“ oder „Menschen entdecken nicht die Welt, sie werden die Welt gelehrt“.¹⁴

Trotz dieser theoretischen Einsichten hat die Anthropologie ihre Forschung von sozialen Strukturen und normativen Systemen hin zur Analyse der

10 Auch aufgrund der fragmentarischen Quellenlage hat diese Rekonstruktion ausschließlich illustrativen Charakter.

11 Es betrifft insbesondere die Sinti Estraixaria (von Österreich kommende Sinti).

12 Die archivarisch rekonstruierbaren Routen der Sinti beginnen Ende des 19. Jahrhunderts in Krensmünster und führen über Wien nach Lana, andere beginnen in Villach, Laibach und führen nach Triest und dann nach Bruneck. Ein großer Teil der gegenwärtig in der Region Trentino-Südtirol lebenden Sinti gehört linguistisch betrachtet zu den so genannten Sinti Teitsch oder Sinti Tedeschi. Vgl. dazu Elisabeth TAUBER, *Du wirst keinen Ehemann nehmen! Respekt, Fluchtheirat und die Bedeutung der Toten bei den Sinti Estraixaria*. Mit einem Vorwort von Patrick Williams, Münster 2006.

13 Emile DURKHEIM, *Elementary forms of the religious life*, Glencoe 1947, S. 209. Die Antwort auf das Wer oder Was können nach Durkheim nur die Sozialwissenschaften geben.

14 Vgl. Marshall SAHLINS, *Three things that I know about culture* In: *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 1999, Vol. 5, No. 3, S. 399–421, S. 413.

„Praxis“¹⁵ verlagert, um den Kulturbegriff aus der funktionalistischen Definition (Normen, Werte und Haltungen) hin zu einem Kulturbegriff zu etablieren, der die symbolische Dimension aller sozialen Prozesse aus der empirischen Praxis heraus umfasst. Wichtig für meine Argumentation ist der Blick auf Bedeutungsrahmen, deren Genese eine „Geschichte“ zugesprochen wird. Wenn wir davon ausgehen, dass Kulturen sich innerhalb bestimmter Bedeutungsrahmen bewegen, dann ist es notwendig, hier auch zur großen, in der Anthropologie seit 150 Jahren diskutierten Frage, was ist überhaupt Kultur, zumindest eine für meine Argumentation wichtige Anregung zu deponieren. Gerade für das in diesem Beitrag diskutierte Thema bietet sich der Entwurf des amerikanischen Anthropologen Marshall Sahlins an:

„Hence in an important sense, people do share a culture and are committed to it. They share a mode of existence and become a kind of being, or a species thereof. Indeed they become a *historical people*: subject and agent of history, with a common memory, if only because they have a collective destiny.“¹⁶ (Hervorhebung im Original)

Andererseits muss ich gestehen, dass ich nicht weiß, ob die anthropologische Debatte hier genügend Versatzstücke aufweist, die eine Überlappung in der Diskussion mit den Historikern möglich machen. Die „social memory studies“¹⁷ sprechen zwar von Forschung zu sozialer Erinnerung und berücksichtigen eine Vielfalt von Denkformen, die durch die Vergangenheit geformt sind, bewusst und unbewusst, öffentlich und privat, materiell und kommunikativ, einvernehmlich und herausfordernd. Der Bezug zu verschiedenen Anordnungen mnemonischer Praxen in verschiedenen sozialen Standorten soll in diesen Forschungen möglich sein. Damit relativieren sie zwar die „kollektive Erinnerung“ der Durkheim Schule als ein Ding an sich, aber sie ermöglichen eben auch die Identifikation von Formen des Ineinandergreifens von Vergangenheit und Gegenwart ohne dezidiert auf den an Durkheim kritisierten mystischen Gruppengeist Bezug nehmen zu müssen.

Dieser Ansatz von der Geschichte einer Kultur lässt sich insofern mit Le Goff¹⁸ verknüpfen, als dieser zur Geschichte der Erinnerung von Kulturen fünf historische Perioden skizziert. Die erste Periode ist nach Le Goff die „ethnischer Erinnerung“. Für Le Goff sind in der „ethnischen Erinnerung“ Erinnerungspraxen keine hochentwickelten Künste. Er ordnet vor allem

15 Pierre BOURDIEU, Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1979. Im Original: Esquisse d'une théorie de la pratique, Paris 1972.

16 SAHLINS, Three things, S. 415. Trotz des selbstsicheren Tons im Titel schreibt Sahlins im Schlusssatz: „For the moment I have merely tried to say two or three things I know about culture, adopting the strategy that if I say a whole lot of things, two or three may be right.“ S. 415.

17 Für eine umfassende Übersicht und Einordnung verweise ich auf den Aufsatz von Jeffrey OLICK/Joyce ROBBINS, Social Memory Studies: From „Collective Memory“ to the historical Sociology of Mnemonic Practices. In: Annual Review of Sociology, 1998, vol. 24, S. 105–140, S. 112.

18 Jacques LE GOFF, History and memory, New York 1992.

schriftlose Gesellschaften hier ein und beschreibt sie als frei, vital und kreativ. Die Sinti können wir bis zu einem bestimmten Punkt in dieser Periode verorten.¹⁹ Ihre Erinnerungspraxis orientiert sich an ihrer (nichtschriftlichen) Beziehung zu ihren Verstorbenen. Sinti (Romanies im allgemeinen) sind aber eben auch von mehrheitsgesellschaftlichen und damit sozialen und kulturellen Bedeutungsrahmen umgeben, in denen die Kultur der Erinnerung zu den hochentwickeltesten Künsten überhaupt gehört, die gerade zu Ende des 20. Jahrhunderts und Beginn des 21. Jahrhunderts schon wieder neue Wege der Konzeptionalisierung von Erinnerung durch den Computer und das Internet erlebt.²⁰ Daher ist es notwendig für die Kultur(en) der Sinti eine mögliche Wechselwirkung zwischen Le Goffscher ethnischer Erinnerung und Schriftlosigkeit einerseits und der hohen Kunst der mehrheitsgesellschaftlichen Geschichts- und Erinnerungskultur andererseits in Erwägung zu ziehen. Anthropologisch gesprochen bedeutet das, in den Begriff von Kultur das Phänomen der Hybridität einzubinden. Schon die Gründerväter der amerikanischen Kulturanthropologie, Franz Boas und Alfred Kroeber waren davon überzeugt, dass alle Kulturen hybrid, also gemischt, sind.²¹ Ich zitiere nochmal aus Marshall Sahlins:

„Hybridity is a genealogy not a structure (...). It is an analytical construal of people's history, not an ethnographic description of their way of life. In their way of life, externalities are indigenized, engaged in local configurations and become different from what they were.“²²

Sahlins geht davon aus, dass Struktur weniger beweglich sondern im strukturalistischen Sinne eine gegebene ist, die aus sich selbst besteht; die Genealogie hingegen wächst nach Sahlins mit den Kulturen und ihren Erfahrungen, die sie in und mit der Welt machen, weiter. Die mehrheitsgesellschaftliche hegemoniale Kultur der (nationalstaatlichen) Geschichtsschreibung hat die genealogischen Prozesse gewissermaßen immer ausgeschlossen, historiographisch betrachtet *gelöscht*.²³ Die „Erfindung von Tradition“²⁴ leitet eben durch eine ständige Wiederholung bestimmter Werte und Normen dazu an, an eine automatische Kontinuität der Vergangenheit zu glauben. Für meine Argumentation wird hier die Frage aktuell, wie die Sinti mit den Inhalten,

19 Diese wird neuerdings durch autobiographisches Schreiben aufgebrochen, vgl. für Italien vor allem Paola TREVISAN, *Storie e vite di Sinti dell'Emilia*, Roma 2005; Paola TREVISAN, *Etnografia di un libro. Scritture, politiche e parentela in una comunità di Sinti*, Roma 2008.

20 Vgl. Marita STURKEN, *Tangled Memories: The Vietnam War, The Aids Epidemic, and the Politics of Remembering*, Berkeley 1997. Sturken spricht von Technologien der Erinnerung.

21 Aktuelle Debatten zu Hybridität wurden unter anderem von Homi Bhabha angeregt. Die postkoloniale Kritik Bhabhas lotet den Dritten Raum (Third Space) als liberatorischen und emanzipatorischen Raum aus, der Wege aus der kolonialen Asymmetrie zwischen Unterdrückter und Unterdrückten hin zu einem symmetrischen Austausch von Differenz öffnet. Vgl. den Beitrag von Walter Lorenz in diesem Heft.

22 SAHLINS, *Three things*, S. 412.

23 Ich danke Susanne Popp für diese Anregung, vom *Löschen* der Erinnerung zu sprechen.

24 Eric HOBBSBAWM/Terence RANGER, *The Invention of Tradition*, New York 1983.

Symbolen und Ritualen der Nationen-Staaten umgehen, deren Institutionen, darunter auch die Schule, die staatlich gewollten Normen und Werte in den Köpfen der Menschen festigen. Schließlich ist Schule eine wichtige Institution, um Menschen eine kognitive Landkarte der Welt zu liefern.²⁵ Aber bis zur Gegenwart ist Schule nicht imstande, ihren Auftrag auch für die Sinti zu erfüllen. Sozialanthropologisch betrachtet entstehen dazu mehrere Fragen: (1) Wie können wir diesen staatlichen Auftrag in seiner Struktur und inhärenten Logik verstehen? und (2) Was teilen die Sinti in ihrer Interpretation von Schule: Ist es eine gemeinsame kulturelle Struktur, die diese mehrheitsgesellschaftliche kognitive Landkarte der Welt ablehnt oder ist es ihr gemeinsames Schicksal, an das sie sich *unbewusst* erinnern, teilen sie darüber dann eine gemeinsame Genealogie, in die eben auch die Erinnerung hineinfließt, die sie bis heute lehrt, dass Schule ihre Kinder physisch und/oder kulturell raubt?

Viele Südtiroler Sinti haben in ihren Diskussionen zu und über Schule durchaus die Erfahrung gegenwärtig, die nun ist, dass der Staat über die Schule Zugriff auf ihre Kinder hat und ihnen ihre Kinder unter Umständen auch wegnimmt. Anders als viele Roma Familien, die aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Südtirol gekommen sind, sind die Sinti in Beziehung zu ihren Kindern auf eine Weise beschützend und kontrollierend, die eine Lehrerin einer italienischen Volksschulklasse in Brixen 2002 wie folgt skizziert hat:

„Während mir die Roma ihre Kinder auch mitgeben würden, wenn ich mit der Klasse für drei Wochen nach Honolulu fahren würde, lassen die Sinti ihre Kinder nicht einmal an den Schulausflügen teilnehmen, die nur einige Stunden dauern.“²⁶

Im Gegensatz zu den balkanischen und süditalienischen Roma²⁷, die eine andere staatliche Schul- und Erziehungspolitik erlebt haben, wird im folgenden Abschnitt gezeigt, dass die Schulpolitik in Mitteleuropa nicht so sehr mit Bildung für alle beschäftigt war, sondern durchaus realpolitische Interessen vertrat.

II. Eine fragmentarische Geschichte der Schulpolitik in den deutschen Ländern, Österreich-Ungarn und Italien

Deutschland

Folgende Rekonstruktion beschränkt sich auf einige ausgewählte Regionen, deren Quellenmaterial von verschiedenen Autoren bearbeitet wurde. Aus der

25 David KERTZER, *Ritual, Politics and Power*, New Haven 1988.

26 Interview mit der italienischen Volksschullehrerin Christina Larcher Bragagna, Brixen 2002, im Rahmen des Forschungsprojekts zu „The Education of the Gypsy Childhood.“ (Project Nr. HPSE CT 1999 00033) – (2000–2003).

27 Wir wissen aus ethnohistorischen Untersuchungen, dass die Roma in Süditalien im Zuge der allgemeinen Alphabetisierung der Bevölkerung, die erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts langsam anließ, auch in die Schule aufgenommen wurden. Zu den weitreichenden Konsequenzen dieser Politik vgl. Stefania PONTRANDOLFO, *Un secolo a scuola*, Roma 2004 und dieselbe „Non sono più“. *Anthropologie historique de la disparition d'une communauté rom de l'Italie du Sud*. Doktorarbeit an der École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris 2010.

Arbeit des deutschen Historikers Thomas Fricke²⁸ erhalten wir Einblick in die Politik Württembergs. Forschungen, die in anderen deutschen Regionen gemacht wurden, verweisen uns jedoch darauf, dass bestimmte politische Strategien, Inhalte von Parlamentsdebatten, Gesetzgebung²⁹ und wissenschaftliches Denken nicht an den Grenzen der einzelnen Länder endeten.³⁰ Grundsätzlich gilt festzuhalten, dass die neue Schulpolitik nicht nur „Zigeunerkind“ betraf, sondern alle auf staatlichem Territorium lebenden Menschen.³¹ Die Ziele dieser aufgeklärten Politik werden 1905 im Österreichischen Staatswörterbuch wie folgt definiert:

„Erst von dem in seinem Verhältnis zu den Untertanen von einem allgemeinen Wohlfahrtszweck geleiteten und durch die realistische, von Frankreich ausgehende Geistesströmung beeinflussten aufgeklärten Staatsabsolutismus des 18. Jahrhunderts wurde der Volksunterricht als eine unentbehrliche Voraussetzung für die Hebung des Volkswohlstandes und als ein wichtiges Mittel zur Erziehung des Volkes für den Staat anerkannt und demgemäß zu einer ausschließlichen Staatsaufgabe, zu einem ‚Politikum‘ gemacht.“³²

Subjekte sollen *für den Staat erzogen* werden, deshalb hat der Volksunterricht auch politische Priorität. Der Absolutismus hatte es gewissermaßen leichter, diese Aufgabe zu bewältigen, da die Staatsmacht gesetzlich nicht beschränkt war. Während der spätere Verfassungsstaat die Grenzen der Verfassung respektieren musste und daher in seiner absoluten Gewalt eingeschränkt war.³³

Sobald Politiker, Behörden und einzelne Beamte, Wissenschaftler oder Priester im späten 18. Jahrhundert von der „Erziehung der Zigeuner“ sprachen, waren ihre Ideen zu Erziehung an die Einrichtung von Arbeitshäusern, Gefängnissen und Erziehungsanstalten gebunden.³⁴ Auch herrschte Konsens darüber, dass Vergehen wie „nicht sesshaft sein, in den Wäldern lagern, Betteln ohne Genehmigung, Stehlen von Essen“ bestraft werden mussten. Die aufgeklärten Erziehungsvorstellungen sahen die Kinder der „Zigeuner“ in Waisenhäusern, getrennt von ihren Eltern, damit sie ihrem „schlech-

28 Thomas FRICKE, *Zwischen Erziehung und Ausgrenzung: zur württembergischen Situation der Sinti und Roma im 19. Jahrhundert*, Frankfurt a. M.: 1991; Thomas FRICKE, *Zigeuner im Zeitalter des Absolutismus. Bilanz einer einseitigen Überlieferung*, Pfaffenweiler 1996.

29 Trotzdem muss berücksichtigt werden, dass kein umfassendes, systematisches und kodifiziertes staatliches Strafrecht existierte. Vgl. Karl HÄRTER, *Zum Verhältnis von „Rechtsquellen“ und territorialen Rahmenbedingungen*. In: Harriet RUDOLPH/Helga SCHNABEL-SCHÜLE (Hgg.), *Justiz = Justice = Justitia? Rahmenbedingungen von Strafjustiz im frühneuzeitlichen Europa* (Trierer historische Forschungen 48), Trier 2003, S. 433–465, zitiert in Ulrich Friedrich OPFERMANN, „Sey kein Zigeuner“, S. 113.

30 Vgl. Andreas FLASPÖHLER/Michael FRANK, *Maßnahmen der Lippischen Obrigkeit gegen Sinti – Anspruch und Wirklichkeit*. In: Karin BOTT-BODENHAUSEN (Hg.), *Sinti in der Grafschaft Lippe. Studien zur Geschichte der Zigeuner im 18. Jahrhundert*, München 1988; Joachim HOHMANN, *Geschichte der Zigeunerverfolgung in Deutschland*, Frankfurt a.M./New York 1988.

31 Vgl. OPFERMANN, „Sey kein ‚Zigeuner‘“, S. 39–45.

32 Ernst MISCHLER, (Hg.), *Österreichisches Staatswörterbuch*, Wien 1905, S. 820.

33 *Ibidem*, S. 820.

34 Fricke beschreibt für das ausgehende 18. Jahrhundert einen Paradigmenwechsel von der Bestrafung hin zur Erziehung, allerdings einer „aufgezwungene Erziehung“. FRICKE, *Zigeuner*, S. 555.

ten Einfluss“ entzogen würden. Im Alter von zwölf Jahren sollten sie eine Berufsausbildung erhalten, Buben im Handwerk, Mädchen als Mägde. Das Ziel dieser Projekte war es, „Zigeuner“ zu „arbeitsame[n] Christen“ zu erziehen.³⁵ Für dieses Umerziehungsprojekt galt als grundlegende Voraussetzung die Trennung der Kinder von den Eltern. Müttern wurden ihre Neugeborenen sofort nach der Geburt genommen, die zuständigen Beamten bestanden darauf, die Kinder in verschiedenen Dörfern unterzubringen, um sie völlig von ihren Verwandten zu isolieren.³⁶ 1736 wird für Württemberg beschlossen, die Kinder nicht mehr in Waisenhäusern, sondern in Arbeitshäusern und Gefängnissen unterzubringen, damit sie dort „zur Verdienung ihres Unterhaltes“ lernen sollten.³⁷ Ähnliche Tendenzen lassen sich für die Grafschaft Lippe einige Jahre vorher beobachten:

„(...) dass ihnen die Kinder, die sie zu ihrem bösen und gottlosen Handwerk erziehen und die ihnen hiernach im Alter Unterhalt schaffen müssen, also abgenommen werden, sie abgeschreckt werden solchem Müßiggang und Bettel nachzugehen (...)“³⁸

Die Wegnahme der Kinder wird in den deutschen Staaten zu einer gängigen Praxis, nicht nur aus erzieherischen Gründen, sondern auch, und das ist wichtig, um die Familien davon abzuhalten, Fuß auf das Territorium der einzelnen Staaten zu setzen. Diese Form der Strafe galt als bewährte Methode, um bereits anwesende Gruppen aufzulösen und andere Familien davon abzuhalten, überhaupt zu kommen. Gleichzeitig wurden in dieser Übergangszeit immer noch Strafen wie Verstümmelung, Brandmarkung, Erschießen, Lynchen und Gefängnis angewandt.

Sowohl Fricke als auch Frank resümieren, dass die gesetzlichen Verordnungen nicht immer auf die tatsächlichen Lebensrealitäten der „Zigeuner“ in den verschiedenen Staaten übertragen werden können, da für beide Autoren die häufige Wiederholung solcher Verordnungen zeigen, dass erstens die Verordnungen von den lokalen Behörden nicht immer befolgt wurden und zweitens, dass sie absichtlich in einem solch abschreckenden Stil geschrieben wurden, um die Familien davon abzuhalten, die Grenzen der Länder zu überschreiten.³⁹ Wurden diese Anordnungen aber umgesetzt, dann mussten die Betroffenen um ihr Leben fürchten. Diejenigen, denen die Flucht nicht gelang, endeten in Gefängnissen oder in Waisenhäusern, von deren erschreckenden Zuständen einzelne Leiter mit zunehmender Dringlichkeit berichteten.⁴⁰

Aber nicht überall wurde die Absicht der Umerziehung mit solcher Brutalität umgesetzt. So wird aus dem Schwarzwaldkreis aus dem Jahre 1854 berichtet, dass ein geordneter Schul- und Kirchenbesuch der „Zigeuner“ von

35 Ibidem, S. 550.

36 Ibidem, S. 551.

37 Ibidem, S. 554.

38 FLASPÖHLER/FRANK Maßnahmen, S. 55.

39 Ibidem, S. 98; FRICKE, Zigeuner, S. 91 ff.

40 Vgl. ibidem, S. 556.

den Behörden zwar überwacht würde, dass aber die Eltern diesen vereiteln würden, indem sie, ohne die Behörden zu informieren, mit den Kindern abreisen würden, um sich im Ausland abzusetzen.⁴¹ Die historischen Quellen berichten in der Tat häufig von ähnlichen Strategien: Sobald der Druck der Behörden zu stark wurde, zogen die Familien weiter. Wir verfügen meines Wissens bis heute über keine systematische historische Erforschung zum wirklichen Ausmaß dieser aufgeklärten Erziehungspolitik in den deutschen Staaten. Was die Daten zeigen, ist, dass die Praxis der Kontrolle und des Abschreckens der „Zigeuner“ über ihre Kinder eine anerkannte war, die vielfach, wenn auch nicht immer, eingesetzt wurde. Was in den Quellen auch anklingt, ist allerdings die Feststellung, dass diese neue erzieherische Praxis oft erfolglos blieb, da die Familien ihre Kinder oft auch nach Jahren wieder fanden und zu sich holten oder aber mit ihren Kindern weiterreisten, um sich dem Zugriff der Obrigkeit zu entziehen.⁴²

Die von Fricke bearbeiteten Quellen zeigen weiters, dass trotz dieser massiven Maßnahmen die Erfolge gering waren. Nur die wenigsten Kinder, die von der Erziehungspolitik betroffen waren, haben tatsächlich lesen und schreiben gelernt. Nur einige wenige Kinder haben im 18. Jahrhundert tatsächlich eine Schule besucht.⁴³ Das aufgeklärte Erziehungskonzept, dem man in Europa mit großem Enthusiasmus entgegenschah, war gescheitert. 1848 wird von einem einzigen „Zigeuner“ berichtet, der das Schneiderhandwerk gelernt hat.⁴⁴ Auch wenn die Quellen einzelne individuelle Initiativen dokumentieren, in denen „Zigeuner“ sich als Arbeiter anbieten, verliert sich der Optimismus der Aufklärung und macht nach Fricke ersten rassistischen Tendenzen Platz.⁴⁵ Die Zigeunerpolitik der deutschen Länder ändert sich nochmal mit der Reichsgründung von 1872. Ein neues Handelsgesetz verbietet es Kindern unter 14 Jahren zu handeln und verpflichtet gleichzeitig alle Kinder von fahrenden Händlern bis zum 14. Lebensjahr in die Schule.⁴⁶ Der deutsche Historiker Michael Zimmermann benennt die Ambivalenz dieser neuen Politik: „Die Zigeuner galten zwar als homo educandi, ihre Edukation wies man aber von sich.“⁴⁷

41 FRICKE, *Zwischen Erziehung*, S. 65.

42 FRICKE, *Zigeuner*, S. 561 ff. beschreibt, wie Kinder immer wieder von ihren Eltern zurückgeholt wurden.

43 *Ibidem*, S. 558.

44 *Ibidem*, S. 68.

45 *Ibidem*, S. 69. Der deutsche Historiker Wolfgang Wippermann teilt diese Einschätzung Frickes nicht. Wippermann macht die Arbeit von Grellmann 1778 für den rassistischen Diskurs über „Zigeuner“ verantwortlich. WOLFGANG WIPPERMANN, *Wie die Zigeuner. Antisemitismus und Antitsiganismus im Vergleich*, Berlin 1997.

46 FRICKE, *Zwischen Erziehung*, S. 88.

47 Michael ZIMMERMANN, *Rassenutopie und Genozid. Die nationalsozialistische „Lösung der Zigeunerfrage“*, Hamburg 1996, S. 60. Er schreibt, dass die deutschen Gemeinden die „Zigeuner“ nicht in ihren Schulen haben wollten, auch wenn die neue Gesetzgebung das vorschrieb. Das bedeutete für die Familien, dass sie von den Gemeinden gezwungen wurden, weiter zu reisen, während das Reich sie verpflichtete, ihre Kinder in die Schule zu schicken.

Nach Fricke erlaubt das neue Handelsgesetz „Zigeunern“ für eine kurze Zeit Entspannung in den deutschen Ländern. Die Kinder wurden für die Zeit des Aufenthaltes in die lokalen Schulen geschickt, bis die Familien weiterreisten. In Württemberg wurden wieder mehr „Zigeuner“ gesehen. Aber 27 Jahre nach der Einführung des Handelsgesetzes plädierte ein Kammerabgeordneter wieder für die Zwangserziehung der „Zigeuner“: „und versprach sich davon, dass die Zigeuner, von Panik ergriffen, das Land verlassen würden.“⁴⁸ Nach und nach wurde das Thema der Erziehung wieder aufgegriffen. Am 1. Januar 1900 wurde vom Reichstag ein Gesetzesentwurf genehmigt, der die „Zwangserziehung Minderjähriger“ betraf. Wieder sollten Kinder von ihren Eltern getrennt werden.

„Die Kinder von ihren Eltern zu trennen war nicht so schwer. Es waren genug ‚Zigeuner‘, die ohne amtliche Ausweispapiere umherzogen, die keine Gewerbescheine besaßen (...). Diese Gegebenheiten ermöglichten es den Behörden, die Kinder jederzeit in Sicherheitsverwahrung zu stecken.“⁴⁹

1905 wird in Württemberg das Verbot des „Zusammenreisens in Horden“ herausgegeben. Dasselbe Gesetz wird bald von den anderen deutschen Ländern übernommen. Bayern übernimmt nach anfänglichen Schwierigkeiten eine zentrale Position in der Verfolgung der „Zigeuner“. Während Fricke diese „Schul-“ Politik als Antwort auf den mangelnden Schulbesuch der Kinder interpretiert⁵⁰, widersprechen die meisten Historiker dieser Ansicht. Mohammad Gharati spricht von der staatlichen Willkür, die in die Familien und die Kohäsion der Verwandtschaftsgruppen eingreift, er sieht darin eine Bestätigung für die grundlegend antizigeunerische Haltung des deutschen Staates.⁵¹ Joachim Hohmann interpretiert die Eingriffe des Staates in die „Zigeunerfamilien“ und den Zugriff auf ihre Kinder als Umweg der Behörden, um über die Kinder die Kontrolle über die „Zigeunerfamilien“ ausdehnen zu können.⁵² Zeitgenössische ethnographische Beschreibungen bestätigen die Einschätzung Letzterer: Der Jenische Engelbert Wittich analysiert 1911, wie das „Verbot in Horden zu reisen“, der „Schulzwang“ und die daraus resultierende „erzwungene Erziehung“ Sinti und Jenischen die Aufrechterhaltung der Kohäsion der Gruppen erschwerte.⁵³ Der Autor spricht von Sinti, und hier geht aus den Quellen zum ersten Mal hervor,

48 FRICKE, *Zwischen Erziehung*, S. 124.

49 Mohammad GHAARTI, *Zigeunerverfolgung in Deutschland mit besonderer Berücksichtigung der Zeit zwischen 1918–1945*, Mahrburg an der Lahn 1996, S. 36.

50 FRICKE, *Zwischen Erziehung*, S. 133.

51 Vgl. GHAARTI, *Zigeunerverfolgung*, S. 36; Joachim HOHMANN, *Geschichte der Zigeunerverfolgung in Deutschland*, Frankfurt a.M./New York 1988, S. 75.

52 HOHMANN, *Geschichte*, S. 75.

53 Engelbert WITTICH, *The Organization of South German Gypsies*. In: *Journal of the Gypsy Lore Society*, 1911 New Series, IV, No. 4. S. 287–292, hier S. 287.

um welche Gruppen und Familienverbände es sich handelt. Einige Jahre später schreibt Wittich wieder:

„Die deutschen ‚Zigeuner‘ bezogen bis vor wenigen Jahren mit geringen Ausnahmen Winterquartiere. Nur über Weihnachten und Neujahr blieben sie an einem Ort, sonst reisten sie das ganze Jahr. Jetzt ist es in dieser Beziehung anders geworden. Wegen der schulpflichtigen Kinder und der Beschaffung der Reisepapiere müssen sie nun auch ein wenig wohnen. Sie lassen sich bei Eintritt des Winters in größeren Gruppen in gewissen Gegenden nieder, wo sie sich einmieten und, um jeden Argwohn zu beseitigen, die Miete für Monate vor auszahlen.“⁵⁴

Auf diese Weise reagierten die Sinti auf das „Verbot in Horden zu reisen“ und auf die strengere Schulpflicht, die verlangte, dass die Kinder jeweils nur eine Schule besuchten (also nicht während des Schuljahres Schule wechselten).⁵⁵ Das Verbot des „Reisens in Horden“ führte dazu, dass sich die nun nur mehr in sehr kleinen Familienverbänden reisenden Sinti kurz an Wegkreuzungen trafen, um die wichtigsten Informationen auszutauschen, um dann getrennt weiterzufahren und auch getrennt ihre Wohnwagen für die Nachtlager aufzustellen.

1938 tritt in Deutschland das „Schulverbot für Zigeunerkinder“ in Kraft. Der Württembergische Innenminister erklärte „Zigeuner und Zigeunerähnliche“ als „anstaltsbedürftige Minderjährige“. St. Josephspflege wurde zu einer der zentralen Institutionen für „Zigeunerkinder“, die über sechs Jahre alt waren. Die jüngeren Kinder wurden nach Schelklingen, Leutkirch, Oggelsbeuren, Heiligenbronn, Hürbel, Baidt und Fichtenau gebracht. Von dort wurden sie direkt nach Auschwitz deportiert.⁵⁶

Zweihundertundfünfzig Jahre haben die deutschen Länder die „Erziehung und den Schulzwang“ an Sintikindern und ihren Familien exerziert. In Deutschland endet diese Disziplinarmaßnahme, die Foucault modernen Gesellschaften zuschreibt, mit der Deportation mehrerer tausend deutscher Sinti und Roma in die Konzentrationslager.⁵⁷

Österreich-Ungarn

Dasselbe Gesetz (Nummer 41906) zur „Zulassung von Zigeunern und Negermischlingen zum Besuch öffentlicher Schulen“ wird 1938 in Österreich eingesetzt.⁵⁸ Ähnlich wie in den deutschen Ländern ist dieses Gesetz in

54 Engelbert WITTICH, *Blicke in das Leben der Zigeuner*, Hamburg 1927, S. 50. Diese seminomadische Strategie wird in Deutschland von vielen Sintifamilien adaptiert. So berichtet Marta Adler, eine Nicht-Sinta, die in den 1920er ihren ersten Sinto-Ehemann heiratet, davon, wie ihre Sintifamilie sich für mehrere Monate in ein Berliner Hotel einquartiert. Im Frühling führen sie dann weiter nach Hamburg, wo sie sich wieder in einem Hotel niederließen. Marta ADLER, *Mein Schicksal waren die „Zigeuner“*. Ein Lebensbericht, Bremen 1957, S. 127 ff.

55 HOHMANN, *Geschichte*, S. 75.

56 Michael KRAUSNIK (Hg.), *Da wollten wir frei sein*. Eine Sinti Familie erzählt, Weinheim/Basel 1993, S. 121.

57 Vgl. ZIMMERMANN, *Rassenu-topie*.

58 Barbara RIEGER, *Zigeunerleben in Salzburg 1930–1943*. Die regionale Zigeunerverfolgung als Vorstufe zur planmäßigen Vernichtung in Auschwitz, Dipl. Wien 1990, S. 138.

Österreich das Ende einer 250-jährigen Schulpolitik, die die Paradigmata des absolutistischen und des verfassungsmäßigen Staates durchläuft, um 1938 brutal unterbrochen beziehungsweise durch ihre inhärente Logik zu Ende geführt zu werden.

Die Willkür des absolutistischen Staates und die aufgeklärten Ideale trafen die „Zigeuner“ auf besondere Weise, da sie in den Augen der aufgeklärten Philosophen und im Weltbild der Politiker als diejenigen Subjekte betrachtet wurden, die von den neuen Idealen am meisten abwichen.⁵⁹ Daher setzte man in der Politik besonders harte Grundsätze um, mit dem Ziel, die „Zigeuner“ grundlegend zu verändern. Diese Haltung kommt in der „vierten Verfügung“ der Kaiserin Maria Theresia 1773 deutlich zum Ausdruck, die besagt, dass den „Zigeunern“ alle Kinder über fünf Jahre abgenommen werden sollten.⁶⁰

Die gewaltsame Trennung der Kinder von ihren Eltern nahm in manchen Bezirken dramatische Ausmaße an: Ein französischer Reisender berichtet davon:

„An einem für dieses Volk entsetzlichen Tag, an den es noch mit Schrecken zurückdenkt, erschienen Soldaten mit mitgeführten Karren, die die Kinder, vom eben entwöhnten Säugling bis zu den Jungvermählten, die noch ihre Hochzeitskleider trugen, von den Zigeunern fortnahmen. Die Verzweiflung dieser unglücklichen Bevölkerung lässt sich nicht beschreiben. Die Eltern warfen sich vor den Soldaten auf den Boden und klammerten sich an die Karren, die ihre Kinder fortführten. Sie wurden mit Stöcken und Gewehrkolben weggestoßen, und da sie nicht fähig waren den Wagen zu folgen, auf dem das Teuerste auf der Welt aufgeladen war, nämlich ihre kleinen Kinder, begingen viele Eltern auf der Stelle Selbstmord. Die Wegführung konnten die Zigans weder von der großartigen Moral überzeugen, die man ihnen predigte, noch von der Nützlichkeit der Opfer, die man ihnen auferlegte.“⁶¹

1783 werden die Richtlinien zur Erziehung der „Zigeuner“ von Joseph II. in den „Domiciliatione et Regulatione Zingarorum“ erweitert:

„24 Stockstrieche als Strafe für den Gebrauch der Zigeunersprache; Arbeitsfähige sollten als Dienstleute leben und mit strengen Mitteln zur Arbeit angehalten werden. (...) Die zurückgelassenen Kinder entlaufener Zigeuner sollten wie Waisen versorgt werden; Die Kinder der Zigeuner sollten, vom vierten Lebensjahr an, wenigstens alle zwei Jahre unter die benachbarten Orte verteilt werden.“⁶²

Der ungarische Intellektuelle Samuel Augustinus ab Hortis, ein großer Verehrer und wissenschaftlicher Unterstützer der Reformen der Kaiserin sieht

59 Vgl. Elisabeth TAUBER, *Le temps et le mensonge – c'est les autres. Une réponse ethnographique à des questions philosophiques. Exemple: les Sintis du Tyrol du sud.* In: Terrain. Revue d'ethnologie de l'Europe. In Druck.

60 Claudia MAYERHOFER, *Dorfzigeuner. Kultur und Geschichte der Burgenland Roma von der ersten Republik bis zur Gegenwart*, Wien 1987, S. 25.

61 Aus: Jean Paul CLEBERT, *Les Tsiganes. Tchou*, 1976, zitiert in MAYERHOFER, *Dorfzigeuner*, S. 26.

62 *Ibidem*, S. 27 f.

nach Einschätzung der tschechischen Kulturwissenschaftlerin Viera Urbancova weder in den Anordnungen noch in den Bestimmungen zur Durchführung, „mit welchen diese Reformen praktiziert wurden, negative Seiten.“⁶³ Acht Jahre vor der Veröffentlichung des weitaus bekannteren Werkes von Heinrich Moritz Gottlieb Grellmann befürwortet Ab Hortis den „Gebrauch“ der „Zigeuner“ für den Staat.⁶⁴ Später wird Grellmann einige Ansätze, die in Ab Hortis diskutiert wurden übernehmen, allerdings äußert er sich wesentlich skeptischer hinsichtlich der „Erziehbarkeit“ der von den dramatischen Auswirkungen der wissenschaftlichen Diskurse Betroffenen. Grellmann schreibt: „Rohen Menschen überhaupt, vorzüglich aber den Morgenländern ist es eigen, fest an dem zu hängen, wozu sie gewöhnt sind.“⁶⁵

Am Ende des 19. Jahrhunderts wurde in Österreich ein neues Schulgesetz diskutiert; der Tenor zu den Inhalten der schulischen Erziehung blieb nach wie vor der Staatsgehorsam:

„Primär verstand sich die öffentliche Erziehung wohl nach wie vor als Erziehung zur Monarchie, zum soldatischen Ideal und zur Gottesfurcht. Bedingungsloser Gehorsam und ‚kindliche Anhänglichkeit‘ gegenüber dem Herrscherhaus waren die erklärten Erziehungsziele.“⁶⁶

Die Anwesenheitspflicht wurde als „Unterrichtszwang“ benannt, der auch gegen den Willen der Eltern durchgesetzt werden konnte. Im österreichischen Staatswörterbuch lesen wir:

„Als Zwangsmittel dienen: Vorladung, Ermahnung, Geldstrafen, Einschränkung oder Entziehung der väterlichen Gewalt, zwangsweise Vornahme von Prüfungen schulpflichtiger Kinder, zwangsweise Einschulung derselben in die Pflichtschule.“⁶⁷

Der Eifer und der aufgeklärte Enthusiasmus des 18. und 19. Jahrhunderts und die späteren rassistischen Positionen⁶⁸ unterlagen dem Gebot der Zerstörung der Familien und Verwandtschaftsgruppen zum Zwecke der Nutzbarmachung der „Zigeuner“ für den Staat.

63 Viera URBANCOVA (Hg.), Samuel Augustini ab Hortis und seine vergessene Monographie über die Zigeuner in Ungarn, Bratislava 1994, S. 94.

64 AB HORTIS, Von der Erziehung, S. 159.

65 GRELLMANN, Die Zigeuner, S. 45.

66 In Tirol erlebte diese Reform massiven Widerstand von Seiten der Kirche und der Bauern. Die Bauern sahen in der allgemeinen Schulpflicht eine Gefahr für den Abzug ihrer wichtigsten Arbeitskräfte, der Kinder. Auch aufgrund der starken Opposition dieser Lobby erhielt Tirol ein etwas entspannteres Schulgesetz, das es den Bauern zum Beispiel erlaubte, ihre Kinder während der Ernte nicht in die Schule zu schicken, sondern für die Erntearbeit einzusetzen. Inwieweit diese entspanntere Situation auch die Tiroler „Zigeuner“ betraf, kann aufgrund fehlender Daten nicht gesagt werden. Vgl. Gabriele RATH „... in Tirol wegen der besonderen Verhältnisse nicht möglich ...“. Über die Rezeption der Glöcklerschen Schulreform in Tirol, Diss. Innsbruck 1991, S. 16.

67 MISCHLER, Österreichisches Staatswörterbuch, S. 833.

68 Vgl. WIPPERMANN, Wie die Zigeuner.

Italien

Die Argumentation der wenigen Wissenschaftler, die im 19. Jahrhundert in Italien zu „Zigeunern“ schreiben, lässt sich in den oben anklingenden Tenor einfügen.⁶⁹ Allerdings wird das Thema der Erziehung und Schulpflicht für Italien als Nation erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts aktuell. Und erst relativ spät, 1961, beginnt die Pädagogin Mirella Karpati Kontakte mit verschiedenen Sintifamilien in Bozen aufzunehmen, um ein für „zingari“ geeignetes Erziehungskonzept zu entwickeln. In Bozen ging sie von Wohnwagen zu Wohnwagen, um ihre ersten Erfahrungen mit Sinti zu machen.⁷⁰ Ihre Einsichten und Schlussfolgerungen gründen auf dem in den sechziger und siebziger Jahren verankerten Paradigma über die „Zigeuner“ als einer „Kultur in Krise“. Ihre Einschätzung, die Karpati später zum Teil revidierte⁷¹, ist in vieler Hinsicht extrem problematisch und wird hier nicht nur aus Platzgründen auszugartig wiedergegeben.⁷² „Normalmente l'educazione di un popolo deve tener conto della sua cultura, delle sue tendenze, della molteplicità dei suoi interessi. Accade però talvolta che una particolare cultura si trovi in crisi, al punto di degradare l'uomo.“⁷³

Ihre Analyse über die „zingari“ war vernichtend. Erwachsenen „Zigeunern“ bescheinigte sie eine fehlende intellektuelle Fähigkeit. „La loro visione del mondo è frammentaria e confusa.“⁷⁴ Sie betrachtete „Zigeuner“ im allgemeinen als psychologisch schwach und bezog sich dabei auf die biologistische These von Hermann Arnold, der bei den „Zigeunern“ von belastendem psychologischen Erbmaterial sprach.⁷⁵ Sie bescheinigte „Zigeunern“ eine allgemeine Willensschwäche und sagte, „Zigeuner“ würden unter einem Minderwertigkeitskomplex gegenüber der Mehrheitsbevölkerung leiden.⁷⁶ Ihre Intelligenz beschrieb sie als kindisch.⁷⁷ Selbst die Spiele der Kinder waren für Karpati primitiv.⁷⁸ Karpati besteht darauf, dass sie ihre Daten in direktem Kontakt mit „Zigeunern“ (mit großer Wahrscheinlichkeit meint sie ihre

69 Vgl. Elisabeth TAUBER, Adriano Colocci Vespucci – bekanntester italienischer Zigeunerforscher des ausgehenden 19. Jahrhunderts und aktiver Faschist ab 1915. Biographische Notizen über einen wissenschaftlichen Plagiaten. In: *Geschichte und Region/Storia e regione* 19 (2010), 1, S. 173–182.

70 Mirella KARPATI, Fini e problemi delle scuole speciali Lacio Drom. In: *Lacio Drom*, 1970 anno 6, Nr. 6, S. 10–23, S. 10.

71 Mirella KARPATI, Il bambino zingaro tra la tradizione e i nuovi progetti educativi. In: *Lacio Drom* 1995, anno 31, nr. 4–5, S. 34–39. Hier räumt Karpati auch ein, dass die Sinti-Eltern doch erzieherische Fähigkeiten besäßen. Weiters analysiert sie nun die Strategie der Sinti, die Kinder nicht oder so wenig wie möglich in die Schule zu schicken vor dem Hintergrund, dass die Kinder dem Einfluss der Schule nicht ausgesetzt werden sollen. *Ibidem*, S. 35.

72 Vergleiche zu einer ausführlichen Diskussion Elisabeth TAUBER, Men ham Sinti men ham kek gage. Project Opreroma. The education of the Gypsy childhood in Europe. (Project Nr. HPSE CT 1999 00033) Director of Research: Leonardo Pisere. Università degli studi di Firenze. Rapporto di ricerca, S. 22–29.

73 Mirella KARPATI, Romano Them, Padova 1962, S. 189.

74 *Ibidem*, S. 67.

75 *Ibidem*, S. 92.

76 *Ibidem*, S. 94.

77 *Ibidem*, S. 89.

78 „I loro giochi seppure si può chiamare gioco un ruzzare disordinato simile a quello di una nidiata di cuccioli, degenerando presto i litigi: L'aggressività connota tutte le loro manifestazioni.“ *Ibidem*, S. 66.

Besuche in den Bozner Wohnwagen) gesammelt hat. Nach Karpati ist die Kultur der „Zigeuner“ in Krise, degeneriert, statisch und der Mehrheitskultur untergeordnet. Sie geht davon aus, dass die „Zigeuner“ unter die Räder des Modernisierungsprozesses der westlichen Gesellschaften gekommen sind und fordert vor ihrem christlich-katholischen Hintergrund, die „traditionellen Werte“ der „Zigeuner“ denselben wieder bewusst zu machen. Ihre Arbeit wurde von genannten christlichen Werten einerseits und andererseits von einem äußerst problematischen, Wissenschaftsverständnis insbesondere zu Fragen der „Erbbiologie“ beeinflusst; dies blieb gerade im Bereich der Forschung zu Romanies sehr lange unbeachtet und wurde unreflektiert weitergetragen.⁷⁹ Trotz ihrer Bezugnahme auf „Theorien“ zur „Erbmasse“ glaubte sie an die Idee der Erziehbarkeit der „Zigeuner“, allerdings so Karpati 1962, um die traditionellen Werte der „Zigeuner“ zu bewahren. Sie wollte „Zigeuner“ nicht assimilieren, sondern zu einem ordentlichen christlichen Leben hinführen. Für das Schulprojekt „Lacio Drom“ plädierte sie für sichere Standplätze. Sie forderte, dass „Zigeunern“ der Nomadismus erlaubt würde, ihnen aber gleichzeitig auch Durchzugsplätze zur Verfügung gestellt würden, wo sie anhalten konnten.⁸⁰ Von den *campi sosta* erwartete sie sich ein erzieherisches Moment, da der ruhige Platz für sich schon ein Umfeld der Erziehung ermöglichen würde.⁸¹ Dabei ging sie davon aus, dass die staatliche Schule für „Zigeuner“ eine Überforderung darstellen würde. Die Kinder sollten über das Projekt „Lacio Drom“ langsam auf die staatliche Schule vorbereitet werden. Endgültiges Ziel war dann die Integration der Kinder in die öffentliche Schule.⁸² Vorläufig sollte die Schule nur für „Zigeuner“, und zwar sowohl für Erwachsene wie für Kinder, zur Verfügung stehen.⁸³ Die Realität der „Lacio Drom“ Klassen, die schon 1962 in Bozen an der Tambosi Schule starteten, sah dann doch sehr anders aus. Das geht aus den Beiträgen hervor, die in der im Zuge des Projektes gegründeten Zeitschrift „Lacio Drom“ publiziert wurden.⁸⁴ Die meisten Kinder brachen ihren Schulbesuch ab, sobald sie die Grundkenntnisse des Lesens und Schreibens beherrschten. Die Klassen „Lacio Drom“ wurden italienweit bis zu Beginn der 1980er Jahre in getrennten Schulklassen, oft in Kellerräumen abgesondert von den Haupteingängen der Schule weiter geleitet. Nach 1977⁸⁵ wurden die Kinder dann sukzessive in die „normalen“ staatlichen Schulklassen „integriert“. Bis heute werden an

79 Vgl. zu neuerer Kritik an diesen Paradigmen OPFERMANN, „Sey kein Zigeuner“ und TAUBER, Adriano Colocci.

80 KARPATI, Romano Them, S. 191.

81 Ibidem, S. 191.

82 Ibidem, S. 190.

83 Vergleiche ihre ausführliche Projektbeschreibung in Ibidem, S. 191 f.

84 Vgl. Karl SEEBACHER, *Visita nella scuola degli zingari*. In: Lacio Drom, 1966 anno 2, nr. 2, S. 24–26. S. 25; vgl. auch die anonymen Briefe die 1967 von den Lehrern in Lacio Drom veröffentlicht wurden. 1967, S. 33–38.

85 Einführung des Gesetzes zur Integration von Kindern mit Behinderung Gesetz 517/77.

vielen italienischen Grundschulen in Südtirol die Kinder der Sinti (italienische Staatsbürger) in den Listen mit ausländischen Kindern und Kindern mit Behinderung getrennt von den anderen italienischen Kindern geführt.⁸⁶

III. Verfolgungstaugliche Bilder verhindern neue Fragen

Zu den Überlegungen über die möglichen Gemeinsamkeiten, die alle Romanies auf europäischen Territorium teilen, möchte ich hier drei Kriterien nennen, die von Patrick Williams formuliert werden: Erstens die *Immersion*: Wir treffen nirgendwo „Zigeuner“ (Williams schreibt Tsiganes), die ein Territorium bewohnen, das nicht schon von anderen besetzt ist; zweitens die *Dispersion*: es gibt wohl Dörfer oder Stadtviertel, die „Zigeunern“ zugeordnet sind, aber der große Teil von „Zigeunern“ in Europa lebt inmitten anderer Bevölkerungsgruppen, in einer Stadt, einer Region, angrenzenden Regionen, einem Dorf, vielen Dörfern, auf der ganzen Welt; drittens die *Illegitimität der Präsenz*: hier handelt es sich nach Williams nicht um ein objektives Kriterium, sondern um die Wahrnehmung der Präsenz der „Zigeuner“. Für den Großteil der Bevölkerungen in Europa, die sich selbst als legitime Bewohner der europäischen Territorien betrachten, sind „Zigeuner“ Eindringlinge (intrus). Hier können wir durchaus Abschwächungen in den verschiedenen historischen Konfigurationen vorfinden, das sind aber, wie wir wissen, lediglich provisorische.⁸⁷ Das bedeutet alle „Zigeunergemeinschaften“ sehen sich angesichts der genannten Tatsachen derselben Zerreißprobe ausgesetzt: Wie können sie ihre (relative) Autonomie sichern, wie ihre (relative) Kohäsion und wie ihre Fähigkeit des kulturellen Fortbestandes?⁸⁸

Nachdem uns die im zweiten Teil zitierten Quellen wiederholt auf die vermeintliche Kulturlosigkeit beziehungsweise Degeneration der Kultur der „Zigeuner“ verwiesen haben, möchte ich hier auch in Bezug auf die Definition von Patrick Williams auf zwei wichtige Autoren hinweisen, die entscheidend dazu beitragen können, neue Denkmodelle in den Wissenschaften zu Romanies zu erproben:

In seiner umfassenden Arbeit zu den Sinti im 17. und 18. Jahrhundert widerlegt Opfermann Theorien zur Entstehung der Gruppenbildung von „Zigeunern“, die bis heute davon ausgehen, „dass es sich um eine breite soziale Kategorie (angeblich krimineller) Fahrender“ handele.⁸⁹

86 Vgl. TAUBER, „I kamli maestra“.

87 Patrick WILLIAMS, *Ethnologie des Tsiganes*. In: Patrick WILLIAMS/Michael STEWART (Hgg.), *Des Tsiganes en Europe*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris 2011, S. 12.

88 *Ibidem*, S. 12.

89 Vgl. Hermann ARNOLD, *Die Zigeuner. Herkunft und Leben der Stämme im deutschen Sprachgebiet*, Olten/Freiburg 1965. Arnold bezieht sich in seinen Schriften explizit auf die nationalsozialistischen Erbbiologen und „Zigeunerexperten“ Robert Ritter und Eva Justin. Leo LUCASSEN, *Zigeuner. Die Geschichte eines polizeilichen Ordnungsbegriffs in Deutschland 1700–1945*, Köln/Weimar 1996 wiederum bezieht sich auf Arnold. Opfermann schreibt in seiner Kritik zu Lucassen: „Das auf die Zitatentafette der frühneuzeitlichen Gelehrten bezogene Wort von der ‚Tradition einer fortwährenden Reproduktion derselben Sätze‘ ist hier nur wieder am Platz.“ OPFERMANN, „Sey kein Zigeuner“ S. 95.

Er widerspricht dezidiert zwei

„eng benachbarten Annahmen: die von einem ethnischen Konglomerat unter einem alten, jetzt falschen Etikett, das irgendwann nach der älteren erbbiologischen Lesart aus engen verwandschaftlichen und nach der jüngeren konstruktivistischen Lesart aus der Definitionsmacht der Behörden hervorgegangen sei.“⁹⁰

Opfermann geht aufgrund der Quellenlage ohne Zweifel von einer eigenständigen Kultur der Sinti in Mitteleuropa aus, die er in der sozialen Organisation, eigenen Wertevorstellungen; einem ausgearbeiteten Meidungssystem; interner Konfliktregelung; kulturell eigenständiger Interpretation der biographischen Hauptereignisse Geburt, Heirat, Tod bestätigt sieht.⁹¹ Damit wird aus historischer Perspektive eine sozialanthropologische Gewissheit gefestigt.

Opfermann geht davon aus, dass die Quellen nicht über die originäre Kultur der Sinti sprechen, da der Großteil der Quellenverfasser ausschließlich an einem verfolgungstauglichen Bild von den „Zigeunern“ interessiert waren:

„Namenswechsel, konventionelle Haartracht und Bekleidung als Betrugsversuch statt als Indizien kultureller Anpassung, mehrheitsgesellschaftliche Taufpaten als betrügerisches Manöver statt als Bemühen um Schutzbeziehungen, eigenes Heiratsreglement als Ausdruck unsittlichen Lebenswandels, Familienverband als kriminelle ‚Bande‘.“⁹²

Vor dieser klaren Position ist es auch möglich die empirische Philosophie zu würdigen, die sich mit der Fragestellung von Christin Jakob Kraus, einem Zeitgenossen Kants leider nicht durchzusetzen vermochte. Kraus und sein Kollege Biester, der für ihn auch Feldforschung betrieben hat, stellen 1784 drei wesentliche Fragen, die sie über ihr empirisches Datenmaterial entwickelt haben, zwei davon gebe ich hier wieder: Nach Kraus müssen vor allem die Sprache der „Zigeuner“ und ihr unbürgerlicher Charakter zum Nachdenken anregen:

„Um mit dem letzten anzufangen, so ist mir kein Volk bekannt, welches mitten unter policierten Nationen zerstreut, bald 400 Jahre lang den unüberwindlichen Hang zum unbürgerlichen und Nomaden-Leben beibehalten hätte (...). Ich meine, wenn die Thatsache genauer untersucht wird, werde ich zeigen, dass nicht angeborene indianische Gesinnung Ursache davon sey, sondern bloß ihre geheime Sprache und ihre frühen Heirathen: zwei Dinge, aus denen der ganz moralische Character der Zigeuner erklärt werden kann.“⁹³

Kraus wird in der Philosophiegeschichte nicht rezipiert, auch weil er selbst nicht geschrieben hat. Seine Arbeiten blieben in Manuskriptform erhalten

90 Ibidem, S. 109.

91 Ibidem, S. 109.

92 Ibidem, S. 109–110. Meine eigene ethnographische Forschung bestätigt diese klare historische Einschätzung.

93 Christian Jacob KRAUS, zitiert in KURT RÖTTGERS, Kants Kollege und seine ungeschriebene Schrift über die Zigeuner, Heidelberg 1993, S. 59.

und wurden von Kurt Röttgers erst 1993 publiziert.⁹⁴ Seine Fragestellung, die „jemandem zum Denken anregt“, wie Ludwig Fleck⁹⁵ schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts in seinen Überlegungen zur Entstehung einer wissenschaftlichen Tatsache festhält, bleibt unbeachtet. Dabei weist diese Fragestellung auf beindruckende Weise ein soziologisches Denken auf, das in den Sozialwissenschaften erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts zur Blüte kommt und die Forschung zu Romanies erst Ende der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts erreicht.

Auch vor diesem Hintergrund überzeugt Patrick Williams Beschreibung des dritten Faktors zur Präsenz der „Zigeuner“ in Europa, der Sinti in Mitteleuropa und der Sinti Estraixaria in Südtirol: Ihre Präsenz wird als illegitim wahrgenommen, und sie gelten bis zur Gegenwart vor allem als Eindringlinge. Opfermann stellt zu Recht fest, dass sich die Diskurse durchsetzen, die die Verfolgung beziehungsweise Assimilation der „Zigeuner“ anvisieren und im Fall Italiens eine pädagogisierende Haltung, die weder an dem kulturellen Wissen und seiner weitreichenden Praxis noch an einer reziproken Partnerschaft mit Romanies interessiert waren.

IV. Schule lehrt die Welt

Nach diesem kurzen historisch-anthropologisch-philosophischen Exkurs kommen wir zurück zu Marshall Sahlins und der Frage, ob nun die Struktur oder die Genealogie und das gemeinsame Schicksal für Sinti Schule als Institution der Mehrheitsgesellschaft mach(t)en, die bis heute eher als Gefahr für ihre Kinder und ihre kulturelle Kohäsion denn als Sprungbrett in eine bessere (andere) Zukunft gesehen wird?

Die Schule, die innerhalb des Paradigmas des Nationen-Staates eingeordnet wird, lehrt die chronologische, nach Walter Benjamin die „leere“ Zeit des historischen Kontinuums und sie lehrt das „Denken der Nation“ (Anderson). Die Konzeption der Zeit und der Kohäsion der Sinti unterscheidet sich in Abgrenzung und aus einer möglicherweise strukturellen Logik heraus grundlegend von den Orientierungslogiken der Nationen-Staaten. Gleichzeitig teilen die Sinti mit diesen anderen Logiken seit nun 700 Jahren dasselbe Territorium.

Schule lehrt auch die Zugehörigkeiten zu sozialen Klassen und die Abwertung all dessen, was nicht der weißen Mittelschicht angehört, das hat Paul Willis 1981 in seiner mittlerweile zum Klassiker gewordenen Ethnographie gezeigt.⁹⁶ Willis spricht von der kulturellen Reproduktion der Struktur. Die kulturellen Reaktionsmuster auf Schule von nicht-weißen Kindern und Kindern aus anderen sozialen Klassen werden von dem Autor auf

94 Zur Rolle von Krauss und zur Kritik am europäischen philosophischen Diskurs über „Zigeuner“ vergleiche auch TAUBER, *Le temps et le mensonge*.

95 Ludwig FLECK, *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil*, Lothar SCHLÄFER/Thomas SCHNELLE (Hgg.), Frankfurt a. M. 1993.

96 Paul WILLIS, *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*, New York 1981. Vgl. dazu auch BOURDIEU, *Entwurf einer Theorie*.

das „andauernde Versagen der öffentlichen Schulen“ zurückgeführt, Kindern aus anderen kulturellen Kontexten und sozialen Schichten tatsächlich die „Fähigkeit des Handelns“ (agency) strukturell zuzuordnen.⁹⁷ Willis spricht aus der Perspektive der Kinder und ihrer jeweiligen sozial-kulturellen Herkunft von dem Widerstand gegen eine kulturelle Penetration durch Schule.⁹⁸

Kritik an Schule wird auch im postkolonialen Diskurs geübt. „Besser als die Kanone es kann, verleiht die Schule der Eroberung Dauer. Die Kanone bezwingt nur den Leib, die Schule erobert die Seelen.“, schreibt der senegalesische Autor Cheikh Hamidou Kane in „Der Zwiespalt des Samba Diallo“⁹⁹ und verweist auf die subtile Infiltration der postkolonialen Schulpolitik in den ehemaligen Kolonialländern Frankreichs.

Nach Pierre Bourdieu unterbindet die als kulturelle Struktur repräsentierte Schule alle anderen/verschiedenen kulturellen und sozialen „Handlungsfähigkeiten“ (agencies). Diese Tatsachen stellen die Diskussion zu „Integration“¹⁰⁰ vor enorme Herausforderungen, die insbesondere in der notwendigen selbstkritischen Reflexion über das machtpolitisch und kulturell dominante „Eigene“ in Europa zu suchen sind.

Auch vor diesem Vergleich mit der postkolonialen Skepsis der Ambiguität schulischer Erziehung gegenüber, die eben einem machtpolitischen Diskurs unterworfen ist, können wir die kulturelle Renitenz von Romanies besser einordnen. Romanies erfahren seit Jahrhunderten koloniale Politik innerhalb des europäischen Territoriums. Die Abwertung der schwarzen Seele¹⁰¹ im kolonialen Diskurs wurde und wird im innereuropäischen Kolonialismus über die kontinuierliche Abwertung der „Zigeuner“ mit derselben kolonialistischen Logik geführt, wie wir das im Kapitel II dieses Beitrages gesehen haben. Ethnographische Forschungen zu Schule, Kindheit und Romanies in Europa nun belegen vor diesem Hintergrund zwei Aspekte: Erstens ist bei so genannten schulischen Leistungen eine große Heterogenität zu verzeichnen, so wie das auch aus mehrheitsgesellschaftlichen Kontexten bekannt ist und zweitens ist bei vielen Romani Gemeinschaften ein geringes bis nicht vor-

97 Ibidem, S. 3

98 WILLIS, Learning to labor, S. 145 ff.

99 Cheik Hamidou KANE, L'aventure ambiguë, Paris 1961. Zitiert aus der dt. Übersetzung: Der Zwiespalt des Samba Diallo. Übersetzt von János Riesz und Alfred Prédhumeau, Frankfurt a. M. 1980, S. 54.

100 Integration im lateinischen Sinne als „integratio“ bedeutet „die Herstellung eines neuen Gleichgewichtes“. Solange aber ein Partner in diesem Prozess die ständige Ambiguität seiner Zugehörigkeiten erfährt, und das Recht auf Teilhabe nur über die Einordnung in ein dominantes schon bestehendes System ermöglicht wird, können wir nicht von Integration sprechen, daher wird der Begriff zwischen Anführungszeichen gesetzt.

101 Vgl. zum Beispiel Frantz FANON, Schwarze Haut, weiße Masken. Übersetzt von Eva Moldenhauer, Frankfurt a. M. 1980, Org. Peau noire, masques blanc, Paris 1952.

handenes Interesse von Schulabgängern zu beobachten, die Schulabschlüsse als Startpunkt für ein „integriertes Leben“ in mehrheitsgesellschaftliche Lebensmodelle zu nutzen.¹⁰²

Daher würde viel dafür sprechen, dass wir es mit einer, Romani Kulturen zugrundeliegenden Struktur zu tun haben, die unsichtbar auf die soziale Interpretation und die Praxis von Schule wirkt. Das würde besonders angesichts der Tatsache gelten, dass sich das oben angesprochene Phänomen nicht nur in Südtirol, Norditalien, Österreich, Deutschland und Frankreich zeigt, sondern auch in vielen Staaten des ehemaligen Ostblocks. Doch auch hier müssen wir berücksichtigen, dass die osteuropäischen Roma auf Erfahrungen der mörderischen Verfolgung während des Zweiten Weltkrieges¹⁰³ und der gewaltsamen Proletarisierung der sozialistischen Staaten zurückblicken müssen.¹⁰⁴ Andererseits wissen wir aus Forschungen zur schulischen Realität von Roma in Süditalien, insbesondere Melfi, dass die süditalienischen Roma, die schon über längere Zeit sesshaft sind, einen anderen Zugang zu Schule erfahren haben. Die Ethnohistorikerin Stefania Pontrandolfo bringt das mit der allgemein spät einsetzenden Alphabetisierung der süditalienischen Bevölkerung in Zusammenhang.¹⁰⁵ Im Süden Italiens teilen Roma und *Gadsche*¹⁰⁶ eine gemeinsame historische Erfahrung der schulischen Erziehung, die insgesamt weniger gewaltvoll gewesen ist. Pontrandolfo zeigt, dass akademische Abschlüsse für die süditalienischen Roma und berufliche Tätigkeiten in akademischen Disziplinen für Roma durchaus nichts Ungewöhnliches sind und im Durchschnitt der süditalienischen Mehrheitsgesellschaft liegen.

Wenn aber die Alphabetisierung und schulische Sozialisation der Roma im Süden möglich war, weil die Schulpolitik des Südens Roma gegenüber nicht gewaltvoll war, dann muss die Frage gestellt werden, ob sich die süditalienischen Roma durch diese „sanfte Erziehung“ mit weniger Angst vor der Bedrohung auf mehrheitsgesellschaftlich vermitteltes Wissen einlassen konnten, um es mit dem eigenen Wissen zu *mischen*? Andererseits zeigt die Forschung von Stefania Pontrandolfo aber auch, dass die Roma aus Melfi einen hohen Preis für diese „Integration“ gezahlt haben. „Non sono più“ lau-

102 Vgl. die verschiedenen Berichte des Forschungsprojektes OPREROMA The Education of the Gypsy Childhood in Europe. (Project Nr.HPS CT 1999 00033) Università degli Studi di Firenze. Vgl. auch Elisabeth TAUBER, „Te souviens-tu du temps où on allait vendre et mendier?“ La vie économique des femmes sinti d'Italie du Nord. In: Patrick WILLIAMS/Michael STEWART (Hgg.) Des Tsiganes en Europe. Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris 2011.

103 Vgl. Michael STEWART, Remembering without commemoration: The mnemonics and politics of Holocaust memories among European Roma. In: Journal of the Royal Anthropological Institute (N.S.) 2004, 10, S. 561–582.

104 Vgl. Alaina LEMON, Between two Fires. Gypsy Performance and Romani Memory from Pushkin to Postsocialism, Durham/London 2000. Michael STEWART, The time of the Gypsies, Oxford 1997.

105 Stefania PONTRANDOLFO, Un secolo a scuola, Rom 2004.

106 In den verschiedenen dialektalen Varianten von Romanés bedeutet Gadsche „Nichtzigeuner“.

tet der Titel ihrer Doktorarbeit, in der sie die Melancholie und den Schmerz über die Auflösung der identitätsstiftenden Gemeinschaft der Roma aus Melfi beschreibt.¹⁰⁷

Abschließend nun stellt uns diese ethnohistorische Perspektive vor neue Fragen, denn wir können im Kontext der Romanies von Europa wahrscheinlich nur zum Teil von kulturell inhärenten Strukturen sprechen, die für Romanies Schule kulturell erschwert zugänglich machen. Für die mitteleuropäischen Sinti müssen wir uns überlegen, ob sie aus den oben beschriebenen gewaltvollen Prozessen der staatlichen Erziehung eine, wie Sahlins schreibt, Genealogie entwickelt haben, die durch ein gemeinsam geteiltes und erlittenes Schicksal zustande gekommen ist. Angesichts der Forschungsergebnisse von Pontrandolfo wird auch deutlich, wie die staatlichen Schulpolitik(en) und Alphabetisierungskampagnen immer auf die Konstruktion einer leeren homogenen Zeit abziel(t)en, die im Falle der Roma von Melfi den Verlust des Ichs als kulturell geprägtes Subjekt zum Preis hat. Für die Präsenz der Sinti hingegen zeigt sich, dass sie aufgrund ihres kulturellen Orientierungssystems, das mehrheitsgesellschaftliche Konstruktionen in Frage stellt, als illegitime Eindringlinge betrachtet werden, denen das Recht auf Teilhabe bis zur Gegenwart abgesprochen wird.

Elisabeth Tauber, *La politica scolastica dello Stato da una prospettiva etnostorica. Perdita dell'identità o illegittimità della presenza. L'esempio dei Sinti in Europa centrale.*

Il presente articolo muove da una esposizione etnografica dei fenomeni legati al modo in cui, in termini non conformi alle leggi dello Stato, diverse comunità zingare insediate in Europa vedono la scuola. Da questa prospettiva etnografica ci si chiede ciò che le diverse comunità zingare hanno in comune storicamente e culturalmente. Rifacendosi alla definizione dell'antropologo americano Marshall Sahlins di una memoria genealogica che permette alle culture di integrare culturalmente e di interpretare i destini collettivi esperti e subiti, l'articolo indaga le esperienze condivise dei Sinti dell'Europa centrale, in base alle quali essi sono tuttora portati a vedere nella scuola soprattutto una

107 Pontrandolfo stößt erst über ihre Forschung zu Schule und Kindheit auf das Phänomen der Nichtsichtbarkeit kultureller Signifikate und kultureller Signifikanten. An den Schulen in Melfi, an denen sie versucht mit ihren Forschungsfragen teilnehmende Feldforschung zu führen, wird sie abgewiesen, da die Roma, die sie trifft nicht über ihr Roma-sein sprechen wollen und selbst die Lehrer eine Differenzierung zwischen Romakindern und italienischen Kindern ablehnen. Daher wird aus der ethnographischen Forschung eine ethnohistorische Archivforschung (vgl. PONTRANDOLFO, *Un secolo a scuola*. S. 7.), aus der erst in einem weiteren Schritt die Forschungsfrage zu Verlust von Identität entwickelt wird in: PONTRANDOLFO, „Non sono più“.

istituzione dello Stato che minaccia i loro figli e la loro coesione culturale. La ricostruzione storica delle politiche scolastiche in Europa centrale – ricostruzione che, in ragione degli studi consultati, ha carattere frammentario, meramente esemplificativo – mostra che nei paesi tedeschi, nell'impero tedesco, in Austria-Ungheria e in Austria, l'obiettivo che esse si ponevano era soprattutto educare gli zingari a vantaggio dello Stato. Le leggi scolastiche razziali del 1938, che vietarono ai bambini zingari di frequentare la scuola, dando il via, in Germania e in Austria, alla loro deportazione ad Auschwitz, pongono termine a una politica scolastica finalizzata fin dal principio all'esclusione degli zingari. In Italia il progetto della pedagoga cattolica Mirella Karpati si muove in una direzione altrettanto discutibile. Karpati si muove negli anni Sessanta del secolo scorso sotto l'influsso della teoria della "massa ereditaria biologica", pur lavorando nel contempo a un nuovo modello educativo per gli zingari.

Una politica scolastica, dunque, intesa non come strumento di emancipazione per i cittadini dello Stato, bensì come dispositivo al servizio dello Stato, in quanto mossa da chiari interessi di *realpolitik*. Tale politica è stata a più riprese sostenuta con entusiasmo dagli intellettuali contemporanei. Soprattutto in Germania e in Austria la prassi o la minaccia di togliere i figli ai genitori era considerata un efficace metodo di intimidazione da usare contro la famiglia affinché non si insediassero in un dato territorio o affinché se ne andasse da un dato territorio, o, ancora, affinché la sua coesione interna potesse essere di fatto distrutta. Questa esperienza di ricorso alla violenza da parte dello Stato induce a indagare le intenzioni che si nascondono dietro l'immagine che si ha degli zingari. Lo storico tedesco Friedrich Opfermann parla di una immagine funzionale alla persecuzione, che non nutre alcun interesse verso la cultura dei Sinti. Opfermann critica con forza il paradigma scientifico che tramanda questa immagine ancora ai nostri giorni. Patrick Williams parla dell'illegittimità della presenza, che le popolazioni europee associano agli zingari. Dalle società europee costoro sono considerati ancora oggi, a distanza di sette secoli, come degli intrusi.

In conclusione, l'esperienza dei Sinti dell'Europa centrale viene messa a confronto con quella dei Rom del Meridione d'Italia in una prospettiva di etnostoria comparata. Il ritardo con cui nell'Italia meridionale è stata adottata una politica scolastica, peraltro meno violenta, fa sì che la percentuale dei Rom laureati sia grosso modo identica a quella della media nazionale. Ma il prezzo di quella che, a prima vista, appare una conquista positiva, è molto alto. Oggi i Rom, quando parlano di sé, dicono di "non esistere più". La perdita dell'identità culturale è vissuta come una esperienza dolorosa. Sul versante opposto, in Alto Adige i Sinti, a causa della loro renitenza alla scolarizzazione, vivono l'accusa di volersi introdurre in un territorio occupato da altri, e quindi che la loro presenza è illegittima.