



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Schulversagen von Roma-Kindern: Pädagogische
Maßnahmen“

Eine quantitative Untersuchung über Roma in Brunn
(Brno), Tschechische Republik

Verfasserin

Eva Kuncar

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin: Univ.- Doz. Mag. Dr. Gabriele Khan

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Roma in der Stadt Brunn (Brno), Tschechische Republik.

Die Roma in der Tschechischen Republik weisen laut der einschlägigen Literatur sehr niedriges Bildungsniveau auf. Die tschechische Regierung versucht durch verschiedene pädagogische Maßnahmen, die Schulbildung der Roma zu verbessern.

Es handelt sich vor allem um folgende pädagogische Maßnahmen:

- Kindergarten
- Vorschulklassen
- Assistent/in des/der Pädagogen/Pädagogin (früher Roma-Assistent/in)
- Praktische Schulen (früher Sonderschulen)
- Projekte für Schüler/innen aus einer sozialkulturell benachteiligten Umgebung
- Freizeitgestaltung
- Ganztagsbildungsprogramm

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt bei der Beschreibung dieser pädagogischen Maßnahmen, die an einigen tschechischen Schulen eingeführt wurden, und sollen zur Verbesserung der Schulleistungen der Roma-Schüler/innen führen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist herauszufinden, was die Roma-Eltern selbst über die oben angeführten pädagogischen Maßnahmen denken.

Die vorliegende Arbeit ist in zwei Bereiche geteilt, und zwar in den theoretischen Bezugsrahmen und in eine empirische Untersuchung. Der theoretische Bezugsrahmen ist in zwei Kapitel gegliedert, die empirische Untersuchung in einem Kapitel. Damit die Arbeit verständlich und nachvollziehbar ist, klärt das erste Kapitel die zentralen Begriffe.

Damit man die heutige Situation der Roma besser verstehen kann, wird kurz die Geschichte der Roma auf dem Gebiet der Tschechischen Republik dargestellt.

Die Roma sind keine homogene Gruppe und sie legen auch großen Wert auf die Differenzierung der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Roma-Gruppe. In der Arbeit werden die einzelnen Roma-Gruppen, die in dem Gebiet Tschechiens leben, beschrieben.

Ein weiteres Unterkapitel wird sich mit der heutigen Situation aller Roma-Gruppen in Tschechien beschäftigen. Der Akzent wird auf die gegenwärtige Bildungssituation der Roma in Tschechien gesetzt.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Roma in Tschechien stößt man sehr oft auf die folgenden Begriffe:

Kultur und interkulturelle Pädagogik, Vorurteile und Stereotypen, Assimilation, Diskriminierung, Rassismus und soziokulturell benachteiligte Lokalität, die auch in der Arbeit erklärt werden.

Das zweite Kapitel wird die eingeführten pädagogischen Maßnahmen an einigen Schulen, die zur Besserung der Schulleistungen der Roma-Schüler/innen führen sollten, beschreiben.

Das dritte Kapitel wird eine quantitative empirische Untersuchung in Südmähren (Tschechische Republik) in der Stadt Brunn (Brno) sein. Mittels eines Fragebogens sollten die Einstellungen und Meinungen der Roma-Eltern zu den pädagogischen Maßnahmen (Kindergarten, Vorschulklasse, Assistent/in des Pädagogen, Projekte für Roma-Kinder, Freizeitaktivitäten und Ganztagerziehungssystem) festgestellt werden.

Summary

The present thesis deals with the Romani in the city of Brno in the Czech Republic. According to the literature on the subject the Romani in the Czech Republic have a very low level of education. The Czech government is trying to improve the school education of the Romani by taking diverse educational measures.

The main educational measures are as follows:

- Kindergarten
- Preschool education
- Assistant of the teacher (previously Romani assistant)
- “Practical schools” for pupils with special needs (previously special schools)
- Projects for pupils from socio-culturally deprived backgrounds
- Leisure activities
- Full-time educational program

The thesis focuses on describing these educational measures which have been introduced in several Czech schools and are supposed to bring an improvement of the school performance of the Romani pupils.

The target of the present thesis is to find out what the Romani parents themselves think of the above-mentioned educational measures.

The present thesis is divided into two parts, the theoretic reference framework, and an empiric study. The theoretic reference framework comprises two chapters, the empiric study includes one chapter. In order to make the thesis comprehensible and understandable, the first chapter explains the central notions.

In order to make it easier to understand the present situation of the Romani, the history of the Romani on the territory of the Czech Republic is outlined.

The Romani are not a homogenous group and they place a high value on the differentiation of their belonging to a certain Romani group. In the thesis the individual Romani groups living on Czech territory are described.

Another subchapter will deal with the present situation of all the Romani groups in the Czech Republic. The emphasis is put on the current educational situation of the Romani in Czechia.

When dealing with the topic of the Romani in Czechia you very often find the notions:

Culture and intercultural , prejudices and stereotypes, assimilation, discrimination, racism and socio-culturally deprived locality,

which are also explained in the thesis.

The second chapter will describe the introduced educational measures at several schools which are intended to improve the school performance of the Romani pupils.

The third chapter will contain a quantitative empiric study conducted in Southern Moravia (Czech Republic) in the city of Brno. By means of a questionnaire the attitudes and opinions of the Roma parents on the educational measures (kindergarten, preschool class, assistant of the teacher, projects for Romani children, leisure activities and full-time educational system) should be found out.

Stručný obsah

Tato diplomová práce se zabývá brněnskými Romi v České republice. Dle odborné literatury mají Romové v České Republice velmi nízkou úroveň vzdělání. Česká vláda se pokouší pomocí různých pedagogických opatření vzdělání Romů zlepšit.

Jedná se především o následující pedagogická opatření:

- Mateřská školka
- Přípravné ročníky
- Asistent/ka pedagoga (dříve romský asistent)
- Praktická škola (dříve zvláštní škola)
- Projekty pro žáky/žákyně ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí
- Využití volného času
- Celodenní výchovný systém

Hlavním tématem této práce je popis těchto pedagogických opatření, která byla zavedena na některých českých školách s cílem zlepšení školních výsledků romských žáků a žákyně.

Cíl předložené práce je zjistit, co si Romové sami myslí o těchto již nahoře zmíněných pedagogických opatřeních.

Následující práce je rozdělena do dvou částí a to na teoretickou část a na empirický výzkum. Teoretická část je dělena do dvou kapitol, empirický výzkum do jedné kapitoly. V první kapitole jsou pro lepší srozumitelnost a pochopení následující práce vysvětleny centrální pojmy.

Pro lepší pochopení dnešní situace Romů v České republice jsou v této práci také krátce popsány dějiny Romů na území České republiky.

Romové netvoří homogenní skupinu a je pro ně velmi důležité rozlišování Romů dle skupiny ke které patří. Proto jsou v této práci popsány jednotlivé skupiny Romů, které se vyskytují na území České republiky.

Další podkapitola se zabývávat dnešní situací Romů v České republice se zaměřením především na situaci ve vzdělání Romů.

Při hlubším zabývání se tématem o Romech se narazí velmi často na pojmy:

kultura a multikulturní pedagogika, předsudky a stereotypy, asimilace, diskriminace, rasismus, sociálně a kulturně znevýhodněné prostředí,

kteřé jsou v této práci také vysvětleny.

Druhá kapitola popisuje pedagogická opatření, která byla na některých školách zavedena a mají přispět ke zlepšení školních výsledků romských žáků a žákyň.

Třetí kapitola je kvantitativní-empirický výzkum na jižní Moravě (Česká republika), ve městě Brně (Brno). Pomocí dotazníků se mají zjistit mínění a názory romských rodičů o pedagogických opatřeních: mateřská školka, asistent/ka pedagoga, projekty pro romské děti ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí, využití volného času a celodenní výchovný systém.

Danksagung

Zuerst möchte ich mich herzlich bei Frau Univ.- Doz. Mag. Dr. Gabriele Khan bedanken, die mich beim Verfassen der vorliegenden Diplomarbeit betreut hat.

Weiters danke ich allen Lehrern und Lehrerinnen an der Grundschule Křenová für die wunderbare Aufnahme in ihr Team. Vor allem danke ich der Frau Mag. Ludmila Kotlanová für die Ermöglichung der ehrenamtlichen Arbeit an der Grundschule Křenová.

Mein größter Dank geht an meine Familie, besonders an meinen Mann Karl, der mich immer unterstützt hat. Ich danke ihm für das Lesen und für die Korrekturen der Arbeiten. Da Deutsch nicht meine Muttersprache ist, hat er mir Tipps gegeben, wie man einige Sätze besser formulieren kann.

Ich danke meiner Tochter Emilie dafür, dass sie endlich da ist und von Geburt an ein braves Mädchen ist und mir dadurch ermöglicht hat, an der vorliegenden Diplomarbeit zu arbeiten.

Meine Lieben, ich liebe euch und hoffe, dass unsere Familie noch wachsen wird.

Abkürzungen

bzw.	beziehungsweise
ca.	cirka
CZ	Tschechische Republik
ČSSR	Tschechoslowakei
d. h.	das heißt
f.	folgende Seite
ff.	folgende Seiten
Fak.	Faktor
FR	Frage
Hrsg.	Herausgeber
Jh. n. Chr.	Jahrhundert nach Christus
Jh. v. Chr.	Jahrhundert vor Christus
Nr.	Nummer
S.	Seite
sog.	sogenannt
Str.	Straße
u. a.	und andere
u. ä.	und ähnliche
UdSSR	Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken
usw.	und so weiter
Vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
1.1	Das Schulsystem in der Tschechischen Republik	10
1.2	Schulversagen von Roma	12
2	Klärung der zentralen Begriffe	14
2.1	Zum Begriff „Rom“ versus „Zigeuner“	14
2.1.1	Geschichte der Roma auf dem Gebiet der Tschechischen Republik	15
2.1.1.1	Wo kommen die Roma her?	15
2.1.1.2	Die ältesten Zeugnisse über die Roma in Böhmen	15
2.1.1.3	Verfolgung und Vertreibung der Roma	16
2.1.1.4	Erste Versuche der Assimilation	17
2.1.1.5	Die Roma im Zeitraum Ende des 18. Jahrhunderts bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts	18
2.1.1.5.1	„Zigeuner-Schule“ in Užgorod	19
2.1.1.6	Roma während des Zweiten Weltkrieges	19
2.1.1.7	Roma in der Zeit von 1945 bis 1989	20
2.1.1.8	Nach der Wende im Jahr 1989	21
2.1.2	Beschreibungen der einzelnen Roma-Gruppen in CZ	21
2.1.2.1	Tschechische um mährische Roma	22
2.1.2.2	Slowakische Roma	24
2.1.2.2.1	Traditionelle Familie und Gebräuche der slowakischen Roma	25
2.1.2.3	Olaschi Roma (Walachische Roma)	26
2.1.2.3.1	Traditionelle Familie und Gebräuche der olachischen Roma	27
2.1.2.4	Ungarische Roma	29
2.1.2.5	Sinti	29
2.1.3	Die gegenwärtige Situation aller Roma Gruppen in der Tschechischen Republik	29
2.1.3.1	Wohnsituation der Roma	31
2.1.3.2	Roma auf dem Arbeitsmarkt	33
2.1.3.3	Stellung der Roma in der Tschechischen Gesellschaft	34
2.1.3.4	Bildungssituation der Roma	35
2.1.3.4.1	Soziokulturell benachteiligte Schüler/innen	38
2.1.3.5	Zusammenfassung der gegenwärtigen Situation aller Roma-Gruppen in der Tschechischen Republik und mögliche Auswirkungen auf die Schule	41
2.2	Kultur	42
2.3	Assimilation	44
2.4	Vorurteile und Stereotypen	45
2.4.1	Vorurteile und Stereotypen gegenüber den Roma in CZ	46
2.5	Diskriminierung im Zusammenhang von Bildung	48
2.5.1	Diskriminierung der Roma in CZ im Zusammenhang von Bildung	49
2.6	Rassismus	51
2.6.1	Rassismus gegenüber der Roma in CZ	52
3	Pädagogische Maßnahmen	53
3.1	Vorschulbildung	54
3.1.1	Kindergarten	55
3.1.1.1	Der Kindergarten bei der Grundschule Křenová	56
3.1.2	Vorschulklassen	56
3.1.2.1	Die Vorschulklasse bei der Grundschule Křenová	58
3.1.3	Zusammenfassung der Vorschulbildung	59
3.2	Assistent/in des Pädagogen	59

3.2.1	Assistent/in des Pädagogen an der Grundschule Křenová	63
3.3	Praktische Schulen (früher Sonderschulen).....	64
3.3.1	Sonderklassen an der Grundschule Křenová	67
3.4	Projekte für Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung	70
3.5	Freizeitgestaltung	73
3.5.1	Freizeitgestaltung an der Grundschule Křenová	74
3.6	Ganztagserziehungsprogramm	75
3.7	Interkulturelle Pädagogik	77
3.7.1	Interkulturelle Pädagogik in der Tschechischen Republik.....	79
3.8	Zusammenfassung der pädagogischen Maßnahmen	81
4	Empirischer Teil	82
4.1	Die Forschungsfrage.....	84
4.2	Grundhypothesen (Alternativhypothese H_1)	85
4.3	Nullhypothesen H_0	86
4.4	Das Erhebungsinstrument.....	86
4.5	Beschreibung der Erhebungslokalität.....	89
4.6	Durchführung der Untersuchung	90
4.7	Deskriptive Statistik	92
4.7.1	Beschreibung der Stichprobe.....	92
4.7.2	Verteilung der Mittelwerte der einzelnen Items	103
4.8	Dimensionsreduktion.....	105
4.8.1	Faktoranalyse.....	105
4.8.1.1	Feststellung der Zahl der Faktoren.....	106
4.8.1.2	Interpretation der Faktoren.....	109
4.8.2	Reliabilitätsanalyse	110
4.8.3	Verteilung der Mittelwerte der Faktoren	111
4.9	Test auf Normalverteilung.....	111
4.10	Signifikanzniveau	114
4.11	Nichtparametrische Testverfahren.....	115
4.11.1	Krauskal-Wallis-Test	122
4.11.2	U-Test von Mann & Whitney	124
4.11.2.1	Vergleich: tschechische oder mährische Roma/slowakische Roma	124
4.11.2.2	Vergleich: tschechische oder mährische Roma/ungarische Roma..	125
4.11.2.3	Vergleich: slowakische Roma/ungarische Roma.....	125
4.11.2.4	Vergleich: walachische Roma/tschechische oder mährische Roma	126
4.11.2.5	Vergleiche: walachische Roma/slowakische Roma	127
4.11.2.6	Vergleich: walachische Roma/ungarische Roma	127
4.11.2.7	Zusammenfassung der Einstellung der einzelnen Roma-Gruppen zu der pädagogischen Maßnahme Assistent/in des Pädagogen.....	128
4.12	Weitere Fragestellungen	129
4.12.1	Wo die Ursache für den schulischen Misserfolg von den Roma-Kindern liegen könnte?.....	130
4.12.1.1	Separation der Roma-Kinder.....	130
4.12.1.2	Mögliche Ursachen für das Schulversagen von Roma-Kindern auf der Seite der Lehrer	131
4.12.1.3	Mögliche Ursachen für das Schulversagen von Roma-Kindern auf der Seite der Roma-Eltern	132
4.12.2	Zusammenfassung der möglichen Ursachen für das Schulversagen von Roma-Schüler/innen	134

4.12.3	Welche Maßnahmen werden die Roma-Eltern selbst einführen, damit ihre Kinder bessere Schulleistungen erbringen könnten?	135
4.12.4	Welchen Stellenwert messen die Roma-Eltern der Schulbildung bei?138	
4.12.5	Welcher Ansicht sind die Roma-Eltern, was die Klassenzusammensetzung betrifft	139
5	Zusammenfassung	142
5.1	Neue Erkenntnisse	143
	Literaturverzeichnis	149
	Abbildungsverzeichnis	158
	Tabellenverzeichnis	159
	Anhang	161
	Lebenslauf	178

1 Einleitung

Das Studium der Pädagogik hat mein Interesse an der interkulturellen Pädagogik geweckt, vor allem habe ich mich für die Roma in Tschechien zu interessieren begonnen. Roma gehören zu der größten Minderheit in Tschechien. Sie leben in Tschechien schon ein paar Jahrhunderte, meistens parallel mit der tschechischen Majorität.

Damit ich die ethnische Gruppe der Roma besser kennenlerne, vor allem das Bildungsniveau der Roma, arbeitete ich ehrenamtlich an der Grundschule Křenová in Brunn (Brno)¹, die ca. 90-95 % Roma-Schüler/innen hat. Diese Schule wird innerhalb der Majorität als „Zigeunerschule“ benannt.

Laut Aussage einer Lehrerin², die in der Schule schon 25 Jahre tätig ist, sei dass nicht immer so gewesen. Die Schule ist eine ganz „normale Schule für Weiße“³ gewesen, aber allmählich hat sich die Bevölkerung in dem Viertel verändert, viele Roma seien in das Viertel eingezogen und die Kinder in die Schule Křenová eingeschrieben worden.

Am Anfang sei das kein Problem gewesen, weil in der Klasse zwei bis vier Roma waren, aber als die Zahl der Roma die Grenze von 40 % überstieg, hätten die „weißen Eltern“ ihre Kinder aus der Schule abgemeldet und in andere Schulen, mit überwiegend „Weißen“, geschickt. Heutzutage kämen beim Einschreiben in die erste Klasse fast nur Roma-Kinder aus einer sogenannten sozialkulturell benachteiligten Umgebung.

Solche Schulen, die vor allem von Roma Schüler/innen besucht werden, werden unter der Majoritätsbevölkerung als „Zigeuner-Schulen“ benannt. Die Bezeichnung „Zigeuner-Schule“ ist eine negative Bezeichnung und diese Schulen gelten unter der Majoritätsbevölkerung als schlechte Schulen.

Die Grundschule Křenová ist eine vollständige Grundschule, was bedeutet, sie hat 9. Schulstufen: erste Stufe (1.-5. Klasse, 6-11 Jahre) und zweite Stufe (6.-9. Klasse, 12 bis

¹ Der Direktor ist damit einverstanden, dass ich meine Beobachtungen usw. für meine Diplomarbeit verwenden darf und darf auch die Schule namentlich nennen.

² Gespräch am 18.01.2010.

³ damit meint sie die Majoritätsbevölkerung

15 Jahre). Zurzeit hat die Schule neun gängige Klassen und vier Sonderklassen, wo Schüler/innen mit einer leichten mentalen Behinderung unterrichtet werden. Die erste Stufe (1.-5. Klasse) hat 92 Schüler/innen und 17 Schüler/innen in der Sonderklasse, die zweite Stufe (6.-9. Klasse) hat 51 Schüler/innen und 26 Schüler/innen in der Sonderklasse. Zu der Grundschule gehören noch ein Kindergarten, eine Vorschulklasse und ein Kinderhort. Die optimale Kapazität der Schule sind 300 Schüler, im Schuljahr 2009/2010 hatte die Schule 186 Schüler/innen.⁴

Die Grundschule Křenová hat einige pädagogische Maßnahmen eingeführt, womit der Schulerfolg der Schüler/innen verbessert werden soll. Trotz allem versagen immer noch viele Roma-Kinder in der Schule. Die Anzahl der Absolventen/innen der Grundschule Křenová im Jahr 2009/2010, die die Schulpflicht erfüllt haben, betrug 21 Schüler/innen, davon haben sieben Schüler/innen die Schulpflicht in der niedrigen Klasse als neunte Klasse absolviert. Im Schuljahr 2009/2010 wurden vier Schüler/innen in einer Schule mit Matura (vierjährige Fachmittelschule), zwölf Schüler/innen wurden in einer Schule ohne Matura (dreijährige Lehre oder Berufsschule) aufgenommen und fünf Schüler/innen wollten sich nicht mehr ausbilden und haben sich beim Arbeitsamt gemeldet.

Das Gymnasium besuchte kein/e einzige/einziger der Schüler/innen aus der Grundschule Křenová.⁵

Laut Auskunft einiger Lehrer/innen von der Grundschule Křenová haben fast 2/3 der Schüler/innen die weiterführende Schule abgebrochen.

In der Diplomarbeit sollen die pädagogischen Maßnahmen und ihre Wirkung näher erläutert und diskutiert werden.

Meiner Meinung nach eignet sich die Grundschule Křenová als gutes Beispiel für das Vorhaben. Die Präsentation der Vorgehensweisen und der pädagogischen Maßnahmen an der Grundschule Křenová ist teilweise durch meine subjektiven Zugänge und Beobachtungen beeinflusst.

⁴ Vgl. Výroční zpráva 2009/2010, [Jahresbericht 2009/2010], S. 3ff.

⁵ Vgl. Výroční zpráva 2009/2010, [Jahresbericht 2009/2010], S. 5

Problemstellung

Im Rahmen der Literaturrecherche konnte ich feststellen, dass das Thema Roma in Tschechien schon viel diskutiert wurde und wird. Der Akzent liegt vor allem auf der Arbeitslosigkeit der Roma, Wohnen, soziale Ausgrenzung, allgemeine Beschreibungen von Roma, Geschichte der Roma usw.

Die möglichen pädagogischen Maßnahmen, die zur Besserung der Bildungssituation der Roma führen sollten, sind schon in der Literatur beschrieben, aber meiner Meinung nach ohne eine genaue Beschreibung der Situation in der Praxis. Es fehlt eine Rückkoppelung, wie die Theorie in der Praxis umgesetzt wird. Über die eingeführten pädagogischen Maßnahmen werden fast nur Fachleute (Pädagogen/innen) aus der Tschechischen Majorität befragt. Es gibt aber keine empirischen Untersuchungen, die nach den Meinungen der Roma zu diesem Thema fragten.

Darum würde ich mithilfe des Beispiels der Grundschule Křenová (eine sogenannte „Zigeuner Schule“) die pädagogischen Maßnahmen darstellen und beschreiben, wie sie in der Praxis umgesetzt werden, und versuche herauszufinden, was eigentlich die Roma selbst über diese Maßnahmen denken. Ob sie die Maßnahmen für hilfreich halten oder ob sie möglicherweise zu anderen Effekten führen.

Fragestellung

Im Rahmen der Literaturrecherchen konnte ich feststellen, dass Roma-Kinder vor allem aus der sozialkulturell benachteiligten Umgebung, trotz eingeführter pädagogischer Maßnahmen, ein niedrigeres Bildungsniveau als die Majoritätskinder aufweisen. Aus dieser Erkenntnis stellen sich für mich folgende Fragen, die im Rahmen der Diplomarbeit beantwortet werden sollten:

- Wie beurteilen die Roma-Eltern die pädagogischen Maßnahmen (Kindergarten, Vorschulklasse, Assistent/in des Pädagogen, Projekte für Roma-Schüler/innen, Freizeitaktivitäten, Ganztagsbildungssystem), die zum besseren Bildungsniveau der Roma-Kinder führen sollten?

- Wo könnten die Ursachen für den schulischen Misserfolg von den Roma-Kindern liegen?
- Welche Maßnahmen würden die Roma-Eltern selbst einführen, damit ihre Kinder bessere Leistungen erbringen könnten?
- Welchen Stellenwert messen die Roma der Schulbildung bei?
- Welcher Ansicht sind die Roma-Eltern, was die Klassenzusammensetzung betrifft?

Methodisches Vorgehen

Das Thema der Arbeit soll mithilfe der quantitativen Methoden verarbeitet werden. Die empirischen Daten werden durch den Fragebogen gewonnen. Es wird sich vor allem um geschlossene Fragen handeln, die durch das Ankreuzen vorgegebener Kategorien beantwortet werden. Ein paar Fragen werden so formuliert, dass nur einzelne Zahlen oder Wörter auszufüllen sind. Die letzte Frage wird eine offene Frage (Welche Maßnahmen würden Sie selbst in der Schule einführen?).

Mittels des Fragebogens sollten in Südmähren, in der Stadt Brno (Brünn) Einstellungen und Meinungen der Roma-Eltern zu dem Thema „Schulversagen von Roma-Kinder: Pädagogische Maßnahmen“, gewonnen werden. Die Fragebögen werden mittels des Programms PASW Statistics 18 ausgewertet.

Ziel der Arbeit

Wie schon erwähnt wurde, werden in der Fachliteratur fast nur Meinungen und Einstellungen der Fachleute beschrieben, die meistens keine Roma sind. Konkrete Beispiele, wie die pädagogischen Maßnahmen in der Praxis umgesetzt werden, sind in der Fachliteratur kaum zu finden. Das Ziel der Arbeit ist herauszufinden:

- Was die Roma-Eltern selbst über die pädagogischen Maßnahmen (Kindergarten, Vorschulklasse, Assistent/in des Pädagogen, Projekte für Roma-Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung, Freizeitaktivitäten und Ganztagsbildungssystem) denken.
- Wo sie mögliche Ursachen für das Schulversagen ihrer Kinder sehen.

- Welche Maßnahmen werden die Roma-Eltern selbst einführen, damit ihre Kinder bessere Schulleistungen erbringen könnten.
- Welcher Ansicht sind die Roma-Eltern, was die Klassenzusammensetzung betrifft und welcher Stellenwert hat die Bildung für die Roma-Eltern.

Diese Studie sollte die Einstellungen der Roma zu den pädagogischen Maßnahmen herauszufinden um eine Orientierung gewähren, was die Roma tatsächlich selbst wollen.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Bildung der Roma-Kinder und darum ist es wichtig, gleich am Anfang das Schulsystem in der Tschechischen Republik zu erläutern, denn das Schulsystem in der Tschechischen Republik unterscheidet sich sehr markant von dem Österreichischen.

1.1 Das Schulsystem in der Tschechischen Republik

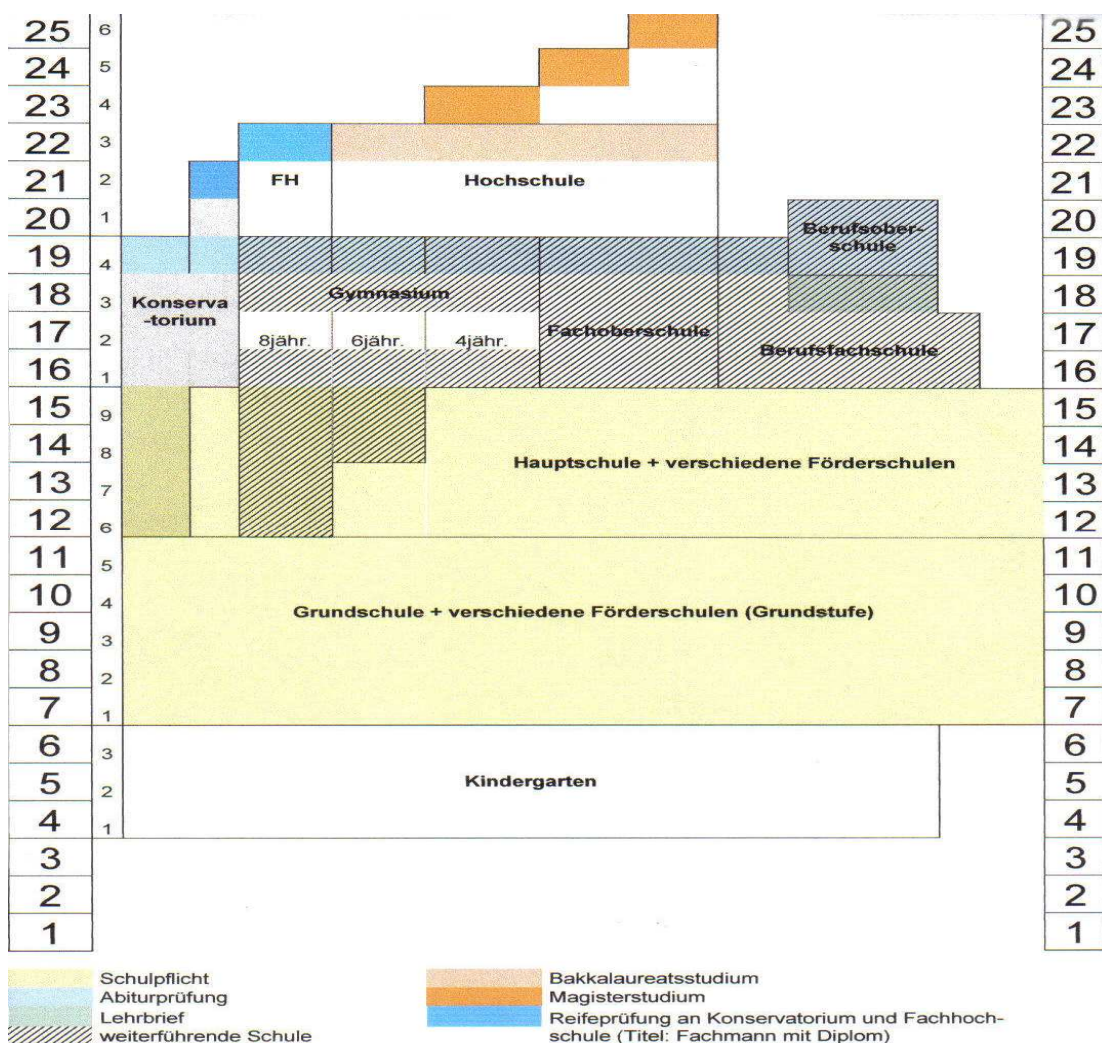


Abbildung 1: Das Schulsystem in der Tschechischen Republik⁶

Die Abbildung 1 sollte das Schulsystem in der Tschechischen Republik näher veranschaulichen.

Kurz zur Erklärung der Abbildung 1: (Bei der Erklärung der Abbildung 1 wird man sich auf die Beschreibungen des tschechischen Schulsystems laut der tschechischen Botschaft in Wien beziehen.)

Die Schulpflicht in der Tschechischen Republik dauert neun Jahre, gewöhnlich vom 6. bis zum 15. Lebensjahr des Kindes.

⁶ URL: http://www.euregio-egrensis.de/presse/leitfaden_schulsysteme.pdf, 23. 06. 2010

Der Kindergarten ist für Kinder von drei bis sechs Jahren. Den Kindergarten zu besuchen ist keine Pflicht. Die Kinder haben aber einen Anspruch, im letzten Jahr vor der Einschulung in den Kindergarten aufgenommen zu werden.

Die Grundschule dauert insgesamt neun Jahre und hat zwei Stufen: die erste Stufe ist für Kinder von sechs bis elf Jahren, die zweite Stufe ist für Kinder von 12 bis 15 Jahren. Am Ende des 5. Jahrganges der Grundschule dürfen die Schüler/innen auf ein achtfähriges Gymnasium und am Ende des 7. Jahrganges auf ein sechsfähriges Gymnasium wechseln. Nach der neunten Klasse können die Schüler/innen ein vierfähriges Gymnasium besuchen. Die Bedingung für das Besuchen eines Gymnasiums ist die Ablegung einer Aufnahmeprüfung.

Es existieren drei Typen der *Mittelschule*:

- die allgemeinbildende Mittelschule (Gymnasium, 4 Jahre, abgeschlossen mit einer Matura),
- die Fachmittelschule (4 Jahre, abgeschlossen mit einer Matura) und
- die mittlere Berufsschule (2 bis 3 Jahre, abgeschlossen mit einem Facharbeiterbrief).

Tertiäre Bildung: Es gibt höhere Fachschulen, die dauern zwischen 2 und 3,5 Jahre und ihre Absolventen bekommen den Titel „Diplomierter Spezialist“.

Die Hochschulen bieten die Bildung auf drei Ebenen an:

- Bakkalaureus-Studiumprogramme (3 bis 4 Jahre, abgeschlossen mit einer Bakkalaureusarbeit),
- Magister-Studiumprogramme (1 bis 3 Jahre, abgeschlossen mit einer Diplomarbeit)
- und ein Doktor-Studium (gewöhnlich 3 Jahre, abgeschlossen mit einer Doktorarbeit).⁷

Die tschechische Fachliteratur weist darauf hin, dass die Roma sehr oft in der Schule versagen und darum wurden verschiedene pädagogische Maßnahmen zur Verbesserung

⁷ URL: Vgl. http://www.mzv.cz/vienna/de/kultur_medien_schulwesen/schulwesen/schulsystem_der_tschechischen_republik.html, 23. 06. 2010

der Schulleistungen von Roma-Kindern an einigen tschechischen Schulen eingeführt. Es ist zuerst zu klären, was unter dem Schulversagen in der vorliegenden Arbeit verstanden wird.

1.2 Schulversagen von Roma

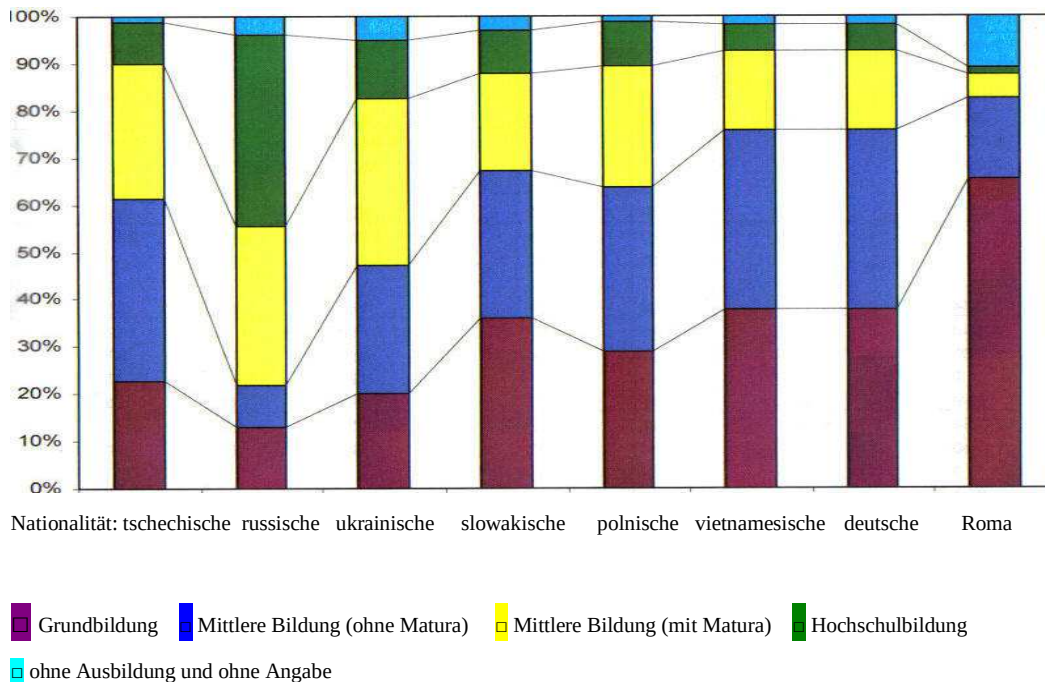


Abbildung 2: Die höchste erreichte Bildung von 15-jährigen und Älteren nach einigen Nationalitäten in Tschechien zum 01.03.2001 in % (Volkszählung 2001)⁸

Wie aus Abbildung 2 ersichtlich ist, ist das Bildungsniveau der Roma in der Tschechischen Republik niedriger als bei allen angeführten Nationalitäten.

Unter Schulversagen werden in der vorliegenden Arbeit mögliche Ursachen verstanden, die zu besseren Schulleistungen der Roma nicht beitragen.

Wie:

- Beendung der Grundschule in der niedrigen Klasse als in der neunten Klasse,
- große Abwesenheit in der Schule,
- schlechte Noten in der Schule,

⁸ URL: [http://notes2.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/F6002AC9D6/\\$File/411303a3.pdf](http://notes2.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/F6002AC9D6/$File/411303a3.pdf), 20. 02. 2010

- Versetzung in einer Sonderschule (heute Praktische Schule) oder in eine Sonderklasse (mehr dazu im Kapitel 3.3),
- kein Interesse an einer weiterführenden Schule nach Beendung der Grundschule,
- minimale Anzahl der Roma mit einer Matura und mit einem Universitätsabschluss,
- niedriges Bildungsniveau der Roma (Abbildung 2), Erreichung nur der Grundbildung.

2 Klärung der zentralen Begriffe

2.1 Zum Begriff „Rom“ versus „Zigeuner“

Das Ethnonym „Rom“ hängt mit der Kastenbezeichnung „dom“ zusammen.⁹

In den europäischen Sprachen kam es zu einer Änderung des Namens Dom auf Rom. Vergleichende Linguistik erklärt diese Änderung damit, dass indische zerebrale Laute d, t, dh, rh, die in den europäischen Sprachen nicht vorkommen, sich meistens zu r (Rom) geändert haben. Aus der etymologischen Sicht ist das Wort sehr alt, wesentlich älter als die Bezeichnung „Zigeuner“. Darüber hinaus haben sich die Roma selbst mit dem Name Roma bezeichnet, was ihr eigener Name ist, was man über das Wort Zigeuner nicht sagen kann.¹⁰

Zigeuner leitet sich vom Griechischen „Atsingani, Athinganoi“ ab, was soviel wie „die Unberührbaren“ bedeutet. Doch „Atsingani“ waren Angehörige einer häretischen christlichen Sekte im neunten Jahrhundert, mit der die Roma verwechselt wurden. Mit dieser Sekte hatten einige Roma die Zauberei und Wahrsagerei gemeinsam.¹¹

Aus der Bezeichnung Athinganoi ist eine der weitverbreitetsten Bezeichnung für Roma in Europa „Zigeuner“ (tschechisch Cikán, italienisch Zingar, französisch Tsigan, ungarisch Cigány usw.) entstanden. Wesentlich ist, dass das Wort „Athingan“ von Anfang an eine negative Färbung hatte. Mit dem Terminus „Zigeuner“ waren die Roma von „Anderen“ bezeichnet, diese Bezeichnung haben sie nicht alleine gebildet. Die Bezeichnung „Zigeuner“ ist für viele Roma beleidigend¹², der Begriff „Roma“ beleidigt aber niemanden.¹³

⁹ Vgl. Daniel, 1998, S. 12

¹⁰ Vgl. Horváthová, 2002, S. 7

¹¹ Vgl. Maur, 1992, S. 19

¹² Durch meine Tätigkeit an der Grundschule Křenová, wo überwiegend (90-95 %) Roma Schüler/innen sind, habe ich fast nur die Bezeichnung „Zigeuner“ von den Schüler/innen gehört. Zum Beispiel in den Gesprächen haben die Schüler/innen zu mir immer gesagt „und wissen Sie, wie man das Wort auf zigeunerisch sagt, oder meine Mama ist Zigeunerin und Papa ist Zigeuner usw.“. Ich hatte das Gefühl, dass die Roma selbst die Bezeichnung „Zigeuner“ akzeptieren, aber von den „Weißen, Gadge“ die Bezeichnung „Zigeuner“ als beleidigend empfinden würden.

¹³ Vgl. Horváthová, 2002, S. 11

2.1.1 Geschichte der Roma auf dem Gebiet der Tschechischen Republik

Damit man die heutige Lebenssituation der Roma besser verstehen kann, wird in diesem Kapitel die Geschichte der Roma auf dem Gebiet der Tschechischen Republik kurz zusammengefasst.

Durch das Fehlen von schriftlichen Überlieferungen, die von den Roma selbst geschrieben wurden, ist man in den frühesten Roma-Geschichten auf die Quellen angewiesen, die über Roma geschrieben wurden.¹⁴

„Ihre Erfahrungen und ihr geschichtliches Bewußtsein für die Zukunft wurde von einer Generation nur in mündlicher Überlieferung an die nächste weitergegeben.“¹⁵

2.1.1.1 Wo kommen die Roma her?

Fast alles, was man über die ältere Geschichte der Roma weiß, hat man aus der Sprachwissenschaft. Seit die Roma-Sprache (Romanes oder Romani) als eine Verwandte des Altindischen erkannt worden ist, weiß man, dass Indien die Urheimat der Roma war. Aber aus welchem Teil Indiens sie stammten und warum sie die Heimat verlassen haben ist bis heute umstritten.¹⁶

Die Abwanderung der Roma aus ihrer Urheimat Indien erfolgte nicht auf einen Schlag, sondern hat sich über ausgedehnte Zeiträume hinweg vollzogen.¹⁷ „Zur Auswanderung der Roma aus ihrer Urheimat ist es wahrscheinlich irgendwann zwischen dem 3. - 9. (10.) Jh. n. Chr. gekommen.“¹⁸

2.1.1.2 Die ältesten Zeugnisse über die Roma in Böhmen

Zu den ältesten schriftlichen Überlieferungen, die die Einwanderung

¹⁴ Vgl. Maur, 1992, S. 22

¹⁵ Daniel, 1998, S. 23

¹⁶ Vgl. Hermann, 1965, S. 15f.

¹⁷ Vgl. Daniel, 1998, S. 40

¹⁸ „K opuštění pravlasti došlo pravděpodobně někdy mezi 3.-9. (10.) stoletím n.l.“ (Horváthová, 2002, S. 9). Alle tschechischen Texte bzw. Interviewpassagen wurden von der Autorin ins Deutsche übersetzt.

(1242 n. Chr.) der Roma in Mitteleuropa bezeugen, gehört die Dalimil-Chronik.¹⁹ Für eine erste sichere Erwähnung über Roma in Böhmen wird eine Nachricht in den Alten tschechischen Annalen aus dem Jahr 1417 gehalten.²⁰

„Bis zur Einnahme des tschechischen Thrones durch die Habsburger haben wir keine Belege dafür, dass die Roma bei uns verfolgt worden wären oder daß ihnen das Betreten der böhmischen Länder verboten worden wäre. So tauchen in der späteren Zeit keine Belege dafür auf, die konkret verbrecherisches Gebaren von Roma in unseren Ländern bezeugen würden.“²¹

2.1.1.3 Verfolgung und Vertreibung der Roma

„Im 16. Jahrhundert kam es zur verstärkten Roma-Repression. Die Roma wurden aus den meisten europäischen Ländern vertrieben.“²²

„Die Regierungsorgane begannen, seit der Zeit der Habsburger, gegen die Roma vorzugehen. Die Feudalhierarchie begann, mit der Unterstützung der Kirche, diejenigen zu verfolgen, die Erscheinungen in sie hineintrug, die sie angeblich schädigten und zersetzen (Nichtsesshaftigkeit, Wahrsagerei, Abenteuerstückchen in Form von Theater, Überreste von Hinduismus und Aberglauben usw.).“²³

Das Mandat Ferdinands aus dem Jahre 1549 sollte die Roma aus dem ganzen tschechischen Königreich ausweisen. Das Mandat weist noch darauf hin, dass den „Zigeunern“ kein leiblicher Schaden zugefügt werden sollte.²⁴

Während des Dreißigjährigen Krieges wurden Roma nicht sehr verfolgt, nach dem Krieg kommt es aber wieder zu den Verschärfungen gegenüber den Roma. Im Jahr 1697 hat der Kaiser Leopold I. ein Mandat erlassen, in dem er die Roma für geächtet erklärt hat. Damit standen sie außerhalb von Recht und Gesetz, sodass jeder einen Roma

¹⁹ Vgl. Daniel, 1998, S. 47

²⁰ Vgl. Horváthová, 2002, S. 14

²¹ Daniel, 1998, S. 84

²² „V 16. století dochází k zesílení protiromské represe, Romové začínají být vyháněny z většiny evropských zemí“ (Horváthová, 2002, S. 20).

²³ Daniel, 1998, S. 87

²⁴ Vgl. Horváthová, 2002, S. 20

männlichen Geschlechts um sein Leben bringen konnte, ohne dafür bestraft zu werden.²⁵

Zur weiteren Verschärfung gegenüber Roma kam es während der Regierung von Kaiser Karel VI., wo auch Frauen laut dem Dekret von 1721 beim wiederholten Auffinden (Aufenthalt auf dem damaligen Gebiet der Tschechischen Republik) umgebracht werden sollten.²⁶

Die Majoritätsgesellschaft galt für die Roma in dieser Zeit als absoluter Feind, wo auch die Grundsteine für das tiefe Misstrauen zwischen der Mehrheit der Gesellschaft und Roma gelegt wurden.²⁷

2.1.1.4 Erste Versuche der Assimilation

Mit der Thronbesteigung Maria Theresias im Jahre 1740 kommt es zu ersten Versuchen, die „Roma-Probleme“ zu lösen, und zwar durch die Kolonisierung.

Die Bemühungen um die Lösung der Roma-Frage ergaben sich nicht aus der Liebe zu den Roma oder aus humanistischen Idealen. Diese Bemühungen hängten mit dem damaligen Bedarf an Arbeitskräften in der Landwirtschaft und in den Manufakturen zusammen.²⁸

Laut den verschiedenen Gesetzen und Verfügungen hat Maria Theresia den Roma verboten, in Hütten oder Zelten zu wohnen. Weiters hat sie den Roma auch verboten herumzustreichen, mit Pferden zu handeln, Aas zu essen, eigenen Wayda oder Richter zu haben.²⁹

„Von nun an dürfen sie sich, wie es heißt, nicht mehr Zigeuner nennen, sondern Neuansiedler, dürfen untereinander nicht ihre eigene Sprache sprechen, müssen sich die Sprache des Gebiets aneignen,, in dem sie leben und sie sollten innerhalb weniger Monate von ihrer ‚zigeunerischen Lebensweise‘ lassen und sich wie die übrigen

²⁵ Vgl. Daniel, 1998, S. 100

²⁶ Vgl. Horváthová, 2002, S. 21

²⁷ Vgl. Horváthová, 2002, S. 23

²⁸ Vgl. Daniel, 1998, S. 109

²⁹ Vgl. Daniel, 1998, S. 112

Bewohner der Städte und Gemeinden ordentliche Häuser errichten und einem ehrbaren Gewerbe nachgehen.“³⁰

„In der Realisierung der Ansiedlung und Assimilation der Roma schritt der Sohn Maria Theresias und Nachfolger des Kaiserthrones Joseph II. (1780-1790) fort.“³¹

Aus all den Verordnungen und Gesetzen waren die Roma sicherlich nicht begeistert und es hat auch nicht zur Lösung der sogenannten „Roma-Probleme“ geführt. Manche haben sich schon angesiedelt, aber meistens blieben die Roma bei den eigenen Lebensweisen. Man kann aus allem, was hier schon erwähnt wurde, schließen, „daß sich die Romaproblematik durch repressive Gesetze genauso wenig lösen ließ wie durch die Prohibitions Gesetze Maria Theresias und Josephs II., die im Rahmen des feudalen Gesellschaftssystems den Roma keine wirkliche Freiheit und soziale Gerechtigkeit garantierten.“³²

2.1.1.5 Die Roma im Zeitraum Ende des 18. Jahrhunderts bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts

„Das Ende des 18. Jahrhunderts bis Mitte des 19. Jahrhunderts kann man als den Zeitabschnitt der nationalen Wiedergeburt in den böhmischen Ländern bezeichnen. Nach einer langen Zeit der „Dunkelheit“ setzte eine Ära großer kultureller und gesellschaftlicher Entwicklung ein.“³³

Trotzdem, auch in dieser Zeit, haben sich die Regierungskreise der österreichisch-ungarischen Monarchie um die Ansiedlung und Assimilation der Roma bemüht.

Ansiedlung und Assimilation der Roma hat auch dazu geführt, dass man sich mit der Bildung der Roma-Kinder intensiver zu beschäftigen begann. Viele Roma wurden sich darüber bewusst, dass ihre Kinder eine Schulbildung brauchen. Das zeigt auch die

³⁰ Daniel, 1998, S. 112

³¹ „V realizaci programu usazování a asimilace Romů pokračoval syn Marie Terezie a nástupce na císařském trůně Josef II (1780-1790)“ (Horváthová, 2002, S. 38).

³² Daniel, 1998, S. 118

³³ Daniel, 1998, S. 131

Bemühung, die von Roma selbst gekommen ist, eine Schule für die Roma-Kinder zu errichten. Eine solche Schule wurde in Užgorod errichten.

2.1.1.5.1 „Zigeuner-Schule“ in Užgorod

Als Impuls für die Gründung der Roma-Schule in Užgorod war ein Brief des mährischen Roma Jan Daniel, den er an den damaligen Präsidenten T. G. Masaryk im Jahr 1923 geschrieben hat. In diesem Brief hat er das Vorhaben, eine Schule für Roma-Kinder zu errichten, geschildert. Er hat in dem Brief auch um die Bewilligung von bestimmten Schulbehörden ersucht.³⁴

So wurde im Jahr 1926 aus ungebrannten Lehmziegeln eine einklassige, später zweiklassige Schule errichtet.³⁵

„Die Schule wurde am 22. Dezember 1926 eröffnet.“³⁶

„Die Schule bildete nicht nur eine Reihe herausragende Primasse heran, sie half auch, die alten, künstlich hervorgerufenen Schranken zwischen der Romabevölkerung und der übrigen Einwohnerschaft zu überwinden und trug so zu einer gegenseitigen Annäherung und zu einem besseren Verständnis der jeweiligen kulturellen Werte bei.“³⁷

Die sogenannte „Zigeuner Schule“ wurde während des Zweiten Weltkrieges geschlossen, nach dem Krieg wurde der Užgorod ein Bestandteil der UdSSR.³⁸

2.1.1.6 Roma während des Zweiten Weltkrieges

„Der Zweite Weltkrieg ist der grausamste Zeitabschnitt in der Geschichte der Roma.“³⁹

15.03.1939 kam es zur Okkupation des tschechischen Gebiets und es wurde das Protektorat Böhmen und Mähren ausgerufen.⁴⁰

³⁴ Vgl. Šotolová, 2008, S. 73

³⁵ Vgl. Daniel, 1998, S. 153

³⁶ „Škola byla otevřena 22. prosince 1926“ (Šotolová, 2008, S. 73).

³⁷ Daniel, 1998, S. 153

³⁸ Vgl. Šotolová, 2008, S. 74

³⁹ „Druhá světová válka je nekrutším obdobím v historii Romů“ (Šotolová, 2008, S. 11).

„Nach dem Einmarsch der deutschen Truppen 1939 in den tschechischen Teilen der Republik wurden nun auch im ‚Protektorat Böhmen und Mähren‘ Roma zu einer minderwertigen Rasse erklärt und im Sinne der ‚Endlösung‘ in Konzentrationslagern umgebracht.“⁴¹

Wie viele Roma tatsächlich zum Opfer gefallen sind, ist schwer zu sagen. Aus der Dokumentation ist aber sicher, dass aus den Konzentrationslagern nach der Befreiung 583 der ehemaligen Roma-Gefangenen von ursprünglich 8.000 - 10.000 zurückkehrten.⁴²

2.1.1.7 Roma in der Zeit von 1945 bis 1989

Nach dem Kriegsende, wie schon erwähnt, befanden sich im tschechischen Teil der Republik ungefähr 600 Roma. Im Jahr 1947 wurde eine Zählung durchgeführt, die ergab, dass in der ČSSR bereits 101.190 Roma lebten.

Diese Zahl lässt sich mit der Migration der Roma aus der Karpaten-Ukraine als auch aus Ungarn und Rumänien erklären. Mit der Machtergreifung durch Kommunisten im Jahr 1948 kam es zu Pass- und Visavorschriften und ein grenzüberschreitendes Reisen war nahezu unmöglich.⁴³

Die Roma wurden in der sozialistischen Tschechoslowakei stets als soziale Problemgruppe betrachtet. Sie wurden nicht als ethnische Minderheit erkannt. Es wurde den Roma das Recht auf eine eigene Sprache, Kultur und Entfaltung ihrer Lebensweise verneint. Die Kommunisten wollten die sogenannte „Roma-Problematik“ mit der Zwangsassimilation der Roma lösen, was ihnen nie vollkommen gelungen ist. Doch viele Roma haben sich an die Mehrheitsgesellschaft angepasst und ihre eigene Roma-Identität aufgegeben.⁴⁴

⁴⁰ Vgl. Horváthová, 2002, S. 45

⁴¹ Daniel, 1998, S. 187

⁴² Vgl. Nečas, 2002, S. 83

⁴³ Vgl. Daniel, 1998, S. 188

⁴⁴ Vgl. Hohmann, 1998, S. 201f.

„Dem Bereich der schulischen Förderung wurde in der Praxis oft nicht soviel Aufmerksamkeit geschenkt, wie dies erforderlich gewesen wäre.“⁴⁵

Viele Roma-Kinder kamen in die Sonderschule, was man mit den Behauptungen gerechtfertigt hat wie zum Beispiel: Die rückständige Lebensart der Roma, die Abneigung zu jeglichen staatlichen Institutionen, der Bildung, wird keine große Bedeutung beigemessen. Anderes Wertesystem, die Eltern führen ihre Kinder nicht zum Schulbesuch usw.

Dies seien die Ursachen für die unerfreuliche Schulentwicklung der Roma-Kinder.⁴⁶

2.1.1.8 Nach der Wende im Jahr 1989

„Nach der ‚sanften‘ Revolution änderte sich die Situation auch für die Roma-Bevölkerung. Einerseits haben sie jetzt endlich die Möglichkeit, sich aktiv auf der politischen und gesellschaftlichen Ebene für ihre Belange einzusetzen, andererseits droht ihnen als schwächste Gruppe ein weiterer sozialer Abstieg mit seiner ganzen Problematik.“⁴⁷

Auf die gegenwärtige Situation der Roma in der Tschechischen Republik wird im Kapitel 2.1.3 noch näher eingegangen.

2.1.2 Beschreibungen der einzelnen Roma-Gruppen in CZ

Roma bilden keine homogene Gruppe in der Tschechischen Republik. Horváthová erwähnt in Kapiteln aus der Roma-Geschichte, dass „man nimmt an, dass Roma niemals eine homogene Gesellschaft gebildet haben. Bestimmte Unterschiede zwischen einzelnen Roma-Gruppen datieren sich vielleicht schon seit ihrer Abwanderung aus Indien.“⁴⁸

⁴⁵ Hohmann, 1998, S. 199

⁴⁶ Vgl. Hohmann, 1998, S. 199

⁴⁷ Hohmann, 1998, S. 202

⁴⁸ „Existuje předpoklad, že Romové nikdy netvořili homogenní společnost. Jisté rozdíly mezi jednotlivými skupinami se možná datují už do Indie“ (Horváthová, 2002, S. 7).

In der Tschechischen Republik leben ungefähr 160.000 – 300.000 Roma (1,6 % - 3 % der gesamten Population), das ist eine Schätzung unterschiedlicher Fachleute, weil sich bei der Volkszählung 2001 zur Roma-Minderheit nur 11.718 Roma erklärten.⁴⁹

Die Schüler/innen in der Grundschule Křenová wissen genau, wer welcher Roma-Gruppe angehört. Für sie war diese Zugehörigkeit zu einer bestimmten Roma-Gruppe oft ein Gegenstand zum Streiten. Sie haben zum Beispiel darüber gestritten, wer hellere Haut hat, welche „Zigeuner-Sprache“⁵⁰ (Dialekt) verständlicher ist, welche Roma-Gruppe besser ist, ein besseres Aussehen hat, usw.

Einmal musste ich nachfragen, was ein Schüler gesagt hat und die anderen Schüler/innen haben gleich zu mir gerufen: „Wissen Sie, er spricht ein bisschen unverständlich, er ist ein Olaschi-Zigeuner, sie sprechen etwas anders als wir (Slowakische-Roma), zwar verstehen wir uns einigermaßen untereinander, aber sie sind trotzdem etwas anders als wir.“⁵¹

Aus diesen Beispielen kann man sehen, dass die Roma nicht als eine homogene Gruppe beschrieben werden können. Es lassen sich auch Unterschiede in der eigenen Roma-Gruppe feststellen. In der Tschechischen Republik leben fünf Roma-Gruppen (tschechische und mährische, slowakische, ungarische, olaschi Roma und Sinti), auf die in den nächsten Unterkapiteln näher eingegangen wird.

Es werden zentrale Gewohnheiten und Charakteristika beschrieben, die für eine bestimmte Roma-Gruppe typisch sind. Man kann nicht generalisieren und darum können die Beschreibungen einige Roma vollkommen treffen, andere weniger oder sogar gar nicht.

2.1.2.1 Tschechische und mährische Roma

Die mährischen Roma haben sich auf dem Gebiet der Tschechischen Republik früher angesiedelt als die tschechischen Roma. Die mährischen Roma begannen sich schon am

⁴⁹ Vgl. Roma Education Fund, 2007, S. 11

⁵⁰ Wie schon einmal erwähnt wurde, benutzen die Schüler/innen unter sich fast nie die Bezeichnung Rom/Romni, sondern Zigeuner/Zigeunerin.

⁵¹ Aus der Unterrichtsstunde Tschechisch: 5B, am 11.05.2010

Ende des 17. Jahrhunderts in die mährische Gesellschaft zu integrieren. Die tschechischen Roma waren in Böhmen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch nicht angesiedelt.⁵²

Wie schon im Kapitel 2.1.1.6 „Roma während des Zweiten Weltkrieges“ erwähnt wurde, wurden fast alle tschechischen und mährischen Roma in den Konzentrationslagern umgebracht. Heutzutage leben nur ein paar der ursprünglichen Familien von tschechischen und mährischen Roma in der Tschechischen Republik, die sich im Großen und Ganzen in die tschechische Gesellschaft integriert haben.

Vorwiegend sprechen nur die älteren Roma Romanes, es handelt sich um eine tschechische Romanes-Variante. Romanes trägt Spuren aller Länder, wo sich die Roma länger aufgehalten haben. In diesem Fall wurden viele Wörter aus der tschechischen Sprache übernommen.⁵³

Da Romanes für alle Roma-Gruppen charakteristisch ist, wird kurz darauf an dieser Stelle eingegangen.

Romanes (Sprache der Roma)

„Romanes gehört zu dem älteren Zweig der westlichen neoindischen Sprachen.“⁵⁴ In der Tschechischen Republik kommen tschechische, slowakische, ungarische, olaschi und deutsche Romanes-Varianten vor. Roma, die bei uns leben, kamen noch nicht dazu, eine Hochsprache des Romanes auszuarbeiten.⁵⁵

Nach Hübschmannová sprechen „richtig“ Romanes vor allem ältere Leute, die aber wieder wenig oder fast gar nicht tschechisch können. In der Zeit des Kommunismus wurde verboten, Romanes zu sprechen und viele Eltern begannen nur tschechisch mit den Kindern zu sprechen.

⁵² Vgl. Kollektiv von Autoren des Museums der Romakultur, S. 22f.

⁵³ Vgl. Hübschmannová, 1998, S. 72

⁵⁴ „Romština patří do starší větve západních novoindických jazyků“ (Šotolová, 2008, S. 27)

⁵⁵ Vgl. Šotolová, 2008, S. 28

Aber was war das für tschechisch? Es war eine roma-tschechische Sprache, ein sogenanntes Roma-Ethnolekt der tschechischen Sprache. So konnten die Kinder nicht richtig Romanes und auch nicht tschechisch sprechen. Diese Tendenz bleibt bis heute. Die heutige Roma-Generation spricht zwar besser tschechisch als ihre Vorfahren, trotzdem blieben Ethnolekt-Ausdrücke in der tschechischen Sprache über. Im Alltag kommen sie mit solchem tschechisch ganz gut klar, aber bei der institutionellen Sprache ahnen sie eher die Bedeutung, ohne sie richtig zu verstehen.⁵⁶

2.1.2.2 Slowakische Roma

Die zahlreichste Roma-Gruppe in der Tschechischen Republik sind die slowakischen Roma. Sie bilden ungefähr 75 - 85 % aus der gesamten Anzahl der Roma. Die slowakischen Roma unterteilen sich noch unter sich nach einer Lokalität oder nach einer Siedlung (osada), aus denen sie stammen. Zwischen den slowakischen Roma existieren heutzutage abgrundtiefe soziale, kulturelle und Bildungsunterschiede, welche in der Regel über die Lebensqualität entscheiden. Unter den slowakischen Roma findet man Roma, die Alkohol-, Drogen-, Automatenabhängig usw. sind, aber auch Meister in ihrem Fach wie Schriftsteller, Wissenschaftler, Künstler und andere.⁵⁷

Die slowakischen Roma haben bis zum Jahr 1945 in der Slowakei gelebt. Nach dem Krieg kamen sie nach Tschechien, um bessere Lebensbedingungen zu finden und haben sich hier angesiedelt.⁵⁸

Die slowakischen Roma, wie schon oben erwähnt wurde, bilden keine homogene Gruppe unter sich. Es gibt schon Familien, die sich noch nach der Kultur der slowakischen Roma richten, die zentralen Sitten und Gebräuche werden hier im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

⁵⁶ Vgl. Hübschmannová, 1998, S. 71ff.

⁵⁷ Vgl. Horváthová, 2002, S. 63

⁵⁸ Vgl. Sekyt, 2001, S. 124

2.1.2.2.1 Traditionelle Familie und Gebräuche der slowakischen Roma

Traditionelle Familie

Slowakische Roma verwenden zwei Begriffe für die Verwandtschaftsgruppen: familija (famel'ija) und fajta (beide Begriffe sind eine Bezeichnung für die Familie).⁵⁹

Die Grundeinheit der Roma-Gesellschaft ist die Familie, wo meistens mehrere Generationen miteinander leben. Die Familie ist durch den Zusammenhalt charakteristisch. Die Stellung in der Familie hängt mit dem Geschlecht und Alter zusammen. Die traditionelle Roma-Familie ist patriarchalisch, der Mann hat eine höhere Stellung als die Frau.

Die Stellung der Frau ist durch die Anzahl der Kinder beeinflusst: je mehr Kinder desto besser die Stellung. Wenn mehrere Generationen miteinander unter einem Dach leben, hat das Hauptwort der älteste Mann. Die Aufgabe des Mannes ist es, ein ökonomisches Milieu für die Familie zu schaffen. Verdientes Geld gibt der Mann der Frau, die für Haushalt, Essen und Erziehung der Kinder zuständig ist.

Wenn ein Mann aus irgendeinem Grund seine Familie materiell nicht absichern kann, geht die Verantwortung auf die Frau über. Sein Status bleibt aber gleich.⁶⁰

Stellung der Kinder und ihre Erziehung

Hájková beschreibt die Erziehung der Kinder folgendermaßen:

Die Erziehung der Kinder ist näher der indischen Kultur als der westeuropäischen Kultur. Die Erziehung ist durch mehr Emotionalität charakterisiert. Bei der Erziehung ist das Kind mehr in seinen Gefühlen und Wünschen respektiert. Sie gehen z.B. nicht schlafen, wenn dies die Eltern sagen, sondern wenn das Kind sich alleine müde fühlt. Kinder in der Roma-Familie haben nicht die gleiche Stellung. Die Bevorzugung von einigen Kindern ist vollkommen offen und durch die anderen Kinder natürlich respektiert.

⁵⁹ Vgl. Davidová, 2004, S. 99

⁶⁰ Vgl. Hájková, 2001, S. 137f.

Geschwisterbeziehungen sind weniger von Rivalität gekennzeichnet. Für die Geschwister besitzt ein „großer Bruder“ (baro phral, der erstgeborene Sohn) die gleiche Autorität wie der Vater. Der „große Bruder“ vertritt die Eltern in der Abwesenheit, hilft in der Erziehung der Kinder, passt auf sie auf und beschützt sie.

Ein bestimmter Ausdruck des Prestiges der Familie ist, wenn die Familie viele Söhne hat. Die Töchter erhöhen das Prestige der Familie nicht, sie sind aber wichtige Helferinnen der Mutter.⁶¹

Stellung der „alten“ Leute

Roma achten alte Leute und erweisen ihnen die Ehre. Höheres Alter bedeutet eine höhere Stellung in der Familiehierarchie und in der Roma-Gesellschaft. Für die Roma ist es vollkommen natürlich, sich um die alten Eltern zu kümmern. Im Altersheim findet man kaum einen Roma/eine Romni. Die Roma-Eltern haben kein Problem, diese Hilfe anzunehmen. Sie plagt nicht das Gefühl, dass sie jemanden zur Last fallen. Wie ein Roma-Sprichwort sagt: „E daj o dad amaro dživipen“ (Die Eltern sind unser Leben).⁶²

2.1.2.3 Olaschi Roma (Walachische Roma)

Eine prägnante Kommunität bilden die olachischen Roma, ca. 10 % von der gesamten Anzahl der Roma in der Tschechischen Republik. Die olachischen Roma unterteilen sich auf weitere Gruppen, Untergruppen und Ethnien. Bei uns kamen in der Vergangenheit nur zwei Gruppen vor: Lovari (Pferdehändler) und Kalderas (Kesselschmiede).

Heutzutage leben in der Tschechischen Republik nur Nachkömmlinge der damaligen Lovari. Olachische Roma haben ihre historischen Wurzeln in Rumänien.⁶³

Die olaschischen Roma nennen sich selbst als „Vlasika Roma“, vermutlich nach dem Gebiet Valachie in Rumänien. Die Benennung „Olaschi“ entstand aus dem ungarischen

⁶¹ Vgl. Hájková, 2001, S. 139f.

⁶² Vgl. Hájková, 2001, S. 142

⁶³ Vgl. Horváthová, 2002, S. 63

„olaskí“ (die Ungaren haben das Gebiet Valachie in Rumänien „olaskí“ genannt) und ist („Olaschi“) unter der tschechischen Majorität am meistens verbreitet.⁶⁴

Die olachischen Roma haben bis ins Jahr 1958 in der Tschechischen Republik ein Nomadenleben geführt. Im Jahr 1958 haben die Kommunisten das Herumziehen verboten und die olachischen Roma wurden so gezwungen, sich anzusiedeln. Die olachischen Roma pflegen bis heute ihre ethnische Tradition.

Horváthová beschreibt die olachischen Roma folgendermaßen:

Unter den olachischen Roma wird nur Romanes (olachische Variante des Romanes) gesprochen, es ist eine Frage der Ehre. Sie stellen eine geschlossene Gesellschaft mit eigenen Gesetzen und Gerichten dar. Alle andere Roma bezeichnen die olachischen Roma als „Rumungro“, was eine schimpfliche Bezeichnung ist.

Die olachischen Roma betrachten die anderen Roma mit einer bestimmten Verachtung, weil sie nicht mehr so nach der Roma-Tradition leben und hatten nie einen Wayda (König), wie die olachischen Roma. Der Wayda ist für die Weisheit von anderen geachtet, aber nicht im Sinn der Majorität – studierte Leute.

Früher konnten die Waydas nicht lesen und schreiben. Die Schulbildung ist von vielen olachischen Roma nicht so geschätzt, sie bringt nicht viel für das praktische Leben. Für die olachischen Roma ist ein Ausüben der physischen Arbeit ein Zeichen des Misserfolges und ein Zeichen für mangelnde mentale Fähigkeit. Viele olachischen Roma handeln mit verschiedenen Waren, betreiben Geschäfte wie Restaurant, Autobazar usw. Einige sind als Taschendiebe bekannt und in der letzten Zeit ist für die olachischen Roma die Drogenabhängigkeit ein sehr großes Problem geworden.⁶⁵

2.1.2.3.1 Traditionelle Familie und Gebräuche der olachischen Roma

Die olachischen Roma verwenden für die Verwandtschaftsgruppen die Bezeichnung „nipos, amaro nipos“, was „unser Volk“ bedeutet. Sie leben vor allem in der patriarchalischen Großfamilie, wo mehrere Generationen miteinander leben. An der

⁶⁴ Vgl. Lípa, 1965, S. 7

⁶⁵ Vgl. Horváthová, 2002, S. 64f.

Spitze der Großfamilie steht der Wayda. In der Regel ist das der älteste Mann in der Großfamilie, der über das Geschehen in der Familie entscheidet. Die Familie richtet sich nach inneren, ungeschriebenen Gesetzen, wonach der Wayda darauf aufpasst, dass sie von den Mitgliedern der Familie auch eingehalten werden.⁶⁶

Die Erziehung und Stellung der olachischen Roma-Kinder ist ähnlich wie bei den slowakischen Roma, was im Kapitel 2.1.2.2.1 (Stellung der Kinder und ihre Erziehung) beschrieben wurde.

Die Frauen haben eine niedrige Stellung in der Familie. Die Frauen sitzen nie zusammen mit den Männern und aus allen wichtigen Handlungen sind sie ausgeschlossen. Eine Frau bekommt mehr Achtung, wenn sie viele Kinder geboren hat. Die olachischen Roma heiraten sehr früh. Nach der ersten Menstruation kann das Mädchen verheiratet werden, wobei meistens die Eltern einen Bräutigam aussuchen und die Brautfamilie für die Tochter Geld bekommt. Die olachischen Roma heiraten in der Regel nur Olachen. Nur selten kommt es zur Heirat mit einem Roma aus einer anderen Roma-Gruppe oder aus der Majorität. Dem Älteren werden Ehre und Achtung erwiesen.⁶⁷

Richterliche Instanz der olachischen Roma, der sog. „kris“

Diese, im Grunde geheimen Gerichte, sind eine innere Angelegenheit der olachischen Roma, worüber ein Uneingeweihter nichts erfährt. Diese Gerichte sorgen dafür, dass die ungeschriebenen Gesetze der olachischen Roma eingehalten werden. „Das Gerichtstribunal“ besteht aus Wayden (mujalů) der Großfamilien, die eine Autorität haben. An der Spitze des „kris“ ist der Hauptwayda.

Für das tschechische und mährische Gebiet siedelt der Hauptwayda (Jan Lípa) in Ostrava, den Stellvertreter hat er in Brünn (Jan Horvatko). Das Gericht wird einberufen, wenn die Gesetze nicht eingehalten werden. Die größte Strafe ist die Ausgliederung aus der Kommunität, sog. „magerdo“, wovor die olachischen Roma die größte Angst haben.⁶⁸

⁶⁶ Vgl. Davidová, 2004, S. 99

⁶⁷ Vgl. Davidová, 2004, S. 99ff.

⁶⁸ Vgl. Davidová, 2004, S. 102f.

2.1.2.4 Ungarische Roma

Ungarische Roma lebten bis zum Zweiten Weltkrieg im Gebiet Ungarns und im Gebiet der Südslowakei, wo die ungarische Minderheit angesiedelt wurde.⁶⁹

In der Tschechischen Republik leben ungefähr 10 - 15 % ungarische Roma von der gesamten Anzahl der Roma.⁷⁰

Die ungarischen Roma unterscheiden sich in der Lebensweise nicht von den slowakischen Roma (beschrieben im Kapitel 2.1.2.2). Sie weichen jedoch in der Sprache ab. Sie sprechen die ungarische Variante des Romanes.⁷¹

2.1.2.5 Sinti

Im Gebiet der Tschechischen Republik lebten die Sinti bis zum Zweiten Weltkrieg in den Grenzgebieten Böhmens. Heute leben nur ein paar Familien in der Tschechischen Republik.⁷²

Die Sinti in der Tschechischen Republik haben ihren Kommunitätskern in Deutschland (in der Regel verwandte Familien im Deutschland).⁷³

2.1.3 Die gegenwärtige Situation aller Roma Gruppen in der Tschechischen Republik

In den nächsten Unterkapiteln wird allgemein auf die Wohnsituation, auf die Beschäftigungssituation, auf die Stellung der Roma in der Tschechischen Republik und auf das Bildungsniveau der Roma in der Tschechischen Republik eingegangen. Es werden vor allem die Lebensbedingungen der Roma dargestellt, die in sogenannten sozial ausgeschlossenen Lokalitäten leben, was die Mehrheit der Roma in der Tschechischen Republik betrifft.

⁶⁹ Vgl. Sekyt, 2001, S. 124

⁷⁰ Vgl. Horváthová, 2002, S. 65

⁷¹ Vgl. Rous, 2003, S. 15

⁷² Vgl. Sekyt, 2001, S. 124

⁷³ Vgl. Horváthová, 2002, S. 65

Die Bedingungen sind in den sozial ausgeschlossenen Lokalitäten nicht gleich, darum muss dies nicht auf alle ausgeschlossenen Lokalitäten und einzelne Roma-Personen zutreffend sein, welche hier beschrieben werden. Da man mit dem Begriff „sozial ausgeschlossene Lokalität“ in Berührung kommt, wird dieser Begriff im Folgenden kurz erläutert.

Sozial ausgeschlossene „Roma-Lokalität“

Die Studie „Analyse der sozial ausgeschlossenen Roma-Lokalitäten“, die von einem Soziologenteam um Ivan Gabal im Jahr 2006 ausgearbeitet wurde, definiert sozial ausgeschlossene Lokalität folgendermaßen:

„Als sozial ausgeschlossene Roma-Lokalität wird ein Platz bezeichnet, der von einer Gruppe bewohnt wird, deren Mitglieder sich selbst für Roma halten und/oder von der Umgebung für Roma gehalten werden und sind sozial ausgeschlossen.“⁷⁴

Die sozial ausgeschlossenen Roma-Lokalitäten entstehen nach Gabal u. a. vor allem aufgrund von:

- dass arme Roma-Familien in die Lokalitäten übersiedeln, wo die Miete nicht so hoch ist,
- dass Roma-Familien aus lukrativen Wohnungen verdrängt werden und Ersatzwohnungen bekommen sie meistens in der Lokalität mit hohem Anteil von Roma-Bevölkerung,
- gesteuerter Räumung (in ein Wohnheim oder in Einzimmerwohnungen sog. „holobyt“, meistens von der Seite der Gemeinden und der Städte) der Mietschuldner und der Leute, die als „Unanpassungsfähige“ oder als „Problematische“ gelten.⁷⁵

Die soziale Ausgliederung der Roma ist ein dringendes Problem in der Tschechischen Republik, die eine negative Auswirkung auf alle Lebensbereiche der Roma hat.

⁷⁴ „Jako sociálně vyloučenou romskou lokalitu označujeme prostor obývaný skupinou, jejíž členové se sami považují za Romy a/nebo jsou za Romy označováni svým okolím, a jsou sociálně vyloučeni“ (Gabal u. a., 2006, S.10)

⁷⁵ Vgl. Gabal u. a., 2006, S. 10

2.1.3.1 Wohnsituation der Roma

Nečas beschreibt im Buch „Roma in der Tschechischen Republik gestern und heute“, dass die Wohnsituation der Roma sehr erschwert ist.

Nach dem Autor leben die Roma meistens in den Städten und bewohnen Wohnungen niedrigerer Kategorien, welche unausreichende hygienische Bedingungen haben und sehr oft überfüllt sind. Einige Roma respektieren die Standardmietverordnungen nicht, was zu negativen Verhältnissen mit den Majoritäts-Nachbarsleuten führt.

Nach Nečas lehnt die Majorität sehr oft das Zusammenleben mit Roma ab, was zur Entstehung sogenannter ausgeschlossener Roma-Lokalitäten beiträgt. Die Roma-Lokalitäten kann man gleich auf ersten Blick erkennen. Meistens sind diese Lokalitäten sehr schmutzig, die Häuser sind verkommen, fast alles ist kaputt, die Wohnungen sind verwüstet und es riecht auch unangenehm, weil überall Abfälle liegen. Viele Roma schulden die Miete und dann kommt es zur Zwangsräumung in Wohnheime für sozial Schwache oder in sog. „holobyt“, was Einzimmerwohnungen sind, auch für sozial Schwache.⁷⁶

Warum die Wohnsituation einiger Roma so schlecht ist, versuchte Hübschmannová folgendermaßen zu erklären:

Roma waren nicht gewohnt so zu leben wie die Majorität. Zum Beispiel haben die olachischen Roma bis zum Jahre 1958 ein nomadisches Leben geführt und plötzlich wurden sie von der Seite der Kommunisten zu einer sesshaften Lebensweise gezwungen. Sie wussten nicht genau, wie man in einer Wohnung in einem Hochhaus leben sollte.

Die traditionellen Lebensweisen der Roma könnten auch erklären, warum die Umgebungen, wo überwiegend die Roma leben, sehr schmutzig sind.

Die Roma lebten früher in bestimmten Kasten, die auch bestimmte Tätigkeiten ausgeübt haben. Die niedrige Kaste war dafür zuständig, dass Reinheit und Ordnung in der Gesellschaft gewährleistet wurden.

Natürlich will zu dieser Kaste niemand gehören und eine mögliche Erklärung, warum einige Roma nicht Ordnung halten können (wollen), könnte sein, dass sie zu der

⁷⁶ Vgl. Nečas, 2002, S. 113f.

niedrigsten Kaste nicht eingeordnet werden wollen, obwohl diese Kasten in der Tschechischen Republik nicht existieren, ganz im Gegenteil zu Indien.⁷⁷

Durch eine Befragung, die ich für eine wohltätige Organisation in Brünn (Brno) vom März bis April 2010 unter den Roma durchgeführt habe, konnte ich die Wohnsituation einiger Roma in Brünn näher kennenlernen. Die Befragung wurde in den sogenannten sozial ausgeschlossenen Roma-Lokalitäten (Viertel Cejl und Umgebung), meistens in den Wohnungen, durchgeführt. Die Wohnsituation der Roma, mit der ich in die Berührung kam, würde ich folgendermaßen darstellen:

Die Roma bevorzugen meistens Pawlatschenhäuser, Häuser mit einem Balkon oder mit einem offenen Gang. Von außen sind die Häuser in dieser Lokalität verkommen und die Umgebung ist ungepflegt. In den Wohnungen leben meistens mehrere Personen (fünf und mehr) zusammen. Ich habe ungefähr 35 Wohnungen besucht. Diese Wohnungen waren klein (meistens nur zwei Zimmer) und einfach ausgestattet. Oft befinden sich die Toiletten am Gang, die von mehreren Wohnungen benutzt werden. Meiner Meinung nach waren diese Wohnungen schön aufgeräumt und ich konnte eine bestimmte Wärme des Heimes spüren.

In der Umgebung der Häuser befinden sich ab und zu Müllhaufen. Die Ursache dafür könnte sein, dass es in dieser Lokalität an Müllcontainern mangelt. Es gibt fast keine Grünflächen und auch fast keine Spielplätze für Kinder. In diesem Viertel (Cejl und Umgebung), wo überwiegend Roma leben, gibt es eine Überzahl an Spielcasinos, Bars und Pfandhäusern.

Zusammenfassend, aus meiner Sicht, hatte ich das Gefühl, dass, was außerhalb der Wohnung ist, kann kaputtgemacht werden, denn „das gehört mir nicht“. Aber hinter der Tür der Wohnung wollen die Roma schon Ordnung haben.

Ein paar Fotos aus dieser Lokalität, siehe in: Fotodokumentation im Anhang.

⁷⁷ Vgl. Hübschmannova, 1998, S. 22f.

2.1.3.2 Roma auf dem Arbeitsmarkt

Bis zum Jahr 1989 haben alle Roma in der Tschechoslowakei gearbeitet. Der paternalistische sozialistische Staat hat eine Arbeit, ohne Unterschiede, für alle war dies gewährleistet. Ohne Arbeit zu sein wurde in der Zeit des Kommunismus als eine Straftat (Schmarotzertum) qualifiziert.

Während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (nach der sanften Revolution im Jahr 1989) kam die Mehrheit der Roma in den ausgeschlossenen Roma-Lokalitäten durch die ökonomische Transformation um ihre Beschäftigung.⁷⁸

Die Studie von Gabal u. a., welche schon erwähnt wurde, besagt, dass es in einigen Roma ausgeschlossenen Lokalitäten eine Arbeitslosigkeit von 90-100 % gibt. Es handelt sich vor allem um eine Langzeitarbeitslosigkeit oder um eine wiederholte Arbeitslosigkeit. Viele Langzeitarbeitslose und diejenigen, die von dem Arbeitsmarkt marginalisiert sind, haben eine alternative Lebensstrategie entwickelt.

In erster Linie handelt es sich darum, dass die arbeitslosen Roma vollkommen von der Sozialhilfe abhängig sind, sie verrichten Schwarzarbeit, verschulden sich oder üben andere illegale Arbeiten aus.⁷⁹

Als einige Hauptursachen für die Arbeitslosigkeit der Roma sieht Gabal u. a. in:

- niedriger Bildung,
- niedrige soziale Kompetenz: Sozial ausgegrenzte Roma haben Probleme, sich in der Majoritätsumgebung zurechtzufinden. Sie kennen ihre Rechte und Pflichten nicht genau und sind nicht fähig, sich brauchbare Informationen zu beschaffen.
- Schlechterer Gesundheitszustand: Roma aus den sozial ausgegrenzten Lokalitäten weisen eine erhöhte Erkrankungsrate als die Majorität auf.
- Syndrom der Langzeitarbeitslosigkeit wirkt sich negativ auf die Psyche der langzeitarbeitslosen Roma aus, was mit Resignation, Apathie und Passivität verbunden sein kann.
- Solidarisches Netz der Verwandten hindert auch die Eingliederung in den Arbeitsmarkt.

⁷⁸ Vgl. Gabal u. a., 2006, S. 41

⁷⁹ Vgl. Gabal u. a., 2006, S. 42

- Falsch eingestelltes soziales System führt dazu, dass die Familie, in der mehrere Kinder sind, mehr vom Staat bekommen, als wenn sie arbeiten würden, was auch von vielen Roma ausgenützt wird.
- „Schwarzarbeit“ bzw. illegale Arbeit wird von vielen Roma betrieben. Illegal beschäftigte Roma beziehen oft noch zu der „Schwarzarbeit“ die Sozialhilfe, was dazu führt, dass sie nicht interessiert sind „offiziell“ zu arbeiten. So verdienen sie mehr, als wenn sie ganz normal beschäftigt wären.⁸⁰

2.1.3.3 Stellung der Roma in der Tschechischen Gesellschaft

Die Verhältnisse zwischen den Roma und der tschechischen Majorität waren nie besonders herzlich. Nach Gabal u. a. halten 66 % der tschechischen Mehrheit das Zusammenleben mit den Roma als problematisch.⁸¹

Im Fernsehen und Presse erfährt man fast nur Negatives über Roma, was auch dazu beitragen könnte, dass die Mehrheitsbevölkerung negative Einstellungen, Vorurteile bis hin zu rassistischem Verhalten gegen Roma entwickelt hat.

Nach der samtenen Revolution im November des Jahres 1989 haben die Roma Mitbestimmungsrechte bekommen und trotzdem haben die Roma eine sehr schwache Vertretung in der Politik. Heutzutage arbeitet kein Roma im Parlament der Tschechischen Republik und auch kein einziger Roma ist im Ministerkabinett.⁸²

Es gibt zwar ein Regierungsorgan, dass sich mit den Anliegen der Roma Kommunität beschäftigt, genau heißt es „Regierungsrat für die Anliegen der Roma Kommunität“. Die Roma sind jedoch auch hier sehr schwach vertreten.

Hohmann stellt die Stellung der Roma in der Tschechischen Republik folgendermaßen dar:

„Zwar genießen sie jetzt mehr Bestimmungsrechte als je zuvor, doch leben breite Schichten von ihnen am Rande der Gesellschaft. Sie wurden gezwungen, ihre eigene Kultur aufzugeben und eine neue Kultur haben sie vielfach (noch) nicht angenommen.“

⁸⁰ Vgl. Gabal u. a., 2006, S. 43f.

⁸¹ Vgl. Gabal u. a., 2009 S. 17

⁸² Vgl. Roma Education Fund 2007, S. 7

Sie leiden an Orientierungslosigkeit, sind Außenseiter geblieben, die kaum mehr als ethnische Minderheit, sondern von der Mehrheitsgesellschaft ihrer Länder, den Parteien und Behörden und nicht zuletzt auch von den Medien, auch in anderen Ländern Europas vor allem als „Problem“ wahrgenommen und behandelt werden.“⁸³

2.1.3.4 Bildungssituation der Roma

Wie schon im Kapitel 1.2 Abbildung 2 erwähnt wurde, ist das Bildungsniveau der Roma in der Tschechischen Republik sehr niedrig.

Nach Šotolová ergibt sich das schlechte Bildungsniveau der Roma aus verschiedenen sozialen und historischen Gründen. Šotolová beschreibt die gegenwärtige Bildungssituation der Roma im ihrem Buch „Bildung der Roma“ folgendermaßen:

- Ein großer Teil der Roma erreicht nur die niedrigste Bildungsstufe. Sehr oft schließen sie die Grundschule noch vor dem neunten Jahrgang ab.
- Viele Roma-Kinder werden schon am Anfang der Schulpflicht in die praktische Schule (früher Sonderschule) eingeordnet.
- Die Sprachbarriere führt auch sehr oft zu Schulversagen und zur Versetzung in die praktische Schule.
- Den Kindergarten und die Vorschulklasse besucht nur ein minimaler Prozentsatz der Roma-Kinder.
- Roma-Kinder im Vergleich mit den Majoritätskindern fallen öfter durch und ihr Verhalten auf und werden in der Schule mit zufriedenstellend oder wenig zufriedenstellend klassifiziert.
- Sehr oft sind die Roma-Kinder als Kinder mit Lernstörung diagnostiziert.
- Nur ein minimaler Prozentsatz der Roma-Schüler/innen studiert an der Mittelschule (Schule mit einer Matura) oder an der Universität.
- Nachhilfe soziokulturell benachteiligter Roma-Kinder ist unregelmäßig.
- Ganztagerziehungsprogramme gibt es in den Schulen nur sehr selten.
- Der/Die Assistent/in des Pädagogen wird vor allem auf der ersten Stufe (1. -5. Klasse) genutzt, weniger auf der zweiten Stufe (6. - 9. Klasse). In den

⁸³ Hohmann, 1998, S. 207

Kinderheimen und in den Erziehungsanstalten, wo ein großer Prozentsatz von Roma-Kindern ist, werden Roma-Assistenten nur selten genutzt.

- Es existieren fast keine Weiterbildungen für Roma-Mütter.
- Die Schule kommuniziert mit der Familie fast nur bei Verhaltensproblemen oder bei Problemen mit der Klassifikation.
- Auf keiner Grundschule in der Tschechischen Republik wird Romanes mindestens als Wahlfach unterrichtet.
- Die angehenden/auszubildenden Lehrer werden an den pädagogischen Universitäten unsystematisch oder nur marginal mit der interkulturellen Pädagogik im Gebiet Romistik und Romanes bekannt gemacht.
- Für die Besserung des Bildungsniveaus der Roma werden verschiedene pädagogische Maßnahmen realisiert (diese werden näher im Kapitel 3. näher erläutert).⁸⁴

Die Bildungssituation an der Grundschule Křenová, die ich während meiner ehrenamtlichen Arbeit beobachten konnte, würde ich kurz zur Veranschaulichung so darstellen:

Die Grundschule Křenová wird vor allem von Schüler/innen (ca. 90 - 95 %), die in einer sogenannten sozial ausgeschlossenen Roma-Lokalität leben, besucht. Diese Schüler/innen werden in verschiedenen Berichten, Projekten usw. als soziokulturell benachteiligt bezeichnet.

Einer der größten Probleme, aus meiner Sicht, ist die große Absenz der Schüler. Im Schuljahr 2009/2010 hatten die Schüler/innen insgesamt 20.000 Stunden (davon 3555 unentschuldigte Stunden) versäumt.⁸⁵

An der Schule kommt es sehr oft zu Abgängen und Zugängen von neuen Schüler/innen. Meistens ist das aufgrund des Umzuges der Familie oft in die Slowakei. Wohnsitzwechsel auch mehrmals im Jahr. Die ankommenden Schüler/innen haben meistens sehr große Versäumnisse im Lernstoff.

⁸⁴ Vgl. Šotolová, 2008, S. 68ff.

⁸⁵ Vgl. Výroční zpráva 2009/2010, [Jahresbericht 2009/2010], S. 5

Zum Beispiel ein neunjähriger Schüler, der aus der Slowakei Mitte März 2010 in die Schule gekommen ist, konnte fast überhaupt nicht lesen und schreiben. Er konnte schon ziemlich gut rechnen und war sehr sozial kompetent. Für ihn war es kein Problem, Sachen zu erledigen, die ansonsten meistens die Eltern für ihre Kinder erledigen. Vom Hörensagen wurde bekannt, dass er schon mit seinem Vater „unternehmerisch“ tätig ist.

Nach meiner Beurteilung sprechen die Schüler/innen meistens perfekt tschechisch, haben aber trotzdem Probleme bei bestimmten Wörtern, die Bedeutung richtig zu verstehen. Was das Benehmen betrifft, so gibt es große Probleme mit den älteren Schüler/innen (vor allem 6. und 7. Klasse). Sie sind sehr oft aggressiv, provokativ und wenn man den Schüler/innen etwas zu nahe kommt, hört man fast sofort: „Kommen sie mir nicht so nah und berühren Sie mich nicht“.

Nach meiner Beobachtung haben die Schüler/innen Schultensilien entweder gar nicht oder in sehr schlechten Zustand, sodass sie sehr oft nichts zum Schreiben haben.

Laut Aussagen von einigen Assistenten-Pädagogen haben einige Roma-Schüler/innen erhebliche Probleme mit Drogen (Rauchen von Marihuana, Schnüffeln von Rauschmitteln, Alkohol und andere). In der Schule kommt es jedoch nicht vor, dass die Schüler/innen Drogen zu sich nehmen würden.

Die Assistenten bewegen sich in den Roma-Lokalitäten und da konnten sie dieses Verhalten beobachten. Die Assistenten sehen den Grund für die Abhängigkeit vor allem in der Familie, wo die Kinder solches Verhalten sehen (oft sind die Eltern selbst abhängig) und für „normal“ halten. Diesen Kindern fehlen laut den Assistenten des Pädagogen positive Vorbilder in der Familie.

Was die Lehrer betrifft, würde ich sagen, dass sie gegenüber den Roma-Kinder im Unterricht keine negativen Einstellungen haben. Ich habe bei vielen Lehrern nachgefragt, wie sie die Bildungssituation Roma-Schüler/innen in ihrer Schule beurteilen würden und bei diesen privaten Gesprächen, konnte ich jedoch schon ein paar Mal einen Hauch von negativen Einstellungen spüren.

Meiner Meinung nach sind viele Schüler/innen sozial sehr kompetent, sie haben (auch schon die Kleinsten) keine Scheu, etwas zu fragen, sie sind sehr selbstständig und beschützen sich untereinander.

Laut dem Jahresbericht der Grundschule Křenová 2009/2010 wurden vier Schüler/innen in einer Schule mit Matura (vierjährige Fachmittelschule) und zwölf Schüler/innen in einer Schule ohne Matura (dreijährige Lehre oder Berufsschule) aufgenommen. Fünf Schüler/innen wollten sich nicht mehr ausbilden lassen und haben sich beim Arbeitsamt gemeldet.

Das Gymnasium besuchte kein einzige(r) der Schüler/innen aus der Grundschule Křenová.⁸⁶

Laut Auskunft einiger Lehrer der Grundschule Křenová haben fast 2/3 der Schüler/innen die weiterführende Schule abgebrochen.

In der Darstellung der gegenwärtigen Bildungssituation der Roma wurde sehr oft der Begriff „soziokulturell benachteiligte Schüler/innen“ verwendet, der im nächsten Unterkapitel näher erläutert wird.

2.1.3.4.1 Soziokulturell benachteiligte Schüler/innen

Nach dem Schulgesetz Nr. 561/2004 Slg. im § 16, Absatz 4a wird eine Person mit einer soziokulturellen Benachteiligung als eine Person gehalten, die in einer familiären Umgebung lebt, welche eine niedrige soziokulturelle Stellung aufweist und von sozio-pathologischen Einflüssen bedroht ist.⁸⁷

Schulpsychologin Bělíková an der Grundschule Křenová hat einen Vorschlag zur Definition der Kategorie „sozial benachteiligter Schüler/in“ ausgearbeitet.

Nach ihr sollten bei den diagnostizierten „sozial benachteiligter Schüler/innen“ diese Bereiche betrachtet werden:

⁸⁶ Vgl. Výroční zpráva 2009/2010, [Jahresbericht 2009/2010], S. 5

⁸⁷ Vgl. školský zákon č. 561/2004 Sb, §16, odstavec 4a, [Schulgesetz Nr. 561/2004 Slg., § 16, Absatz 4a] S. 4832

- Wohnsituation: Wohnfläche auf eine Person in der Wohnung, wie die Wohnung ausgestattet ist, wem die Wohnung gehört usw.
- Familienspezifikation: vollständige Familie, unvollständige Familie, Anzahl der Kinder, die im gemeinsamen Haushalt leben u. a.
- Beruf der Eltern: beschäftigte Eltern, Arbeitslose, zu Hause, Karenz u. a.
- Bildung der Eltern: Bei Eltern, die nur eine Grundschule oder Sonderschule abgeschlossen haben (oder nicht abgeschlossen haben), kann man nicht eine Hilfe bei der Schulvorbereitung ihrer Kinder auf den Unterricht erwarten.
- Minoritätsethnikum
- Auftreten von sozial pathologischen Phänomenen und Krankheiten: ein Elternteil oder beide in Strafhaft, auf Bewährung, verschiedene Abhängigkeiten, Krankheitscharakter, der das Kümern um die Kinder beeinflusst oder erschwert.⁸⁸

Nach Begemann ist unsere Gesellschaft in Sozialschichten gegliedert und die soziokulturell benachteiligten Schüler/innen (Begemann bezeichnet sie als Hilfsschüler/innen) gehören meistens der Unterschicht an. Er weist darauf hin, dass manchen „Unterschichtfamilien häufig die Mittel, Raum, Zeit, Geld und vor allem das kulturelle Selbstverständnis fehlen“⁸⁹, damit ihre Kinder nach den Erwartungen der Gesellschaft, in denen sie leben, erzogen werden. Manche Unterschichtkinder werden laut Begemann auch sprachlich weniger gefördert als die Kinder aus der Mittelschicht.⁹⁰

Nach Begemann könnte man auch annehmen, dass vor allem die randständige Unterschicht „ohne eine tragende tradierte Sitte und ohne einen hohen Bewusstseinsgrad zu leben hat, daß ihre äußeren Umstände (Wohnung, Einkommen, große Kinderzahl u. a.) wie ihre Lebensführung (Alkoholismus, Labilität, uneheliche Kinder, Affektivität u. a.) eine regelmäßige Kinderpflege in Frage stellen können, so daß eine Gefährdung der frühkindlichen fundamentalen Erziehung bei den sozial Randständigen häufig ist.“⁹¹

⁸⁸ Vgl. Bělíková, 2007

⁸⁹ Begemann, 1970, S. 164

⁹⁰ Vgl. Begemann, 1970, S. 164f.

⁹¹ Begemann, 1970, S. 168

Wie schon oben in der Bildungssituation an der Grundschule Křenová angeführt wurde, sprechen fast alle Schüler/innen perfekt tschechisch, dennoch haben sie bei bestimmten Wörtern Probleme, die Bedeutung richtig zu verstehen, auch die Schüler/innen, die nur tschechisch können und Romanes gar nicht beherrschen.

Eine mögliche Erklärung warum das so ist, könnte von Basil Bernstein sein. Bernstein hat viele linguistische Sozialstudien durchgeführt (wie z.B. in England, USA, Russland und Deutschland), in denen er sich auch mit den Sprechweisen in den Sozialschichten beschäftigt.

Da die Forschungen von Bernstein sehr umfangreich sind, wird hier nur auf die „linguistic codes“ eingegangen. Die Verwendung der Codes im Sprachgebrauch sollte zur Beantwortung der Fragen führen, warum einige Schüler/innen Probleme haben, richtig die Bedeutung bei bestimmten Wörtern zu verstehen.

Nach Bernstein gibt es Unterschiede im Sprachgebrauch von der Unterschicht und der Mittelschicht. Nach ihm kann man nach kontextgebundenen und weniger kontextgebundenen Arten des Sprachgebrauches unterscheiden.

Die kontextgebundene Sprachart ordnet Bernstein dem restringierten Code zu und die weniger kontextgebundene Sprachart dem elaborierten Code. Den elaborierten Code verwendet eher die Mittelschicht und den restringierten Code verwendet eher die Unterschicht. Der elaborierte Code hat nach Bernstein eine universale Bedeutung und ist für jeden verständlich. Er ist reicher an Wortschatz als der restringierte Code. Der restringierte Code hat eine partikuläre Bedeutung, was heißt, dass die Bedeutungen eng an den Kontext gebunden sind und nur dann für andere voll verständlich wären, wenn diese zu dem Zusammenhang Zugang hätten.

Die Ausdrucksweise beim restringierten Code ist eine einfache, oft werden die Sätze unvollständig und kurz. Es bedeutet nach Bernstein aber nicht, dass die Unterschichtkinder das Vokabular der Mittelschichtkinder nicht in ihrem passiven Wortschatz hätten.⁹²

Nach Bernstein unterscheiden sich viele Mütter der Unterschicht von der Mittelschicht, wie sie mit ihren Kinder sprechen. „Viele Mütter der Mittelschicht (und es ist wichtig

⁹² Vgl. Bernstein, 1971, S. 27-30

hinzuzufügen, daß es nicht alle sind) legen im Verhältnis zu denen der Arbeiterklasse (und wieder ist es wichtig hinzuzufügen, daß es keineswegs alle sind) größeren Wert auf den Sprachgebrauch bei der Einführung des Kindes in die Wertordnung der Gruppe, bei seiner Disziplinierung, bei der Kommunikation und bei der Anerkennung seiner Gefühle.“⁹³

Zusammenfassend könnte man den restringierten Code auch im Sprachgebrauch bei den soziokulturell ausgeschlossenen Roma beobachten. Man könnte die Roma, die in einer soziokulturell ausgeschlossenen Lokalität leben, der Unterschicht zuordnen. Bei den Gesprächen mit vielen Roma, die in einer soziokulturell ausgeschlossenen Lokalität leben, konnte ich beobachten, dass sie sehr kurze Sätze bilden und der Wortschatz eher einfacher war.

Die Roma-Mütter erklärten ihren Kindern sehr wenig, eher lassen sie die Kinder fast alles ausprobieren. Die Mütter spielten sehr selten mit den Kindern. Die Kinder spielten in den Kindergruppen auf der Straße, wo die Kleinen von den Älteren lernen.

In der Schule wird nach Bernstein universales Wissen vermitteln und man könnte vermuten, dass die Roma-Schüler/innen Probleme in der Schule haben könnten, denn sie verwenden meistens restringierte Codes, was eine partikuläre Bedeutung nach Bernstein hat.

2.1.3.5 Zusammenfassung der gegenwärtigen Situation aller Roma-Gruppen in der Tschechischen Republik und mögliche Auswirkungen auf die Schule

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine breite Mehrheit der Roma am Rande der Gesellschaft lebt. Die Wohnsituation ist sehr belastend, die Wohnungen sind überfüllt, verkommen usw. und dadurch haben die Kinder keinen Platz, Ruhe für die Schulvorbereitung, zum Spielen und für andere Tätigkeiten. Die Familien, die in sog. sozial ausgeschlossenen Lokalitäten leben, sind oft Langzeitarbeitslose, Drogenabhängige und auf die Sozialhilfen angewiesen.

⁹³ Bernstein, 1971, S. 30

So verfügen sie über wenige Finanzmittel, was dazu führt, dass die Kinder zum Beispiel keine entsprechenden Schulutensilien haben, oft haben sie auch kein Essen für die Schuljause und Schulausflüge sind für sie unleistbar. Die Eltern selbst haben meistens nur die Grundschule abgeschlossen und damit könnte man annehmen, dass sie oft nicht in der Lage sind, ihren Kindern mit den Hausaufgaben und mit dem Lernstoff zu helfen. Viele aus der Majorität schließen sich vor den Roma und verhalten sich feindlich bis rassistisch gegenüber den Roma.

In den vorangegangenen Kapiteln wurde über die Geschichte, über die Kultur und die Lebensweise der Roma geschrieben. Daraus ergaben sich Begriffe wie Kultur, Assimilation, Vorurteile und Stereotypen, Diskriminierung und Rassismus, die noch zur Auseinandersetzung geblieben sind. Da alle Begriffe sehr umfangreich sind und den Rahmen der Arbeit sprengen würden, wird es sich nur um eine skizzenhafte Darstellung handeln. In den nächsten Kapiteln wird versucht, die Begriffe im Zusammenhang mit den Roma in der Tschechischen Republik zu verbinden.

2.2 Kultur

Der Begriff „Kultur“ ist sehr vielfältig. Im Jahr 1952 haben zwei Kulturanthropologen, Alfred Kroeber und Clyde Kluckhohn, in ihrem Buch „Culture“ über 160 verschiedene Definitionen von Kultur angeführt. Mit einigen Ausnahmen bauen fast alle Definitionen auf der klassischen Definition von dem britischen Ethnologe Edward B. Tylor aus dem Jahre 1871 auf. In seinem Buch „Primitive Culture“ definiert er Kultur als⁹⁴ „jenes komplexes Ganzes, welches Wissen, Glaube, Kunst, Moral, Recht, Sitte und Bräuche und alle anderen Fähigkeiten und Gewohnheiten einschließt, welche der Mensch als Mitglied der Gesellschaft erworben hat“.⁹⁵

Nach Auernheimer lassen sich zwei Aspekte explizit oder implizit in vielen Definitionen entdecken:

- der symbolische Charakter und
- die Orientierungsfunktion von Kultur.⁹⁶

⁹⁴ Vgl. Kohl, 1993, S. 130

⁹⁵ Tylor, 1871, S. 1, zit. n. Kohl, 1993, S. 130

⁹⁶ Vgl. Auernheimer, 2007, S. 74

„Die Kultur dient also der Deutung des gesellschaftlichen Lebens und damit der Orientierung des Handelns.“⁹⁷

Clifford Geertz definiert Kultur als „selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe“⁹⁸ und weiter:

„Kultur bezeichnet ein historisch überliefertes System von Bedeutungen, die in symbolischer Gestalt auftreten, ein System überkommener Vorstellungen, die sich in symbolischen Formen ausdrücken, ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln.“⁹⁹

Nach Auernheimer müssen Kulturen als heterogen, nicht homogen und geschlossen verstanden werden und als prozesshaft, dynamisch.¹⁰⁰

Für Wimmer ist „Kultur [wäre] als ein offener und instabiler Prozess des Aushandelns von Bedeutungen zu definieren, der kognitiv kompetenten Akteure in unterschiedlichen Interessenlagen zueinander in Beziehung setzt und bei einer Kompromissbildung zur sozialen Ausschließung und entsprechenden kulturellen Grenzmarkierung führt“.¹⁰¹

In der Grafik (Abbildung 3) nach Khan-Svik wird versucht, die vielfältigen Einflüsse auf das Individuum in sozialen Feldern darzustellen. Die Wahl und Anordnung der Felder ist fiktiv, jede andere Anordnung wäre möglich, es wäre auch möglich, dass andere Felder mehr oder weniger wären.¹⁰²

⁹⁷ Auernheimer, 2007, S. 75

⁹⁸ Geertz, 2002, S. 9

⁹⁹ Geertz, 2002, S. 46

¹⁰⁰ Vgl. Auernheimer, 2007, S. 75

¹⁰¹ Wimmer, 1996, S. 413 zit.n. Khan-Svik, 2008, S. 50

¹⁰² Vgl. Khan-Svik, 2008, S. 54f

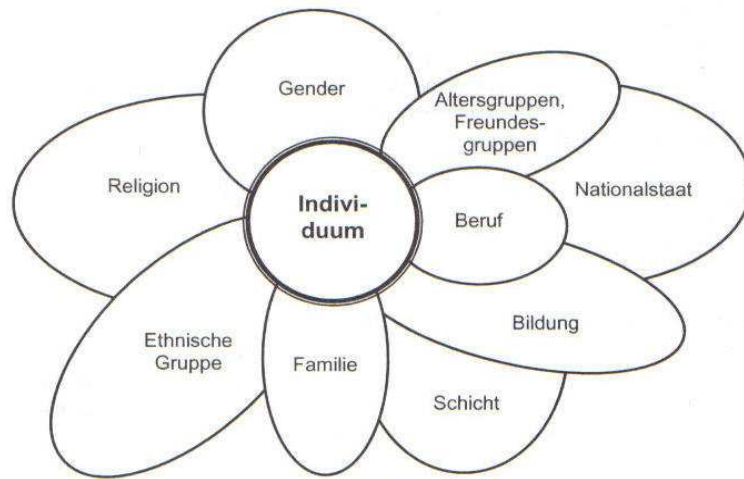


Abbildung 3: Das Individuum und die kulturellen Einflüsse¹⁰³

Nach Khan-Svik ist es bei der Grafik (Abbildung 3) wichtig, „dass die Kulturen einem Zwiebelsystem gemäß ineinander gebettet sind, mit Grenzen, die zwar Inklusion bzw. Exklusion gewährleisten, jedoch in realiter nicht in der Klarheit existieren, wie es die Grafik nahe legt.“¹⁰⁴

2.3 Assimilation

Im Kapitel 2.1.1 wurde über die ersten großen Versuche der Assimilation der Roma durch Maria Theresia und später in der Zeit des Kommunismus in der Tschechischen Republik geschrieben. Es könnte sich die Frage stellen, was bedeutet eigentlich der Begriff „Assimilation“? Der Begriff wird aus der soziologischen Sicht näher erläutert.

Der Begriff „Assimilation“ geht auf das lateinische „assimilare“ bzw. „assimulare“ zurück und wird übersetzt mit ähnlich machen, nachbilden, vergleichen oder auch nachahmen, vorgeben, erheucheln.¹⁰⁵

Der Begriff „Assimilation“ findet seit Ende des 19. Jahrhunderts, durch die frühen Arbeiten US-amerikanischer Migrationssoziologen, Eingang in die Soziologie, wie zum

¹⁰³ Khan-Svik, 2008, S. 54

¹⁰⁴ Khan-Svik, 2008, S. 55

¹⁰⁵ Vgl. Aumüller, 2009, S. 27

Beispiel von Richmond Mayo-Smith. Er hat eine Abhandlung über Einwanderung speziell mit dem Thema Assimilation veröffentlicht.

In Deutschland entstand eine dem US-amerikanischen Vorbild vergleichbare Migrationsforschung erst seit den 70iger Jahren des 20. Jahrhunderts als Reaktion auf die Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften durch die deutsche Bundesregierung. Seitdem wird der sozialwissenschaftliche Assimilationsbegriff praktisch fast nur auf den Bereich von Migration angewandt.¹⁰⁶

Der früheste Eintrag des Begriffes „Assimilation“ in deutschen Wörterbüchern aus soziologischer Bedeutung findet sich erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in „Der große Brockhaus“, 16. Auflage aus dem Jahre 1953. Dort heißt es: Assimilation gleich der Angleichung, ist¹⁰⁷ „ein Vorgang der Durchdringung und Verschmelzung, bei dem Einzelne oder eine Gruppe die Tradition, Gefühle und Einstellungen anderer Gruppen übernehmen und in diesen allmählich aufgehen.“¹⁰⁸

2.4 Vorurteile und Stereotypen

Die Definition von Vorurteilen nach Güttler lautet:

„Vorurteile sind Urteile bzw. Aussageformen über Personen und Personengruppen, die falsch, voreilig, verallgemeinernd und klischeehaft sind, nicht an der Realität überprüft wurden, meist eine extrem negative Bewertung beinhalten und stark änderungsresistent, d.h. durch neue Informationen nur schwer oder kaum zu modifizieren sind und sich somit durch eine bemerkenswerte Stabilität auszeichnen.“¹⁰⁹

Nach Ostermann und Nicklas gibt es Vorurteile nur gegen Menschen oder Menschengruppen, es gibt keine Vorurteile gegen Gegenstände. Bei einer negativen Einstellung gegenüber einem Gegenstand handelt sich eher um eine Abneigung. Weiters werden Vorurteile im gesellschaftlichen Zusammenhang ausgebildet und artikuliert, es gibt keine „privaten“ Vorurteile, die nur ein Mensch hätte.¹¹⁰

¹⁰⁶ Vgl. Aumüller, 2009, S. 30ff.

¹⁰⁷ Vgl. Aumüller, 2009, S. 31

¹⁰⁸ Der große Brockhaus, 1953

¹⁰⁹ Güttler, 2000, S. 108

¹¹⁰ Vgl. Ostermann/Nicklas, 1976, S. 2

Nach Ostermann und Nicklas haben Vorurteile drei Aspekte:

- den kognitiven Aspekt: was heißt, dass die Vorurteile sich als Vorstellungen, Bilder, Images von Objekten darbieten. Sie sind die Vorstellungen, die wir von Menschen oder Menschengruppen haben (z.B. Roma klauen).
- den affektiven Aspekt: Vorurteile sind affektiv besetzt, also mit starker Ablehnung verbunden (z.B. Aussagen wie, „wenn ich einen Roma sehe, wird mir schlecht“).
- den konativen Aspekt: Vorurteile sind Disposition für das Verhalten.¹¹¹

Nach Ostermann und Nicklas haben Vorurteile die Struktur von Stereotypen, was stark vereinfachte, generalisierte, klischeehafte Vorstellungen sind. Stereotypen sind Bilder, die die Menschen oder Menschengruppen in ihren Köpfen haben.

Diese Bilder sind keine Verallgemeinerungen, sondern tradierte Vorstellungskomplexe, die im Alltag hergestellt und verfestigt werden. Wenn die Vorstellungsbilder von einem Menschen oder Menschengruppe günstig oder sozial hochgeschätzt sind, werden solche Vorstellungsbilder von den Betroffenen meistens gerne akzeptiert.¹¹²

Gemeinsamkeiten zwischen Vorurteil und Stereotyp sieht Güttler darin, „dass beide sozial geteilte, stabile, konsistente, änderungsresistente, starre, rigide, inflexible Urteile über andere Personen, soziale Gruppen oder soziale Sachverhalte sind“.¹¹³

2.4.1 Vorurteile und Stereotypen gegenüber den Roma in CZ

Roma haben viele Probleme mit dem Zusammenleben der tschechischen Mehrheitsbevölkerung. Man könnte dies auch umgekehrt behaupten, dass die Mehrheitsbevölkerung viele Probleme mit dem Zusammenleben mit Roma hat. In beiden Gruppen finden sich genügend Personen, die eine Tendenz haben, bestimmte Eigenschaften zu verallgemeinern, vor allem die Negativen und dann auf ganze Gruppe zu beziehen.

¹¹¹ Vgl. Ostermann/Nicklas, 1976, S. 2f.

¹¹² Vgl. Ostermann/Nicklas, 1976, S. 3

¹¹³ Güttler, 2000, S. 111

Nach Sekyt bezeichnet die Laienbevölkerung Roma meistens immer noch mit dem Begriff „Zigeuner“ und viele meinen, dass die Roma arbeitscheu sind und nur vom Staat leben, dadurch Sozialhilfe beziehen und Kinder zeugen sie auch nur, um die Kinderbeihilfe zu kassieren. Weiters meint die breite tschechische Majorität, dass die Roma kriminell, aggressiv, laut, schmutzig, ungebildet usw. sind.

Die breite Mehrheitsbevölkerung hat Angst vor den Roma, sie trauen sich nicht, in sogenannte „Roma-Gettos“ zu gehen, da wird man sowieso nur beklaut und beschimpft. Nach Sekyt halten die Roma den Tschechen vor, dass sie gegenüber der Roma kalt, berechnend, übergeordnet und rassistisch sind.¹¹⁴

Meiner Meinung nach interessiert sich die breite tschechische Majorität sehr wenig für die Roma, viele denken, dass die Roma nur tanzen und singen können. Viele wissen nichts über die Kultur und Lebensweise der Roma, was zu Missverständnissen, Vorurteilen und Stereotypen führen kann.

Aus eigener Erfahrung, die ich mit den Roma in Brünn (Brno) gemacht habe, es waren nicht Wenige, habe ich nur positive Erfahrungen, was das Benehmen betrifft, gemacht. Die Roma waren zu mir freundlich und offen und ich konnte keinen Hauch von Aggressivität zu spüren. Vielleicht am Anfang nur etwas Misstrauen, was sich mit der Zeit jedoch erübrigt hat.

Ich hatte das Gefühl, dass die Roma zuerst Abstand halten und dann, wenn sie sicher sind, dass man nichts Böses will, sind sie sehr offen und freundlich. Ich kam auch in den Kontakt mit Roma, die alkoholisiert und unter Drogen waren, wenn sie aber nur etwas aufdringlicher waren, haben die anderen Roma dafür gesorgt, dass keine Unruhe entstand.

Ich hatte das Gefühl, wenn man sich dem Roma gegenüber mit Respekt verhält, sind sie freundlich, wenn sie aber nur etwas von einer negativen Einstellung spüren, dann können sie auch aggressiv und unfreundlich sein. Würde aber nicht fast jeder auch so reagieren?

¹¹⁴ Vgl. Sekyt, 2001, S. 123

2.5 Diskriminierung im Zusammenhang von Bildung

Die Diskriminierung von Menschen im Kontext des Bildungswesens kann sehr vielfältig sein. Die Diskriminierung bzw. eine Benachteiligung eines Menschen oder einer Menschengruppe könnte sich in unterschiedlichen Erscheinungsformen zeigen, wie unmittelbare, mittelbare, institutionelle, individuelle, bewusste oder unbewusste Diskriminierung.¹¹⁵

Da der Begriff sehr umfangreich ist, wird nur auf die individuelle und institutionelle Diskriminierung im Kontext des Bildungswesens näher eingegangen, weil man annehmen kann, dass es sich in der Schule vor allem um eine individuelle und institutionelle Diskriminierung handeln könnte. In beiden Formen der Diskriminierung könnten aber auch andere Formen der Diskriminierung auftauchen.

Als Diskriminierungskriterium können alle möglichen gruppenspezifischen Merkmale dienen, die als von der Norm abweichend von der Mehrheitsgesellschaft empfunden werden.

Als typische Kriterien könnte man zum Beispiel ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion und körperliche Behinderung nennen. Als eher selten thematisierte Eigenschaften wie Sprache, Alter, sexuelle Orientierung, Krankheit, Adipositas, Linkshändigkeit, Intelligenz oder auch die soziale Herkunft könnten ein Gegenstand der Diskriminierung sein.¹¹⁶

Individuelle Diskriminierung ist eine direkte Benachteiligung durch andere Personen, im Kontext des Bildungswesens könnten das vor allem Lehrer und Mitschüler sein. Was Lehrer und Schüler wahrnehmen und wie sie sich verhalten, hängt ganz wesentlich von ihren Bedürfnissen, Motiven, Einstellungen, Überzeugungen und Emotionen ab.¹¹⁷

„Schon allein die Befürchtung der Ungleichbehandlung der Schüler durch den Lehrer, dass die eigene Leistung auf der Grundlage von negativen Stereotypen über die Zugehörigkeit zu einer Gruppe bewertet und negativ beurteilt werden könnten, kann

¹¹⁵ Vgl. Koch/Dollase, 2009, S. 337f.

¹¹⁶ Vgl. Koch/Dollase, 2009, S. 338

¹¹⁷ Vgl. Koch/Dollase, 2009, S. 341f.

dann die Leistungsfähigkeit der benachteiligten Schüler kurz und langfristig verringern.“¹¹⁸

Unter *institutionellen Barrieren (Diskriminierung)* meint Gomolla „die gesamte Bandbreite schulpolitischer Strategien, der Strukturen, Programme und Arbeitsweise der Schule, wie auch Faktoren im breiteren politischen und sozialen Kontext des schulischen Handelns, die solche eklatanten Differenzen hervorbringen.“¹¹⁹

Man könnte direkte und indirekte institutionelle Diskriminierung unterscheiden.

Als ein Beispiel für direkte Diskriminierung könnte sein, dass zugewanderten Schüler/innen eine Sonderbehandlung zugeführt wird, die positiv oder auch negativ selektierend gemeint sein kann. Eine Förderklasse wäre z.B. positiv gemeint, die Überweisung an eine Sonderschule würde für die zugewanderten Schüler/innen eher kaum förderlich sein.

Ein Vorgang der indirekten Diskriminierung könnte sein, dass man nach dem Motto „gleiche Regeln, gleiches Recht für Alle“ handelt, auch für die zugewanderten Schüler/innen, die dann jedoch nicht in der Lage sind, diese Anforderungen zu erfüllen.¹²⁰

2.5.1 Diskriminierung der Roma in CZ im Zusammenhang von Bildung

Die Tschechische Republik hat nach langen Verhandlungen im Juni des Jahres 2009 das Antidiskriminierungsgesetz verabschiedet, welches allen Bürgern in der Tschechischen Republik eine Gleichbehandlung und Rechtsmittel für Schutz vor der Diskriminierung gewährleistet.

Amnesty International hat in seinem Bericht aus dem Jahr 2009 „Eine ungelöste Aufgabe. Roma Schüler/innen in der Tschechischen Republik haben immer noch nicht die gleichen Bildungschancen“ veröffentlicht, dass viele Roma-Kinder immer noch,

¹¹⁸ Schofield, 2006, S. 342

¹¹⁹ Gomolla, 2003, S. 97

¹²⁰ Vgl. Koch/Dollase, 2009, S. 342

trotz allen Maßnahmen der Regierung, im Bildungswesen selektiert werden, was zur Diskriminierung führt.¹²¹

Ein Fall, der bis vor den Europäischen Gerichtshof gekommen ist, wird zur Veranschaulichung der Diskriminierung der Roma im Kontext des Bildungswesens skizzenhaft dargestellt.

In diesem Fall hat es sich um achtzehn Roma-Kinder aus Ostrava gehandelt, die im Mai des Jahres 1999 eine Klage bei dem tschechischen Gericht wegen Ungleichbehandlung im Bildungswesen erhoben. Die Roma klagten gegen ihre unberechtigte und diskriminierende Einweisung in eine Sonderschule für mental behinderte Schüler/innen.

Diese Klage wurde abgelehnt, aber die Kläger haben sich im Jahr 2000 an den Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte gewandt. Am 13. November 2007 hat der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte das Urteil gefällt, dass die Einweisung der Roma-Kinder in eine Sonderschule einer Diskriminierung gleicht.

In diesen Sonderschulen haben die Roma-Kinder nur eine unterdurchschnittliche Bildung bekommen und es existierte auch nicht eine adäquate Weise, wie man die Einweisung infrage stellen könnte und es wurde auch nicht ein möglicher Übergang in einer „normale“ Grundschule gewährleistet.

Die tschechische Regierung hat beim europäischen Gerichtshof damit argumentiert, dass die Kinder Sonderbildungsbedürfnisse aufgewiesen haben, was mit psychologischen Tests belegt wurde und bei den Kindern auch eine niedrigere Intelligenzkapazität festgestellt wurde und die Eltern mit der Einweisung einverstanden waren.

In der Angelegenheit der Zustimmung der Eltern ist der Gerichtshof zum Ergebnis gelangt, dass die Eltern nicht genügend informiert wurden, was eine Überweisung in eine Sonderschule für ihre Kinder bedeuten würde.

Der Europäische Gerichtshof hat der tschechischen Regierung angeordnet, dass die Hauptmängel abgeschafft werden sollen.¹²²

¹²¹ Vgl. Amnesty International, 2009, S. 3

¹²² Vgl. Amnesty International, 2009, S. 9-13

2.6 Rassismus

Nach Auernheimer ist Rassismus eine sozialwissenschaftliche Kategorie und Rassismus setzt eine gesellschaftliche Überlegenheit und Macht voraus.¹²³ Nach Memmi ist der Rassismus „keine wissenschaftliche Theorie, sondern ein Komplex von obendrein zumeist widersprüchlichen Meinungen.“¹²⁴

Der Begriff Rassismus ist sehr vielfältig und außerordentlich, sodass es schwierig ist, eine Definition zu finden, die allgemein akzeptiert werden würde.¹²⁵

Memmi definiert Rassismus, dass „der Rassismus die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver biologischer Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers ist, mit der eine Aggression gerechtfertigt werden soll.“¹²⁶ Und meint weiter: „Der Rassismus besteht in einer Hervorhebung von Unterschieden, in einer Wertung dieser Unterschiede und schließlich im Gebrauch dieser Wertung im Interesse und zugunsten des Anklägers.“¹²⁷

Es könnte sich die Frage aufdrängen, wer eigentlich ein Rassist ist?

Memmi charakterisiert den Rassisten folgendermaßen:

„Der Rassist unterstellt implizit oder explizit, dass es reine Rassen gibt, dass diese den Anderen überlegen sind und dass schließlich diese Überlegenheit eine politische und historische Vorherrschaft rechtfertigt.“¹²⁸

„Alles in allem ist der Rassismus eine kulturelle, gesellschaftliche und geschichtliche Gegebenheit.“¹²⁹

¹²³ Vgl. Auernheimer, 2007, S. 91

¹²⁴ Memmi, 1992, S. 151

¹²⁵ Vgl. Memmi, 1992, S. 151

¹²⁶ Memmi, 1992, S. 151

¹²⁷ Memmi, 1992, S. 44

¹²⁸ Memmi, 1992, S. 155

¹²⁹ Memmi, 1992, S. 41

2.6.1 Rassismus gegenüber der Roma in CZ

Als ein Beispiel für einen rassistischen Anschlag gegen Roma in der Tschechischen Republik wird ein Fall genannt, der nicht nur in den tschechischen, sondern auch in den ausländischen Medien, große Aufmerksamkeit und auch große Verachtung hervorgerufen hat.

Es handelt sich um einen Brandanschlag gegen eine Roma-Familie, der von vier Rechtsextremen in der Nacht zum 19. April 2009 in Nordmähren, Vitkov - Ostrava, verübt wurde. Es wurden drei Personen verletzt und ein zweijähriges Mädchen erlitt Verbrennungen an fast 80 % ihres Körpers. Sie heißt Natalie und sie hat monatelang um ihr Leben gekämpft. Natalie hat überlebt, aber mit schweren Folgen, die ihr weiteres Leben beeinflussen werden.¹³⁰

Die Täter wurden gefasst und am 20. Oktober 2010 verurteilt. Der Brandanschlag wurde gezielt geplant und die Täter wurden für einen rassistisch motivierten Mordversuch und Schädigung der fremden Sache verurteilt. Es handelte sich um vier Täter. David Vaculík, Jaromír Lukeš und Ivo Müller wurden zu 22 Jahren Haft verurteilt, Václav Cojocarú wird 20 Jahre im Gefängnis verbringen. Die Rechtsanwälte der Täter haben gleich nach der Gerichtsverhandlung gegen die hohen Urteile Widerspruch eingelegt.¹³¹

¹³⁰ URL: Vgl. <http://romove.radio.cz/de/artikel/23266>, 20.07.2010

¹³¹ URL: Vgl. <http://www.novinky.cz/krimi>, 20. 10. 2010

3 Pädagogische Maßnahmen

Die Bildung in der Tschechischen Republik richtet sich nach dem Schulgesetz Nr. 561/2004 Slg. über Vorschul-, Grund-, Mittel-, höhere Fachschulbildung und andere Bildung. Das Schulgesetz im § 14 regelt die Bildung der nationalen Minderheiten in der Tschechischen Republik.

Die Arbeit befasst sich mit der nationalen Minderheit der Roma, die nach dem § 14 des Schulgesetzes 561/2004 Slg. ein Recht auf Bildung in der eigenen Sprache hat, wenn folgende Rechtsvorschriften erfüllt werden:

- Gemeinde, Bezirk eventuell das Ministerium gewährleistet die Bildung für nationale Minderheiten in den Kindergärten, Grund-, und Mittelschulen, in den Gemeinden, wo ein Ausschuss für nationale Minderheiten nach Rechtsvorschriften errichtet wurde.
- Eine Klasse in einem Kindergarten für nationale Minderheiten kann man errichten, wenn sich zur Bildung in der Sprache der nationalen Minderheit mindestens acht Kinder mit einer Angehörigkeit zu einer nationalen Minderheit gemeldet haben.
- Eine Klasse an einer Grundschule für nationale Minderheiten kann man errichten, wenn sich zur Bildung in der Sprache der nationalen Minderheit mindestens zehn Kinder mit einer Angehörigkeit zu einer nationalen Minderheit gemeldet haben.
- Eine Klasse an einer Mittelschule für nationale Minderheiten kann man errichten, wenn sich zur Bildung in der Sprache der nationalen Minderheit mindestens zwölf Kinder mit einer Angehörigkeit zu einer nationalen Minderheit gemeldet haben.

In den Schulen mit einer Bildung in der Sprache der nationalen Minderheit werden Zeugnisse, Lehrbriefe und Diplome zweisprachig ausgestellt und zwar in der tschechischen Sprache und in der Sprache der nationalen Minderheit.¹³²

Wie schon erwähnt wurde, erreichen die Roma ein sehr niedriges Bildungsniveau im Vergleich mit der tschechischen Majorität. Die Regierung und einige Schulen

¹³² Vgl. školský zákon č. 561/2004 Sb. [Schulgesetz Nr. 561/2004 Slg.], § 14, S. 4831

bemühen sich, die Lücken in der Bildung von Roma mit verschiedenen pädagogischen Maßnahmen auszugleichen. Die pädagogischen Maßnahmen werden im Folgenden diskutiert und mit Hilfe von einigen Beispielen aus der Praxis an der Grundschule Křenová dargestellt.

Es handelt sich um:

- Kindergarten
- Vorschulklassen
- Assistent/in des Pädagogen (früher Roma-Assistent)
- Praktische Schulen (früher Sonderschulen)
- Projekte für Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung
- Freizeitgestaltung
- Ganztageserziehungsprogramm

3.1 Vorschulbildung

Nach Šotolová hat eine Vorschulbildung eine grundlegende Bedeutung für die weitere Bildung und Lebensbahn des Kindes. Viele Kinder sind durch ihre soziokulturell benachteiligte Umgebung schon im Vorschulalter benachteiligt, falls sie in die erste Klasse vollkommen unvorbereitet eintreten. Die Unvorbereitung der Roma-Kinder für die Schule ergibt sich nach Šotolová aus den unterschiedlichen soziokulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen und aus den unausreichenden Sprachkenntnissen der Kinder.¹³³

Ein Weg nach Balvín, der zum Ausgleich der soziokulturellen Benachteiligung der Roma-Kinder führen könnte, sind sogenannte „*ausgleichende Vorgehensweisen*.“¹³⁴

Es handelt sich vor allem um die Vorschulklassen, Kindergarten, Assistent/in des Pädagogen (früher Roma-Assistent) und unterschiedlichen Stipendien, Freizeitaktivitäten, Projekte für Roma-Schüler/innen usw.

Balvín meint weiter, dass von der Seite der Öffentlichkeit, aber auch von den Lehrern und von den Fachleuten auch Meinungen aufkommen, dass die ausgleichenden

¹³³ Vgl. Šotolová, 2008, S. 44

¹³⁴ ausgleichende Vorgehensweisen: Tschechisch: vyrovnávací postupy

Vorgehensweisen keine Berechtigungen haben, dass sie eine Form der positiven Diskriminierung sind und dass alle die gleichen Möglichkeiten und gleichen Startlinien haben.

Balvín fügt hinzu, dass die ausgleichenden Vorgehensweisen zur Überwindung der historischen und entstandenen Benachteiligungen einiger Gruppen führen sollten. Diese ausgleichenden Vorgehensweisen sind durch das internationale Abkommen über die Abschaffung aller Formen der rassistischen Diskriminierung, durch das Rahmenabkommen über den Schutz der nationalen Minderheiten erlaubt. Die Richtlinie der Europäischen Union 2000/43/ES empfiehlt direkt die ausgleichenden Vorgehensweisen.¹³⁵

3.1.1 Kindergarten

Laut der soziologischen Untersuchung von Gabal u. a. besucht den Kindergarten gegenwärtig nur ein kleiner Bruchteil der Roma-Kinder, ungefähr 40 %, diese Zahl ändert sich in der Zeit nicht wesentlich. 90 % der Majoritätskinder besuchen im Vergleich zu den Roma-Kindern den Kindergarten.¹³⁶

Die Ursache für den niedrigen Besuch des Kindergartens von Roma-Kindern sieht der Regierungsrat für die Anliegen der Roma-Minderheit in dem, dass der Kindergartenkostenaufwand für viele Roma-Eltern zu hoch ist. Weiters in der Unzugänglichkeit der Kindergärten in den ausgeschlossenen Lokalitäten, schlechte Verkehrsverbindung, Überfüllung der Kindergärten, niedrige Motivation der Roma-Eltern, ihre Kinder in den Kindergarten einzuschreiben.

Meistens sind auch die Kindergärten nicht interessiert, ihre Methoden der Arbeit zu ändern, um sich den Bedürfnissen der Roma-Kinder anzupassen. Viele Roma-Eltern haben auch Angst, dass ihr Kind nicht gleichberechtigt, wie andere Kinder, im Kindergarten behandelt wird und darum bevorzugen viele Roma-Eltern die Erziehung der Roma-Kinder in der natürlichen Umgebung der Familie.¹³⁷

¹³⁵ Vgl. Balvín, 2007, S. 19

¹³⁶ Vgl. Gabal u. a., 2009, S. 33

¹³⁷ Vgl. Rada vlády pro záležitosti romské menšiny [Regierungsrat für die Anliegen der Roma-Minderheit], Mai 2010, S. 37

3.1.1.1 Der Kindergarten bei der Grundschule Křenová

Den Kindergarten bei der Grundschule Křenová haben im Schuljahr 2009/2010 achtzehn Kinder besucht. Es gab eine Klasse, in der sich zwei Erzieherinnen um die Kinder gekümmert haben. Der Kindergarten hat einen eigenen Garten und einen Spielplatz, auf denen, wenn schönes Wetter ist, die Kinder meistens spielen und lernen.

Der Kindergarten wird vor allem von den Roma-Kindern aus den sogenannten soziokulturell benachteiligten Lokalisationen besucht. Die finanzielle Situation der Familien ist meistens sehr schwach und darum haben die Eltern kein Interesse an außerschulischen Aktivitäten.

Manche Kinder haben vor dem Eintritt in den Kindergarten noch nie gemalt und darum wussten sie nicht, wie man einen Bleistift hält. Einige Roma-Kinder sind nicht gewohnt, bestimmte gesellschaftliche Regeln zu befolgen und einige haben große Schwierigkeiten, richtig zu sprechen. All diese Defizite werden in den Kindergärten versucht auszugleichen, damit die Kinder für die Einschulung besser vorbereitet sind.

Eine Verbesserung ist bei den Kindern sichtbar, die regelmäßig den Kindergarten besuchten. Laut den Erzieherinnen ist die Anwesenheit sehr unregelmäßig. Sie schätzen, dass die durchschnittliche Anwesenheit der Kinder 65 % betrug. Die Erzieherinnen konzentrieren sich auf die interkulturelle Erziehung und versuchen, gewonnene Erkenntnisse aus der Arbeit mit den Roma-Kindern in der Praxis und im Kontakt mit den Eltern einzusetzen.

3.1.2 Vorschulklassen

Nach dem Schulgesetz 561/2004 Slg. § 47 können Gemeinde, Gemeindebund oder Land eine Vorschulklasse mit dem Einverständnis des Landesamtes errichten.

Die Vorschulklassen sind für Kinder, die soziokulturell benachteiligt sind oder einen Aufschub des Schulbesuches haben und bei denen eine Voraussetzung besteht, dass die Einreihung in die Vorschulklasse die entstandenen Defizite ausgleichen wird.

Eine Vorschulklasse kann man errichten, wenn sich in der Klasse mindestens sieben Kindern bilden werden. Über eine Einreihung in einer Vorschulklasse entscheidet

der/die Direktor/in der Schule, auf Ansuchen vom Erziehungsberechtigten und aufgrund einer schriftlichen Empfehlung der pädagogisch-psychologischen Beratungsstelle.¹³⁸

Als eine der pädagogischen Maßnahmen, die zur Lösung der Bildungsproblematik der Roma führen könnten, sieht Šotolová in den Vorschulklassen, in denen sich die Kinder auf die neue Umgebung und auf das Schulregime eingewöhnen.

Nach Šotolová liegt das Handicap der Roma-Kinder, die in die erste Klasse kommen, nicht nur im Sprachgebiet, sondern auch im sozialen Gebiet, im kulturell-gesellschaftlichen Gebiet und in den Bewegungsfähigkeiten der Kinder. Die Vorschulklassen sollten sich nicht nur auf das Aneignen der tschechischen Sprache richten. Ihre Aufgabe sollte auch in der Kulturentfaltung, ihren Traditionen, aber auch das Romanes bei den Kindern fördern.¹³⁹

Nach der Studie „Bildungswege und Bildungschancen von Roma Schüler/innen in Grundschulen in der Umgebung von ausgegrenzten Roma Lokalitäten“ von Gabal u. a. könnte man die Vorteile und Nachteile von Vorschulklassen folgendermaßen zusammenfassen:

Vorteile:

- Die Kinder gewöhnen sich an die Schulumgebung und an das Schulregime. Sie werden besser auf den Schulbesuch vorbereitet. Sie erhalten sonderpädagogische Fürsorge (Logopädie, Sonderpädagogik).
- Die Absenz in der Grundschule ist dann niedriger.
- Die Schule ist im näheren Kontakt mit der Familie. Zwischen Schule und Eltern kommt es zum besseren Kennenlernen und man gewinnt allmählich das Vertrauen.
- Die Eltern müssen kein Schulgeld zahlen.

Nachteile:

- Die Vorschulklassen werden von einigen als eine Segregation der Roma-Kinder verstanden (Roma-Kinder werden nicht in die Klassen mit Majoritätskindern integriert).

¹³⁸ Vgl. školský zákon č. 561/2004 Sb. [Schulgesetz Nr. 561/2004 Slg.], § 47, S. 4843

¹³⁹ Vgl. Šotolová, 2008, S. 52f.

- Die Vorschulklassen werden oft bei den Sonderschulen (heute praktische Schulen) errichtet. Die Eltern entscheiden sehr oft, ihr Kind an der Sonderschule zu lassen, weil das Kind schon die Schule kennt.
- Die Bildung in der Vorschulklasse dauert nur zehn Monate, was im Vergleich mit dem Kindergarten (3-jährige Fürsorge) in vielen Fällen unzureichend ist.
- Die Vorschulklassen konkurrieren mit den Kindergärten, sie bringen potenzielle Schüler/innen aus dem Kindergarten weg.
- Viele Eltern bevorzugen die Vorschulklasse, denn man muss hier im Gegensatz zum Kindergarten (nur das letzte Jahr ist kostenlos) nichts zahlen.¹⁴⁰

3.1.2.1 Die Vorschulklasse bei der Grundschule Křenová

In Brünn (Brno) wurden im Schuljahr 2009/2010 zwei Vorschulklassen errichtet. Eine davon war bei der Grundschule Křenová. Die Vorschulklasse befindet sich im Gebäude, wo auch der Kindergarten ist. Die Vorschulklasse haben im Schuljahr 2009/2010 fünfzehn Kinder besucht, maximale Kapazität sind 15 Kinder. Um die Kinder kümmerte sich eine Lehrerin. Die Vorschulklasse besuchten Kinder, die einen Aufschub des Schulbesuches hatten und sechsjährige Kinder. Alle Kinder in der Vorschulklasse im Schuljahr 2009/2010 waren Roma-Kinder und kamen aus der soziokulturell benachteiligten Umgebung.

Die Methoden und Formen der Arbeit versuchte die Lehrerin auf die spezifischen Anforderungen der Kinder anzupassen. Den Kindern wurde alles konkret und verständlich in der Gruppe wie auch individuell spielerisch erklärt.

Die Vision der Vorschulklasse Křenová, Brünn im Schuljahr 2009/2010 wurde:

- Die Persönlichkeit des Kindes entfalten,
- Festigung des Selbstvertrauens und der Selbstsicherheit des Kindes,
- die Kinder zur Selbstständigkeit führen,
- Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten und Sprachfähigkeiten des Kindes,
- Entwicklung der Selbstbedienung und der Pflege um den eigenen Körper,

¹⁴⁰ Vgl. Gabal u. a., 2009, S. 34f.

- die Kinder sollten lernen, extreme Äußerungen, eigene Emotionen und Launen unter Kontrolle zu bekommen,
- Führung der Kinder zur Liebe zur Familie, zu den Menschen, zur Heimatstadt und zu dem Umweltschutz,
- das Führen der Kinder zur Akzeptanz einer kompetenten Autorität,
- Anwendung der interkulturellen Pädagogik.¹⁴¹

Wie beim Kindergarten konnte man auch hier eine Verbesserung der Aussprache, Angewöhnung an das Schulumilieu und Vorbereitung auf die Schule vor allem bei den Kindern merken, die regelmäßig die Vorschulklasse besucht haben.

3.1.3 Zusammenfassung der Vorschulbildung

Nach Gabal u. a. werden beide Integrationsinstrumente, Kindergarten und Vorschulklassen von den Roma-Kindern wenig besucht. Meistens, wenn Eltern ihre Kinder in die Vorschulbildung einreihen, wählen sie entweder Kindergarten oder Vorschulklasse. Nach Gabal u. a. haben nur 9 % der Eltern beide Instrumente gewählt und nach seiner Schätzung besuchen nur 48 % der Roma-Kinder den Kindergarten oder die Vorschulklasse.

Weiters meinte Gabal u. a., dass der Kindergarten effektiver als die Vorschulklasse sein sollte. Die Vorschulklasse wird sehr wenig von den Kindern der Majorität besucht, denn 90 % der Majoritätskinder besuchen den Kindergarten.¹⁴²

3.2 Assistent/in des Pädagogen

In diesem Unterkapitel wird die Funktion der Assistenten des Pädagogen für Kinder und Schüler/innen, die soziokulturell benachteiligt sind und überwiegend Roma sind, erläutert. Die Funktion des/der Assistenten/in des Pädagogen, wird nicht nur für Roma-Kinder und Schüler/innen errichtet, sondern auch für Kinder und Schüler/innen, die gesundheitliche, geistige u. a. Behinderungen aufweisen.

¹⁴¹ Vgl. Výroční zpráva 2009/2010, [Jahresbericht 2009/20010], S. 8f.

¹⁴² Vgl. Gabal u. a., 2009, S. 35f.

Früher hat man die Bezeichnung Roma-Assistent/in benutzt. Ab dem 01.01.2005 kam es zur Änderung der Funktionsbezeichnung von Roma-Assistenten. Assistent/in des Pädagogen wurden nun zu den pädagogischen Mitarbeitern (Gesetz 563/2004 Slg.) eingegliedert und nur als Assistent/in des Pädagogen bezeichnet.¹⁴³

In den Schulen und Schuleinrichtungen, wo sich mehrere soziokulturell benachteiligte Kinder bilden, kann der/die Direktor/in laut dem Schulgesetz 561/2004 Slg. § 16 die Funktion des/der Assistenten/in des Pädagogen errichten.¹⁴⁴

Die Verordnung 73/2005 Slg. § 7 über Bildung der Kinder, Schüler/innen und Studenten mit speziellen Bildungsbedürfnissen definiert die Haupttätigkeiten der Assistenten des Pädagogen folgendermaßen:

„Die Haupttätigkeiten von den Assistenten des Pädagogen sind:

- die Hilfe den Schüler/innen bei der Adaption auf das Schulumilieu,
- den pädagogischen Mitarbeitern bei der Erziehung und Bildung der Kinder zu helfen,
- Hilfe bei der Kommunikation mit den Schüler/innen, bei der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und mit der Kommunität, aus welcher der/die Schüler/in kommt.“¹⁴⁵

Die Assistenten des Pädagogen arbeiten immer unter der methodischen Führung des/der Pädagogen/Pädagogin, was Klassenlehrer/in, Lehrer/in der Fachgegenstände sind und für den Verlauf und für die Ergebnisse der Bildung von Schüler/innen verantwortlich sind.

Der erste „Roma-Assistent“ begann im Jahr 1993 an der Schule Přemysla Pittra in Ostrava zu arbeiten. Bis zum Jahr 1997 haben sich um die Roma-Assistenten nur gemeinnützige Organisationen gekümmert, namentlich war dies:

¹⁴³ Vgl. Šotolová, 2008, S. 57

¹⁴⁴ Vgl. školský zákon č. 561/2004 Sb. [Schulgesetz Nr. 561/2004 Slg.], § 16, S. 4831f.

¹⁴⁵ „Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází“ (Vyhláška 73/2005 Sb.), [Verordnung 73/2005 Slg.], § 7, S. 505

- die Stiftung Neue Schule und
- die Gemeinschaft der Roma in Mähren.

In den Jahren 1997 und 1998 sind die Assistenten des Pädagogen zu staatlichen Mitarbeitern geworden, was bis heute der Fall ist.¹⁴⁶

Die Studie „Bildungswege und Bildungschancen von Roma Schüler/innen in der Grundschule in der Umgebung von ausgegrenzten Roma Lokalitäten“ von Gabal u. a. haben auch im Fall der Funktion Assistent/in des Pädagogen die Vorteile und Nachteile zusammengefasst und man ist zu folgenden Ergebnissen gekommen:

Vorteile:

- Assistent/in des Pädagogen könnte für die Roma-Schüler/innen als einer/eine von den weniger positiven Vorbildern sein.
- Die Tätigkeit der Assistenten des Pädagogen könnte markanten Einfluss auf die Verbesserung der Schulergebnisse und des Schulbesuches haben.
- Assistenten des Pädagogen könnten wesentlich das Vertrauen der Schüler/innen und deren Eltern in die Schule festigen.
- Assistenten des Pädagogen könnten Missverständnissen zwischen der Familie und der Schule vorbeugen.
- Die Assistenten des Pädagogen kennen sich meistens sehr gut im Milieu der Schüler/innen aus.

Nachteile:

- Die Eltern könnten dem/der Assistent/in zu viel vertrauen, was zu einer Passivität in der Kommunikation mit der Schule führen könnte.
- Die Assistenten des Pädagogen könnten von einigen als eine Förderung nur einer Gruppe von Schüler/innen wahrgenommen werden.
- Die Schule muss jedes Jahr um finanzielle Mittel für die Funktion des/der Assistent/in des Pädagogen ansuchen, was dazu führt, dass die Verträge von den

¹⁴⁶ Vgl. Gorniaková, 2001, S. 149

Assistenten nur für ein Jahr befristet sind, was zu einer Demotivierung seitens der Assistenten führen könnte.¹⁴⁷

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich mit der Bildungssituation der Roma in Brünn (Brno) auseinander. Die Stadt liegt im Kreis Südmähren und darum wird nur die Anzahl der Assistenten des Pädagogen im südmährischen Bundesland genannt.

Die Anzahl der Assistenten des Pädagogen war laut dem Bericht des Regierungsrats für die Anliegen der Roma-Minderheit im Jahr 2009 folgendermaßen:

Im Kindergarten waren 5 Assistenten des Pädagogen, in der Grundschule 34 Assistenten des Pädagogen und in der Mittelschule war kein einzigr(e) Assistent/in des Pädagogen tätig.¹⁴⁸

Ausbildung der Assistenten des Pädagogen

Wie schon in der Diplomarbeit ein paar Mal erwähnt wurde, ist das Bildungsniveau der Roma allgemein sehr niedrig. Auch die Assistenten des Pädagogen, die Roma sind, haben sehr oft nur eine Grundausbildung.

Die Grundausbildung ist aber für die Tätigkeit des/der Assistenten/in des Pädagogen nicht ausreichend. In diesem Fall mussten die Assistenten des Pädagogen einen Kurs des pädagogischen Minimums absolvieren, damit sie die Tätigkeit ausüben durften.

Das Studium für Interessenten mit einer Grundausbildung für die Tätigkeit des/der Assistent/in des Pädagogen realisiert sich nach der Verordnung 317/2005 in den Einrichtungen für weitere Ausbildungen der pädagogischen Mitarbeiter und muss mindestens 120 Unterrichtsstunden beinhalten. Das Studium ist mit einer Kommissionsprüfung abgeschlossen. Die Absolventen bekommen nach einem erfolgreichen Ablegen der Prüfung ein Zertifikat und sind befähigt, die Tätigkeit des/der Assistenten/in des Pädagogen auszuüben.¹⁴⁹

¹⁴⁷ Vgl. Gabal u. a., 2009, S. 36ff.

¹⁴⁸ Vgl. Rada vlády pro záležitosti romské menšiny [Regierungsrat für die Anliegen der Roma-Minderheit], 2009, S. 193.

¹⁴⁹ Vgl. vyhláška č. 317/2005 Sb. [Verordnung Nr. 317/2005 Slg.], § 4, S. 5654

Weiters kann man die fachliche Qualifikation für die Ausübung der Tätigkeit von Assistent/in des Pädagogen laut dem Gesetz 563/2004 Slg. § 20 gewinnen mit:

- Hochschulbildung im Gebiet von Bildungswissenschaft,
- höhere Fachschulbildung mit pädagogischer Fachrichtung – pädagogischer Assistent/in oder Sozialpädagogik.
- Mittelschulbildung, die mit einer Matura abgeschlossen ist, Fachrichtung Assistent/in des Pädagogen.
- Grundbildung, man muss einen Kurs absolvieren, wie schon oben angeführt wurde.¹⁵⁰

3.2.1 Assistent/in des Pädagogen an der Grundschule Křenová

Im Schuljahr 2009/2010 haben fünf Assistenten des Pädagogen, die der Roma-Minderheit angehören, an der Grundschule Křenová gearbeitet. Es waren vier Männer und eine Frau. Alle hatten eine abgeschlossene Grundbildung und einen Kurs für Assistent/in des Pädagogen.

Noch zwei Pädagoginnen mit einer Hochschulbildung haben als Assistenten des Pädagogen an der Grundschule Křenová gearbeitet. Sie haben auf der ersten Stufe noch mit einer Lehrerin unterrichtet. Da sich die Arbeit mit Roma beschäftigt, wird weiter nur auf die „Roma“-Assistenten eingegangen.

Die „Roma“-Assistenten des Pädagogen haben überwiegend im Schuljahr 2009/2010 auf der zweiten Stufe gearbeitet. Sie wurden vor allem in den Stunden eingesetzt, die nicht halbiert wurden. Das hat vor allem die sechste und siebte Klasse betroffen. Einige Schüler/innen hatten große Probleme bei dem Übergang von der ersten auf die zweite Stufe.

Viele Schüler/innen hatten auch Probleme, sich auf den Pädagogenwechsel nach den Lehrgegenständen zu gewöhnen. Hier war die Anwesenheit der Assistenten des Pädagogen für die Schüler/innen, aber auch für die Lehrer/innen, sehr hilfreich.

¹⁵⁰ Vgl. zákon 563/2004 Sb. [Gesetz 563/2004 Slg.], § 20

Der Arbeitsinhalt der Assistenten war, den Lehrern im Unterricht zu helfen und das vor allem mit dem Einhalten der Disziplin. Die Schüler/innen auf der zweiten Stufe (vor allem sechste und siebte Klasse) hatten große Probleme mit der Disziplin.

Schüler/innen, die den Unterricht gravierend gestört hatten, wurden aus dem Unterricht ausgeschlossen. Ein/eine Assistent/in hat immer eine sogenannte „Bereitschaft“ gehalten und mit diesen ausgewiesenen Schüler/innen individuell in einer separaten Klasse gearbeitet. Zu dieser Maßnahme wurde nur gegriffen, wenn der Unterricht von den Schüler/innen so gravierend gestört war, dass weiteres Unterrichten nicht mehr möglich war.

Schüler/innen, die Probleme mit dem Begreifen des Lehrstoffes hatten, haben individuell mit dem/der Assistent/in in der Unterrichtsstunde nach der Anweisung des Lehrers/der Lehrerin gearbeitet.

Die Assistenten wirken nicht nur im Unterricht, sondern halten auch Kontakt zu der Familie des Schülers/der Schülerin. Dies war vor allem dann der Fall, wenn der/die Schüler/in Probleme in der Schule hatte.

Zu den Arbeitsinhalten der Assistenten des Pädagogen an der Grundschule Křenová gehören auch die Aufsicht während der Pause, Aufweisen ihrer Tätigkeit im Arbeitsblatt, Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologen und dem Gebietsbetreuer.

Die Beziehung der Schüler/innen zu den Assistenten des Pädagogen war meistens sehr positiv und freundlich, wie ich beobachten konnte. Die Schüler/innen hatten Vertrauen in den Assistenten und waren während der Pausen per „Du“ mit den Assistenten.

Sie sahen meistens in den Assistenten einen/eine Freund/in, der/die für sie da ist und ihnen helfen will. Meiner Meinung nach empfinden die Schüler/innen die Assistenten eher als Freunde und die Lehrer aus der Majorität als eine Autorität. An der Grundschule Křenová hat kein/keine „Roma-Lehrer/in“ gearbeitet.

3.3 Praktische Schulen (früher Sonderschulen)

Die Sonderschulen haben im Leben vieler Roma eine grundsätzliche Rolle gespielt. Wie schon in der Geschichte der Roma erwähnt wurde, waren die Roma in der Zeit des

Kommunismus sehr oft in die Sonderschule überwiesen, was ihr weiteres Leben beeinflusst hat.

Durch die Sonderschule hatten sie nur eine niedrige Bildung erreicht, was dazu führte, dass sie auch nur mindere Arbeiten ausführen konnten. Auch in dem Fall, der bis zum Europäischen Gerichtshof kam (Unterkapitel 2.5.1.), ist zu sehen, dass die Sonderschulen im Zusammenhang mit Roma in der Tschechischen Republik immer noch sehr diskutiert und aktuell sind.

Der Europäische Gerichtshof hat der Tschechischen Republik angeordnet, dass die Hauptmängel abgeschafft werden sollen.

Die Regierung hat im Jahr 2005 neue Änderung des Schulgesetzes 561/2004 Slg. verabschiedet. Das Schulsystem in der Tschechischen Republik hat sich dahingehend geändert, dass die Grundschulen heute eine einheitliche Kategorie bilden. Die ursprünglichen Sonderschulen für Schüler/innen mit einer leichten mentalen Behinderung wurden offiziell aufgehoben und diese Schulen gehören heutzutage zu den „gewöhnlichen“ Regelgrundschulen.¹⁵¹

Die Organisation Amnesty International meint, dass die Aufhebung der Sonderschulen nur die Änderung des Namens bedeutet hat. Die Sonderschulen werden heute als praktische Schulen bezeichnet und viele unterrichten immer noch nach den Sonderlehrplänen für Schüler/innen mit einer leichten mentalen Behinderung.

Das Zeugnis der praktischen Schule ist offiziell gleichwertig mit dem Zeugnis einer Grundschule und die Schüler/innen einer praktischen Schule können ihr Studium an einer Mittelschule mit einer Matura fortsetzen. Die Aufnahme an eine Mittelschule ist meistens mit einer Aufnahmeprüfung verbunden.

Die Schüler/innen aus den praktischen Schulen werden oft nach den Sonderlehrplänen unterrichtet und damit haben sie geringere Chancen, dass sie die Aufnahmeprüfung bestehen. Hier sieht die Amnesty International eine Benachteiligung der Schüler/innen aus den praktischen Schulen, weil die Bildung an einer Mittelschule mit einer Matura für diese Schüler/innen eher unmöglich ist.¹⁵²

¹⁵¹ Vgl. Amnesty International, 2009, S. 13

¹⁵² Vgl. Amnesty International, 2009, S. 13f.

Es könnte sich die Frage aufdrängen: Wie kommen eigentlich die Schüler/innen in eine praktische Schule?

Bevor die Kinder eingeschult werden (meistens mit sechs Jahren), müssen sie zu einer psychologischen Beratungsstelle, einer sogenannten „Zápis“, gehen. Die psychologische Beratungsstelle ist meistens an der Grundschule, wohin die Eltern ihr Kind einschreiben wollen. Der/die Psychologe/in führt mit dem Kind einige Tests durch und entscheidet, ob das Kind eingeschult werden kann.

Wenn das Kind mit sechs Jahren noch nicht reif genug ist, kann es einen Aufschub des Schulbesuches bekommen, eine Empfehlung eine Vorschulklasse zu besuchen, eine Empfehlung für eine praktische Schule oder eine andere Bildungseinrichtung bekommen. Diese Kinder werden zusätzlich an eine pädagogisch-psychologische Beratungsstelle überwiesen.

Kinder, die während der Schulpflicht Lernstörungen und verschiedene Auffälligkeiten aufweisen, können in eine praktische Schule (oder in andere Einrichtung) überwiesen werden (nach verschiedenen Gutachten usw.).

Zu Überweisungen kommt es vor allem in der ersten Stufe. Die Eltern müssen immer genügend informiert (schul- oder amtsärztliches Gutachten u. a.) werden und müssen mit den Vorgehensweisen einverstanden sein.¹⁵³

Für Kinder mit einer leichten mentalen Behinderung bestehen drei Möglichkeiten der Bildung:

1. individuelle Integration,
2. Integration in einer Gruppe (sogenannte „Sonderklasse“ an einer gewöhnliche Grundschule),
3. Bildung in separat eingerichteten Schulen.¹⁵⁴

Gabal u. a. erwähnen, dass „gewöhnliche“ Regelgrundschulen von 72 % der Roma-Kinder besucht werden (bei anderen Kindern macht der Anteil 92 % aus), d.h., fast 1/3 der Roma-Kinder besucht eine Schule außerhalb des Hauptbildungstromes.“¹⁵⁵

¹⁵³ Aus den Gesprächen mit der Schulpsychologin an der Grundschule Křenová

¹⁵⁴ Vgl. Amnesty International, 2009, S. 17

Die offizielle Aufhebung der Sonderschulen sollte die Bildung für alle Kinder gleichberechtigt machen. Die Amnesty International ist der Meinung, dass es in vielen Fällen nicht so ist und Schüler/innen, welche nicht in eine praktische Schule überwiesen wurden, wurden meistens in den gewöhnlichen Schulen selektiert.¹⁵⁶

3.3.1 Sonderklassen an der Grundschule Křenová

Die Grundschule Křenová ist eine gewöhnliche Grundschule, die von 90-95 % von Roma-Kindern besucht wird. An der Grundschule gab es im Schuljahr 2009/2010 vier Sonderklassen.

Neben den „normalen“ Regelklassen 1A - 9A gab es, wie schon erwähnt, vier Sonderklassen und das: die dritte und vierte Klasse (3B und 4B) zusammen, dann 5B, weiter die sechste und siebte Klasse (6B und 7B) zusammen und die achte und neunte Klasse (8B und 9B) zusammen.

Die Regelschulklassen wurden mit „A“ und die Sonderklassen mit „B“ gekennzeichnet. In den Sonderklassen wurde nach Sonderlehrplänen (Unterrichtspläne für Kinder mit den speziellen Bildungsbedürfnissen) unterrichtet.

In den Sonderklassen werden Schüler/innen unterrichtet, bei denen durch psychologische Tests (WISC-III u. a.) eine unterdurchschnittliche Intelligenz festgestellt wurde. Es handelt sich meistens um Schüler/innen, die soziokulturell benachteiligt sind und Lernschwierigkeiten aufweisen.

Mit einem Überweisen in eine Sonderklasse müssen die Eltern der Schüler/innen einverstanden sein. Wenn sie nicht einverstanden sind, wird ihr Kind nach Möglichkeit weiter in einer Regelschulklasse unterrichtet.

¹⁵⁵ „Běžné základní školy navštěvuje 72 procent romských dětí (u ostatních dětí činí podíl 92 procent), tj. Téměř třetina romských dětí dochází do škol mimo hlavní vzdělávací proud“ (Gabal u. a. ., 2009, S. 41).

¹⁵⁶ Vgl. Amnesty International, 2009, S. 10

Ab und zu kommt es auch dazu, dass die Eltern selbst wollen, dass ihr Kind die Sonderklasse besucht. Viele meinen, dass ihr Kind es leichter in der Sonderklasse haben wird. Sie denken, es ist eine gewöhnliche Grundschule, aber bedenken nicht weiter, dass in den Sonderklassen nach den Sonderlehrplänen unterrichtet wird.

In den Sondernklassen wird mehr auf die praktischen Fähigkeiten eingegangen und die Schüler/innen haben im Gegensatz zu den „normalen“ Schüler/innen einen Rückstand im Lehrstoff, der ungefähr zwei Jahre beträgt. Die Lehrer und Schulpsychologin versuchen, den Eltern alles genau zu erklären. Die Schüler/innen werden in die Sonderklassen überwiesen, wenn die Schulpsychologin und die pädagogisch-psychologische Beratungsstelle dies empfehlen und die Eltern damit einverstanden sind.

Im Schuljahr 2009/2010 konnte ich sehr oft mit den Schüler/innen aus der 5B arbeiten. Darum werde ich mich im Folgenden auf diese Klasse beziehen. Die Klasse 5B wurde von acht Kindern (fünf Jungs und drei Mädchen) besucht.

Auch in dieser Klasse haben die Schüler/innen viel versäumte Unterrichtsstunden. Alle fünf Jungs waren sehr lebhaft und störten sehr oft den Unterricht. Die drei Mädchen waren etwas ruhiger als die Jungs.

Was ich beobachten konnte war, dass alle Probleme mit dem Lesen hatten. Nur ein Schüler konnte den Text dann auch wiedergeben. Was das Schreiben betrifft, hatten alle Schüler/innen damit ein Problem, was geschrieben wurde. Dies war bei vielen nicht zu lesen. Auch mit dem Abschreiben hatten viele Probleme, sie haben die Wörter ausgelassen, oder das Wort angefangen und dann nur eine Welle gemacht.

Rechnen konnten sie ziemlich gut, sie benötigten aber etwas mehr Zeit, bis sie zu einem Ergebnis gekommen sind.

Fremdsprache (nur Deutsch) wird in den Sonderklassen ab der sechsten Klasse (eine Stunde pro Woche) unterrichtet. In den Regelschulklassen wird Fremdsprache (Deutsch oder English) ab der dritten Klasse (drei Stunden pro Woche) unterrichtet.¹⁵⁷ Die Schüler/innen hatten mehr praktische Stunden (wie z.B. Arbeitstätigkeit,

¹⁵⁷ Lehrpläne, Schuljahr 2009/2010 für die zweite Stufe an der Grundschule Křenová sind zu Sehen im Anhang

Kunsterziehung, Musikerziehung u. a.) als die Schüler/innen mit „normalen“ Lehrplänen für die Grundschule.

Es bestand auch die Möglichkeit, dass die Schüler/innen wieder in einer „normalen“ Klasse eingereiht werden können. Das kann passieren, wenn sich das die Eltern wünschen oder die Lehrer der Meinung sind, dass der Schüler/in den „normalen“ Lehrplan schaffen würde.

Eine pädagogisch-psychologische Beratungsstelle gibt eine Empfehlung oder keine Empfehlung über die Einreihung des Schülers/innen in einer „normalen“ Klasse. Die Eltern müssen dann selbst entscheiden, ob ihr Kind in die Regelschulklasse wiedereingereiht wird.

Laut der Auskunft von einigen Lehrer/innen passiert dies aber sehr selten, weil die Schüler/innen dann enorme Probleme haben, im Lehrstoff mitzukommen. Viele Eltern tendieren auch mehr dazu, dass ihr Kind in einer Klasse bleiben soll, wo es für das Kind leichter ist, auch wenn es sich um eine Sonderklasse handelt.

3.4 Projekte für Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung

Das Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport und weitere Organisationen wie die Bundesländer und auch die Europäische Union schreiben verschiedene Projekte für Schulen aus. Die Schulen können sich um die Teilnahme in den verschiedenen Projekten bewerben.

Damit Schulen in ein Projekt aufgenommen werden, müssen sie bestimmte Kriterien erfüllen. Die Schulen können auch selbst ein Projekt ausarbeiten und einer bestimmten Organisation vorlegen, die dann entscheiden wird, ob sie das Projekt unterstützen und finanzieren wird.

Da es sehr viele Projekte gibt, die nur von dem Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport ausgeschrieben werden, wird zur Veranschaulichung nur auf einige aktuelle Projekte an der Grundschule Křenová eingegangen.

Wie schon ein paar Mal erwähnt wurde, wird die Grundschule Křenová von 90–95 % der Roma-Schüler/innen besucht, wo die meisten aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung kommen. Daher werden die Projekte auch vor allem an Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung gerichtet.

Das Projekt: „Amen sikhľuvas pre dživipen!“¹⁵⁸ („Wir lernen für das Leben!“).

Dieses Projekt knüpft an das Projekt „Avas džas sikhľol, čhavore“ (der Titel ist in Romanes und bedeutet „Kinder, kommt lernen“) an, das im Juni im Jahr 2008 beendet wurde. Dieses Projekt wurde am 01. April 2009 aufgenommen und wird bis 31. März 2012 laufen. Das Projekt gehört zu dem Hauptprojekt an dieser Grundschule. Dieses Projekt wurde von der Grundschule allein ausgearbeitet und von dem Bundesland „Südmähren“ zugelassen.

¹⁵⁸ Der Titel ist in Romanes und bedeutet („Wir lernen für das Leben!“), Tschechisch („Učíme se pro život“).

Finanziert wurde das Projekt von ESF (Europasozialfond) und von dem Staatsbudget der Tschechischen Republik. Das Projekt sollte zur Verbesserung der Schulleistungen der Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung führen.

Zu den Hauptzielen des Projekts gehören:

- Frühfürsorge für Vorschulkinder,
- Verstärkung des Unterrichts durch einen zweiten Pädagogen/in und Assistent/in des Pädagogen aus der ersten und zweiten Stufe,
- weiteres Ausweiten des qualitätsvollen Milieus für den Unterricht,
- Unterstützung der außerschulischen Vorbereitung auf den Unterricht,
- Verbesserung der Beziehungen zwischen Schule und der Familie der Schüler/innen,
- Gewährleistung des Unterrichts in kleineren Gruppen durch den Assistenten des Pädagogen oder durch den zweiten Pädagogen/in. Damit wird der individuelle Zugang ermöglicht,
- Nutzung von alternativen Methoden und Didaktik für jeden Schüler/in,
- Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung auf eine Mittelschule,
- Verbesserung der interkulturellen Pädagogik an der Grundschule,
- Unterricht in den qualitätsvoll ausgestatteten Klassen.

Alle Aktivitäten sind darauf gerichtet, dass die Schüler/innen erfolgreich die Schulpflicht beenden und sich weiters in einem Beruf ausbilden. Es geht vor allem darum, dass die soziokulturelle Benachteiligung der Kinder reduziert wird.¹⁵⁹

Das Projekt: „Die offene Schule.“

Bei dem Projekt sollte es um eine natürliche Verknüpfung der bildenden und sozialen Funktion der Schule gehen. Das Hauptziel des Projekts ist die Öffnung der Schulräume vor allem für die Eltern, aber auch den Mitgliedern der Kommunität.

Man will den Eltern zeigen, dass die Bildung für ihre Kinder wichtig ist, eine Hilfe bei Bildungsschwierigkeiten ihrer Kinder leisten, zeigen, was ihre Kinder können, wofür sie

¹⁵⁹ URL: Vgl. <http://www.zskrenova.cz/dokumenty/projekt09.pdf>, 08. 08. 2010

begabt sind und so weiter. Das sollte durch verschiedene Schulveranstaltungen verwirklicht werden, wie zum Beispiel ein Jahrmarkt, der jedes Jahr stattfindet.

Die Kinder bereiten für die Eltern Tanzauftritte, Gesangauftritte und andere Aktivitäten vor. Diese Veranstaltungen sollten gute Beziehungen zwischen den Eltern und der Schule herstellen.¹⁶⁰

Das Projekt: „Inklusive Bildung der Schüler/innen in den Schulen im Einzugsgebiet (spádové školy), in soziokulturell benachteiligten Lokalitäten in sogenannten Roma-Schulen.“

Zuerst sollte geklärt werden, was eigentlich Schulen im Einzugsgebiet (spádové školy) sind.

Schulen im Einzugsgebiet sind Schulen, die in bestimmte Straßen oder Gemeinden fallen. Die Eltern können aber selbst entscheiden, in welche Schule ihr Kind eingeschrieben wird.

Wie schon erwähnt wurde, wo es mehr als 40% Roma in der Schule gibt, will die Mehrheit der Majorität in diese Schule ihre Kinder nicht einschreiben. Dies ist ein Faktor von Vielen, der zur Entstehung sogenannter „Roma-Schulen“ führen könnte.

Dieses Projekt wurde am 01.04.2010 aufgenommen und wird bis 31.03.2013 laufen. Das Hauptziel des Projekts ist vollkommene Inklusion der Kinder aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung in den Schulen.¹⁶¹

¹⁶⁰ URL: Vgl. <http://www.zskrenova.cz/projekty/documents/otevrena-skola.pdf>, 08. 08. 2010

¹⁶¹ URL: Vgl. <http://www.zskrenova.cz/projekty/documents/spadove-skoly.pdf>, 08. 08. 2010

3.5 Freizeitgestaltung

Was ist Freizeit?

Diese Frage könnte für viele komisch klingen, aber mit einer Auseinandersetzung zu diesem Thema kommt man darauf, dass es viele Erklärungsansätze gibt.

Zum Beispiel Bardmann erwähnt, dass: „die soziologische Freizeit Forschung ist und dies wird selbst von deren Vertretern nicht bestritten, eine kaum überschaubare Disziplin.“¹⁶²

Nach Hampsch haben die meisten Freizeitdefinitionen gemeinsam, „dass sie vom (historisch begründeten) Primat der Arbeit ausgehen und Freizeit als Residualkategorie bestimmen, die sich von der Arbeit durch ein Mehr an Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten unterscheidet.“¹⁶³

Hampsch meint zu dem Begriff Freizeit noch, dass: „in den Theoriediskussionen über Freizeit scheint die Dichotomie Arbeit-Freizeit eine Art strukturelle Konstante zu sein.“¹⁶⁴

Im Jahr 1918/1919 wurde der 8-Stunden-Arbeitstag eingeführt, was früher nicht der Fall war. Leute, die in der Industrie tätig waren, mussten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, im Zuge der zunehmenden Maschinisierung, täglich zuerst 12 Stunden, welche dann auf 16 Stunden erhöht wurden, arbeiten.

Für die Industriearbeiter war Freizeit kein Thema, was sich im Jahr 1918/1919 geändert hat. In diesen Jahren, wie schon oben erwähnt, wurde die 8-stündige Arbeitszeit eingeführt. Die Zunahme an arbeitsfreier Zeit hat dazu geführt, dass die Freizeitgestaltung immer mehr Bedeutung gewann. Zum Beispiel die Familie und einige soziale Institutionen, die Schule u. a., mussten auf die zunehmende Freizeit reagieren.¹⁶⁵

Da es sehr viele Ansätze gibt, die sich mit der Freizeit beschäftigen, wird im Folgenden auf die praktische Freizeitgestaltung an der Grundschule Křenová eingegangen.

¹⁶² Bardmann, 1986, S. 22

¹⁶³ Hampsch, 1998, S. 19

¹⁶⁴ Hampsch, 1998, S. 20

¹⁶⁵ Vgl. Hampsch, 1998, S. 17f.

3.5.1 Freizeitgestaltung an der Grundschule Křenová

Eine gute Ausnutzung der Freizeit ist für die Schüler/innen sehr wichtig, was auch eine „Romni“ in einem Gespräch¹⁶⁶ betont hat. Sie hat erzählt, dass einige Kinder nach der Schule zu viel Freizeit haben und nicht genau wissen, was sie mit der freien Zeit anfangen sollten. So vertreiben viele ihre Zeit mit Abhängen, Rauchen, Alkoholtrinken, Diebstählen und anderen unerfreulichen Aktivitäten. Nach ihr sollte die Schule auch dafür sorgen, dass den Kindern verschiedene Freizeitaktivitäten angeboten werden.

Wie schon oben erwähnt wurde, nimmt die Grundschule Křenová an verschiedenen Projekten teil, die von verschiedenen Organisationen finanziert werden. Um das Finanzielle dreht sich sehr viel, auch für die Freizeitgestaltung an der Grundschule Křenová.

Die Projekte ermöglichen den Kindern und ihren Eltern die Abhaltung verschiedener Veranstaltungen, wie zum Beispiel Weihnachtkränzchen, Jahrmarkt, Sport- und Singbewerbe, Feier zum 100sten Jubiläum der Gründung der Grundschule Křenová und andere Veranstaltungen.

Natürlich sind die finanziellen Mittel begrenzt und nicht alles kann finanziert werden. Ein Teil der Mittel, die durch die Projekte gewonnen wurden, waren für die Ausstattung der Klassenzimmer mit Computer verwendet. Es gibt eine Klasse, die nur mit Computern ausgestattet ist und wo die Schüler/innen den Raum in der Freizeit unter Aufsicht eines Pädagogen benutzen dürfen.

Weiters gibt es an der ersten Stufe einen Sängerkhor, wo die Kinder tschechische sowie auch Lieder auf Romanes lernen. Seit 2003 funktioniert an der Grundschule eine Schulband, die sich „Bongáči“ nennt. Sie spielen tschechische wie auch Roma-Lieder. Die Band nimmt an verschiedenen Musikwettkämpfen teil und hat schon dreimal den ersten Platz belegt.

An der Grundschule ist ein Kinderhort mit einer Kapazität von 30 Schüler/innen. Der Kinderhort war im Schuljahr 2009/2010 voll belegt. Der Kinderhort ist für Kinder von der Vorschulklasse bis zur vierten Klasse. Der Kinderhort legt seinen Schwerpunkt auf

¹⁶⁶ Gespräch mit einer Romni, am Donnerstag, den 24. 06. 2010 in Brünn [Brno].

die Abwechslung, was Erholung, Interessentätigkeit, Sport und Vorbereitung auf den Unterricht beinhaltet. Der Hort steht den Kindern von 11.40 Uhr bis 15:00 Uhr zur Verfügung.

Seit 2005 funktioniert an der Grundschule Křenová ein niederschwelliger Club „Křenka“, der von drei Mitarbeitern geführt wird. Der Club ist nicht nur für die Schüler/innen der Grundschule Křenová zugänglich, sondern auch für Kinder aus der örtlichen Kommunität.

Der Club ist bei den Kindern beliebt und ist von 13:30 Uhr bis 18:00 Uhr geöffnet. Im Club gibt es am Dienstag bildnerisches Werken und Dramaturgie-Kränzchen, am Donnerstag Gitarre für Anfänger und Trommeln.

Ansonsten gibt es jeden Tag Nachhilfe und freie Benutzung des Computers und des Fitnesszentrums, was aber nicht so viel in Anspruch genommen wird.

Die Grundschule Křenová arbeitet noch mit anderen Schulen in Brunn (Brno), wie der Grundschule nám. 28. října, der Grundschule Merhautova und mit Organisationen wie DROM – ein Roma-Zentrum, IQ-Roma – Bürgervereinigung vor allem für Roma, RATOLEST – Bürgervereinigung vor allem für Roma u.a., zusammen, die sich an der Freizeitgestaltung der Roma-Kinder auch beteiligen.

3.6 Ganztageserziehungsprogramm

Im Jahr 2002/2003 wurde an fünf tschechischen Schulen ein zweijähriges Pilotprojekt „Versuchverfolgung von den Schulen mit einem Ganztageserziehungsprogramm“ gestartet. Das Projekt fand an Schulen mit hohem Anteil von Roma-Schüler/innen statt, welche meistens aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung stammen.

Die Grundziele des Versuchsprojekts waren nach Zelina u.a.:

- einen höheren Schulerfolg durch spezifische Aktivitäten zu erreichen,
- die Schulabsenz senken,
- die Motivation der Schüler/innen erhöhen,
- Verbesserung der Zusammenarbeit und Beziehungen zwischen der Schule und den Eltern,

- das Erhöhen der Informiertheit der Eltern über den Bedarf von Bildung und über die Bildungsmöglichkeiten für ihre Kinder,
- ein Interessemilieu für die Schüler/innen zu schaffen,
- das Überprüfen der Effektivität des Projekts und finanzieller Aufwand,
- entstandene Modellprogramme werden als Empfehlungen und als gute Praxis für weitere Schulen dienen, die auch einen erhöhten Anteil von Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung haben.¹⁶⁷

Vorteile des Ganztageserziehungsprogramms nach Zelina u.a.:

- könnte zu einer größeren Verantwortung der Pädagogen führen,
- könnte eine bessere Verbindung zwischen Vormittagstätigkeiten und Nachmittagstätigkeiten herstellen,
- könnte die pädagogische Einwirkung intensivieren,
- die Schüler/innen könnten mehr Selbstständigkeit erlernen,
- die Schüler/innen könnten sich mehr entfalten,
- die schwächeren Schüler/innen bekommen mehr Unterstützung,
- das Vertrauen der Eltern in die Schule könnte gefestigt werden,
- könnte den Schulerfolg der Schüler/innen verbessern,
- könnte die verbalen Fähigkeiten der Schüler/innen verbessern,
- könnte die Schulanwesenheit der Schüler/innen steigern,
- könnte die sozialen Beziehungen verbessern.¹⁶⁸

Die Grundschule Křenová war bei diesem Versuchprojekt nicht beteiligt, aber die Partnerschule Grundschule nám. 28. října in Brunn nahm an diesem Projekt teil.

Sie führte das Pilotprojekt „Versuchverfolgung von den Schulen mit einem Ganztageserziehungsprogramm“ im Jahr 2003-2005 mit sehr erfreulichen Ergebnissen durch. Sie bemüht sich weiter, das Ganztageserziehungsprogramm an der Schule zu führen. Natürlich ist die Ganztagesbetreuung mit personellen und finanziellen Aufwendungen verbunden.

¹⁶⁷ Vgl. Zelina, 2002, S. 63

¹⁶⁸ Vgl. Zelina, 2002, S. 63f.

Bei der Darstellung der pädagogischen Maßnahmen für die Roma-Kinder, die zum besseren Schulerfolg der Schüler/innen führen sollte, wurde auch auf die interkulturelle Pädagogik hingewiesen. Leider wurde aber jedoch auf sie nicht näher eingegangen.

Die Bildung der Roma hat sehr wohl mit der Interkulturalität etwas zu tun und eine Auseinandersetzung blieb noch fällig, was im folgenden Unterkapitel gutzumachen versucht wird.

Schon der Begriff „interkulturelle Pädagogik“ ist problematisch, es ist kein eindeutiger Begriff. In der Literatur lassen sich unter der interkulturellen Pädagogik weitere Begriffe wie zum Beispiel interkulturelles Lernen, interkulturelle Erziehung, interkulturelle Bildung, interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Kommunikation und andere finden.

Daraus könnte man schließen, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema „interkulturelle Pädagogik“ viele Bereiche einschließt. Auf alle kann man in dieser Arbeit nicht eingehen, weil es den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Es werden nur die Leitmotive, die Hauptziele der interkulturellen Pädagogik vorgestellt. Es wird skizzenhaft auf das Ausüben der interkulturellen Pädagogik in den tschechischen Schulen eingegangen.

3.7 Interkulturelle Pädagogik

„Das Präfix ‚inter‘ weist auf die Bedeutungsdimension ‚zwischen‘ (lokal, temporal und übertragen) hin.“¹⁶⁹

Interkulturell betrifft deshalb die „Beziehungen zwischen den verschiedenen Kulturen.“¹⁷⁰

Nach Auernheimers Verständnis sind die Leitmotive der interkulturellen Pädagogik:

- „das Eintreten für die Gleichheit aller, ungeachtet der Herkunft,
- die Haltung des Respekts für Andersheit,
- die Befähigung zum interkulturellen Verstehen,
- die Befähigung zum interkulturellen Dialog.“¹⁷¹

¹⁶⁹ Duden, 2007, S. 466

¹⁷⁰ Duden, 2007, S. 468

Interkulturalität aus der Sicht des (sozial-) pädagogischen Problems bedeutet für Stipsits, „wie das Eigene mit dem Fremden zusammenleben, Kontakt finden und halten, kulturellen Austausch pflegen kann. Bezüglich des Problems der Interkulturalität geht es um die Kultivierung des Umgangs mit dem Fremden.“¹⁷²

Die Schule könnte, eigentlich muss, eine Institution von vielen sein, wo auf eine Kultivierung des Umgangs mit Fremden eingegangen wird. Damit wird auf das interkulturelle Lernen hingewiesen.

Was ist aber ein interkulturelles Lernen? Thomas schlägt folgende Definition vor:

„Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems.“¹⁷³

Im Zusammenhang mit der Schule könnte man auch über interkulturelle Erziehung und Bildung sprechen. Nieke hat zehn Ziele der interkulturellen Erziehung und Bildung zusammengefasst:

1. „Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus
2. Umgehen mit der Befremdung
3. Grundlegen von Toleranz
4. Akzeptieren von Ethnizität, Rücksichtnehmen auf die Sprache der Minoritäten
5. Thematisieren von Rassismus
6. Das Gemeinsame betonen, gegen die Gefahr des Ethnizismus
7. Ermuntern zur Solidarität, Berücksichtigen der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minoritäten

¹⁷¹ Auernheimer, 2007, S. 21

¹⁷² Stipsits, 2003, S. 128

¹⁷³ Thomas, 1988, S. 83, zit. n. Auernheimer, 2007, S. 82

8. Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung – Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus
9. Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung
10. Thematisieren der Wir-Identität: Aufheben der Wir-Grenze in globaler Verantwortung oder Affirmation universaler Humanität?“¹⁷⁴

An dieser Stelle könnte sich die Frage aufdrängen, ob und wie die interkulturelle Pädagogik in der Tschechischen Republik praktiziert wird?

Diese Frage wird skizzenhaft beantwortet. Wie schon erwähnt wurde, ist das Thema sehr umfangreich und man kann nicht auf alle Bereiche der interkulturellen Pädagogik eingehen.

3.7.1 Interkulturelle Pädagogik in der Tschechischen Republik

Bis zum Jahr 1989 hat interkulturelle Pädagogik keine Rolle in der Tschechischen Republik gespielt. Wie schon im Kapitel 2.1.1 Geschichte der Roma auf dem Gebiet der Tschechischen Republik – Roma in der Zeit von 1945 bis 1989 (2.1.1.7) erwähnt wurde, wurden Roma nicht als eine ethnische Minderheit anerkannt und eine interkulturelle Pädagogik wurde von den Kommunisten als überflüssig angesehen.

Cílková/Schönerová beschreiben die interkulturelle Pädagogik in der Tschechischen Republik folgendermaßen:

Nach dem Jahr 1989 ist die Tschechische Republik ein relativ offenes, ökonomisch und politisch stabiles Land geworden. Damit ist sie für viele Ausländer interessant geworden. Bis zum Jahr 1989 war die Tschechische Republik nur ein Transitland, heute ist es für viele ein Zielland.

In die Tschechische Republik kommen nicht nur Erwachsene, sondern mit den Eltern kommen auch ihre Kinder. „Die nicht tschechischen Kinder“, die sich legal in der Tschechischen Republik aufhalten, haben eine Schulpflicht.

¹⁷⁴ Nieke, 2008, S. 75f.

Auf die Zuwanderung musste das Schulwesen der Tschechischen Republik reagieren, eine Reaktion von vielen ist die Einführung der interkulturellen Pädagogik in den Unterricht.¹⁷⁵

Durch die Literaturrecherchen konnte festgestellt werden, dass der Begriff „interkulturelle Pädagogik“ auch in der Tschechischen Republik kein eindeutiger Begriff ist. Es werden viele Begriffe benutzt, wie zum Beispiel multikulturelle Erziehung und Bildung, interkulturelles Lernen und Andere. Im Folgenden wird weiter der Begriff interkulturelle Pädagogik verwendet.

Das Unterrichten der interkulturellen Pädagogik ist kein getrenntes Unterrichtsfach, sondern ein übergreifendes Thema. Die interkulturelle Pädagogik ist ein verpflichtender Bestandteil der Grundschulbildung in der Tschechischen Republik und muss in die Lehrpläne für die erste und zweite Stufe der Grundschule eingegliedert werden. Es handelt sich um ein übergreifendes Thema und die Art der Realisierung, auch die Zeitzuweisung für dieses Thema, liegt in der Kompetenz der Schule.¹⁷⁶

Ein Beispiel der interkulturellen Pädagogik an der Grundschule Křenová

Am 8. April ist der internationale Tag der Roma. Gleich in der ersten Stunde, des 8. April hat die Lehrerin gefragt, was heute für ein Tag ist. Die Schüler/innen haben gleich gerufen „heute gehört der Tag den Roma.“ Die Lehrerin hat die Schüler/innen aufgefordert, ob jemand weiß, was die Roma heute feiern.

Genau wussten das die Schüler/innen nicht. Die Lehrerin hat erklärt, dass der 8. April der internationale Tag der Roma ist. Der 8. April ist der Tag der Entstehung der internationalen Roma-Union (International Romani Union), die am 8. April 1971 in London gegründet wurde.

In der Tschechischen Republik wird der internationale Tag der Roma seit dem Jahr 2001 gefeiert. Dann hat die Lehrerin die Kinder aufgefordert, etwas auf Romani zu singen. Zwar konnte sie kein Romanes, aber sie hat mit den Kindern das Lied gebrummt.¹⁷⁷

¹⁷⁵ Vgl. Cílková/Schönerová, 2007, S. 11f.

¹⁷⁶ Vgl. Průcha, 2006, S. 24f.

¹⁷⁷ Aus dem Unterricht, am 08. 04. 2010, 5B, Grundschule Křenová

3.8 Zusammenfassung der pädagogischen Maßnahmen

Im Kapitel 2 wurden die pädagogischen Maßnahmen sowohl theoretisch erläutert als auch praktisch (Grundschule Křenová) auf sie eingegangen. Es wurden vor allem pädagogische Maßnahmen beschrieben, die für eine Grundschule geeignet sein könnten. Es wurde auf die hauptpädagogischen Maßnahmen eingegangen, die zur Verbesserung des Bildungsniveaus der Roma-Kinder, die vor allem aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung kommen, führen sollten.

Laut einigen Studien (wie z.B. von Gabal u. a., Šotolová usw.) führen aus der Sicht der Fachleute einige pädagogische Maßnahmen zur Verbesserung des Schulerfolges von einigen Roma-Schüler/innen. Trotzdem ist immer noch das Bildungsniveau der Roma niedriger als bei der Majoritätsbevölkerung (Abbildung 2).

Im nächsten Kapitel 4, das eine quantitativ-empirische Untersuchung ist, sollte die Wirksamkeit der pädagogischen Maßnahmen aus der Sicht der Eltern festgestellt werden und weitere Fragen, die näher im Kapitel 4 erläutert werden, beantwortet werden.

4 Empirischer Teil

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit wird mithilfe der quantitativen Methoden verarbeitet. Zunächst werden Fragestellungen vorgestellt. Um die Fragestellungen zu beantworten, werden Grundhypothesen aufgestellt, die durch Prüfhypothesen überprüft werden sollen. In diesem Kapitel werden die Vorgehensweisen, das Erhebungsinstrument (Fragebogen) und die Methoden der Auswertung der gewonnenen Rohdaten näher beschrieben. Bei der Auswertung der Daten wird man sich teilweise auf die Arbeit „Bildungsstandards“ von Rudolf Beer, Seite 147-220 anlehnen.

Die Fragebögen werden durch die quantitativen Methoden ausgewertet, darum könnte es sinnvoll sein, die quantitativen Methoden in den empirischen Sozialwissenschaften im Folgenden mindestens skizzenhaft vorzustellen.

Quantitative Methoden

„Quantitative Methoden sind solche, bei denen in der Regel Daten durch Messen oder Zählen erfasst und mit mathematisch-statistischen Methoden analysiert werden.“¹⁷⁸

„Bortz und Döring zählen folgende gängigen quantitativen methodischen Zugänge zur Datenerhebung in den empirischen Sozialwissenschaften bzw. Humanwissenschaften auf.“¹⁷⁹

- Zählen
- Urteilen
- Testen
- Befragen
- Beobachten

Bortz und Döring geben an, dass die empirischen Untersuchungen nicht nur mit einer Erhebungsart auskommen würden, sondern dass viele Untersuchungen der Kombinationen erforderlich sein würden.¹⁸⁰

Das Forschungsverfahren bei den quantitativen Methoden ist in der Regel nach Krüger Folgendes:

¹⁷⁸ Laatz, 1993, S. 11

¹⁷⁹ Raab-Steiner/Benesch, 2008, S. 43

¹⁸⁰ Vgl. Bortz/Döring, 2006, S. 137f.

- Man hat vorerst eine Forschungsidee, ein Forschungsproblem, welches man untersuchen will.
- Durch das Literaturstudium versucht man über das Gebiet, was man erforschen will, so viel wie möglich zu erfahren, um einen Überblick über das Thema zu bekommen. Durch die Literaturrecherchen sollte man eine Fragestellung formulieren.
- Aufgrund der Fragestellung werden Hypothesen aufgestellt.
- Weiters sollte man sich über das Forschungsdesign klar sein: welches Erhebungsinstrument verwendet wird, Typ der Stichprobe, ob es sich um eine Quer- oder Längsschnittuntersuchung handeln wird, ob die Güterkriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) gegeben werden usw.
- Wenn alle diese Schritte geklärt sind, kann mit der Feldforschung (Feldarbeit) begonnen werden.
- Zuerst sollte man eine Vortestung durchführen, um festzustellen, ob gewählte Erhebungsinstrumente geeignet sind und die Probanden alles richtig verstehen. Nach der Vortestung können die Erhebungsinstrumente noch modifiziert werden, unverständliche Items anders formuliert oder ausgelassen werden.
- Anschließend daran könnte mit der Hauptuntersuchung begonnen werden.
- Die gewonnenen Daten werden dann codiert und in ein Programm zur statistischen Analyse von Daten (wie zum Beispiel PASW) eingegeben und statisch analysiert und interpretiert.¹⁸¹

Aus der Sicht der Untersucherin könnten die quantitativen Methoden als geeignetes Mittel für die Verarbeitung des Themas „Schulversagen von Roma-Kindern: pädagogische Maßnahmen“ gelten, weil:

- Eine größere Anzahl von Meinungen der Roma-Eltern zu dem Thema gewonnen werden könnte.
- Verwendung eines standardisierten Fragebogens aus der Sicht der Untersucherin könnte geeigneter sein als beispielsweise ein Interview, weil die Roma-Eltern Schwierigkeiten mit der Ausdruckweise in der tschechischen Sprache haben könnten.

¹⁸¹ Vgl. Krüger, 2009, S. 232f.

- Eine standardisierte Befragung nach Bortz und Döring ist leicht durchzuführen sowie auszuwerten und die Ergebnisse ermöglichen zahlreiche Vergleiche.¹⁸²

4.1 Die Forschungsfrage

Laut der Studie von Gabal u. a.¹⁸³ besuchen den Kindergarten oder die Vorschulklasse nur 48 % der Roma-Kinder und die Roma weisen ein sehr niedriges Bildungsniveau auf. Was bedeuten könnte, dass die Roma-Eltern der Bildung geringere Bedeutung zuschreiben.¹⁸⁴

Nach Šotolová erhöht sich das Bildungsniveau der Roma trotz allen Konstatierungen, die im Kapitel 2.1.3.4 (Bildungssituation der Roma) beschrieben wurden.¹⁸⁵

Um festzustellen, was die Roma tatsächlich selbst über die pädagogischen Maßnahmen, die für Roma-Schüler/innen an einigen Schulen eingeführt wurden, denken, sollte die Bedeutsamkeit der pädagogischen Maßnahmen aus der Sicht der Roma-Eltern untersucht werden. Dazu wurde die Hauptforschungsfrage formuliert, die folgendermaßen lautet:

Wie beurteilen Roma-Eltern die pädagogischen Maßnahmen Kindergarten, Vorschulklasse, Assistent/in des Pädagogen, Projekte für Roma-Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung, Freizeitaktivitäten und Ganztageserziehungssystem, die zu besseren Schulleistungen der Roma-Kinder führen sollten?

Durch das Auseinandersetzen mit dem Thema „Schulversagen von Roma-Kindern“ stellten sich noch weitere Fragestellungen:

- Wo die Ursache für den schulischen Misserfolg von vielen Roma-Kindern liegen könnte?

¹⁸² Vgl. Bortz/Döring, 2006, S. 297

¹⁸³ In der Tschechischen Republik gibt es eine sehr begrenzte statistische Information über die Roma, sogar die Regierungsorgane verlassen sich auf einige Feldforschungen. Zu solchen Studien, an denen sich die tschechische Regierung orientiert, gehören vor allem einige Studien, die von einem Soziologenteam um Ivan Gabala erarbeitet wurden. Diese Studien sind im Literaturverzeichnis angeführt.

¹⁸⁴ Vgl. Gabala u. a., 2009, S. 35 f.

¹⁸⁵ Vgl. Šotolová, 2008, S. 70

- Welche Maßnahmen würden die Roma-Eltern selbst einführen, damit ihre Kinder bessere Schulleistungen erbringen könnten?
- Welchen Stellenwert messen die Roma der Schulbildung bei?
- Welcher Ansicht sind die Roma-Eltern, was die Klassenzusammensetzung betrifft?

Diese Fragen sollten auch in der vorliegenden Arbeit beantwortet werden.

Um die Hauptforschungsfrage zu beantworten, wurden Grundhypothesen aufgestellt, die durch Prüfhypothesen falsifiziert oder verifiziert werden sollten.

4.2 Grundhypothesen (Alternativhypothese H_1)

„Eine Grundhypothese ist eine vorerst unbewiesene Annahme über einen realen Sachverhalt. Solch eine Grundhypothese bildet mit der Prüf- oder auch Nullhypothese ein statistisches Hypothesenpaar. Prüfhypothesen sind von der Grundhypothese abgeleitet und gelten als Einwände gegen diese. Solange die Prüfhypothese (Einwände) falsifiziert werden können, kann die Grundhypothese aufrechterhalten werden. Gelingt dies nicht, ist die Grundhypothese zu verwerfen beziehungsweise zu modifizieren.“¹⁸⁶

Die Untersuchung sollte herausfinden, ob die pädagogischen Maßnahmen aus der Sicht der Roma-Eltern, die schon oben erwähnt wurden, ein geeignetes Mittel für die Roma-Kinder sind und zu Verbesserung der Schulleistungen von den Roma-Kindern führen könnten und aufgrund der Überlegungen wurden folgende Hypothesen formuliert:

1. Roma-Eltern halten die pädagogische Maßnahme „Kindergarten“ für eine gute pädagogische Maßnahme.
2. Roma-Eltern halten die pädagogische Maßnahme „Vorschulklasse“ für eine gute pädagogische Maßnahme.
3. Roma-Eltern halten die pädagogische Maßnahme „Assistent/in des Pädagogen“ für eine gute pädagogische Maßnahme.

¹⁸⁶ Beer 2007, S. 147 unter Bezug auf Bortz/Döring, 2002, S. 8 ff; Olechowski, 1983, S. 68; Weidinger 1983, S. 11

4. Roma-Eltern halten die Projekte für Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung für ihre Kinder als notwendig.
5. Für Roma-Eltern sind die Freizeitaktivitäten für ihre Kinder wichtig.
6. Die Roma-Eltern würden das Ganztageserziehungssystem willkommen heißen.

4.3 Nullhypothesen H_0

1. Roma-Eltern betrachten die pädagogische Maßnahme „Kindergarten“ als kein geeignetes Mittel für ihre Kinder.
2. Roma-Eltern betrachten die pädagogische Maßnahme „Vorschulklasse“ als kein geeignetes Mittel für ihre Kinder.
3. Roma-Eltern betrachten die pädagogische Maßnahme „Assistent/in des Pädagogen“ als kein geeignetes Mittel für ihre Kinder.
4. Roma-Eltern halten die Projekte für Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung als überflüssig.
5. Roma-Eltern betrachten die Freizeitaktivitäten für ihre Kinder als überflüssig.
6. Roma-Eltern lehnen das Ganztageserziehungsprogramm ab.

4.4 Das Erhebungsinstrument

Als Erhebungsinstrument wurde ein Fragebogen auf Tschechisch (Deutsche Übersetzung siehe Anhang) entwickelt. Mittels des Fragebogens sollten in Südmähren in der Stadt Brunn (Brno) Einstellungen und Meinungen der Roma-Eltern zu dem Thema „Schulversagen von der Roma: Pädagogische Maßnahmen“ gewonnen werden. Für dieses Vorhaben bot sich der Einsatz des Fragebogens an.

Der Fragebogen wurde von der Untersucherin (Kuncar Eva) ausgearbeitet, wo es sich um einen standardisierten Fragebogen handelt. Der erste Teil des Fragebogens befragt die allgemeinen Daten über die befragte Person. Der zweite Teil des Fragebogens beinhaltet 50 Items, die durch das Ankreuzen vorgegebener Kategorien beantwortet wurde. Es handelt sich um eine vierstufige Skala, wo der Grad der Zustimmung befragt wird. Werte 1 (0 % der Zustimmung) und 2 (33 % der Zustimmung) können als Ablehnung der Aussagen verstanden werden, Werte 3 (67 % der Zustimmung) und 4

(100 % der Zustimmung) können als Zustimmung zu den Aussagen verstanden werden. Die letzte Frage (Nr. 73) ist eine offene Frage (Welche Maßnahmen würden Sie selbst in die Schule einführen?).

Durch eine durchgeführte Umfrage im März/April 2010 für eine wohltätige Organisation in Brünn (Brno) konnte ich Erfahrungen sammeln, wie die Roma auf eine Befragung reagieren. Diese Organisation hilft den Roma in allen möglichen Angelegenheiten und sie wollte durch die Umfrage wissen, wie die Roma mit dem Angebot der Organisation zufrieden sind. Durch die Befragung wurde mir klar, dass die Fragen sehr einfach formuliert werden müssen. Die Roma sind meistens nicht bereit, selbst die Fragebögen auszufüllen, darum wurde der Fragebogen von mir vorgelesen und auch ausgefüllt.

Der Fragebogen wurde so konzipiert, dass er auf ein Papierblatt (doppelseitig) passte. Aus der durchgeführten Befragung für die wohltätige Organisation in Brünn hatte ich die Erfahrung gemacht, dass die Roma sehr oft nachgefragt haben, wie viele Seiten zu beantworten sind. Als ich sagte, dass es vier Seiten sind, wurde fast immer geantwortet, dass es zu viel sei. Darum wurde der Fragebogen mit einer kleineren Schrift geschrieben, damit alle Fragen auf ein Papierblatt passten.

Als Vorteile der Verwendung des Fragebogens können im diesen Fall im Besonderen gelten:¹⁸⁷

- „Durch den Einsatz eines Fragebogens kann der Stichrobenumfang bei einem vertretbaren Arbeitsaufwand (Ökonomie) entsprechend groß gehalten werden, um über die Grundgesamtheit zutreffende Aussagen machen zu können.“¹⁸⁸
- Der Fragebogen wurde immer komplett ausgefüllt, keine Fragen wurden ausgelassen. Alle Fragebögen wurden durch die Untersucherin persönlich ausgefüllt und dabei wurde genau aufgepasst, dass keine Frage ausgelassen blieb.

¹⁸⁷ Vgl. Beer, 2007, S. 149

¹⁸⁸ Beer, 2007, S. 149

- Die Fragebögen wurden tatsächlich von den Roma-Eltern beantwortet. Der Fragebogen wurde von der Untersucherin vorgelesen und auch genau nach den Antworten der Roma-Eltern ausgefüllt (angekreuzt).
- Beim Nichtverstehen konnten die Fragen erklärt werden, was sehr selten vorkam, da die Fragen sehr einfach und verständlich formuliert wurden (bei Vortestung 1 und 2 wurden unverständliche Fragen entweder ausgelassen oder neu formuliert).
- Die Fragebögen wurden zwar von der Untersucherin den Roma-Eltern vorgelesen und auch nach den Antworten der Roma-Eltern ausgefüllt, wobei darauf geachtet wurde, dass genau das angekreuzt und ausgefüllt wurde, was die Roma-Eltern ausgesagt haben. Durch den Einsatz des Fragebogens könnte man annehmen, dass die Objektivität gewährleistet wurde.
- „Bei Fragebögen, wo die Auswahlbeantwortung gegeben ist (was in diesen Fragebogen der Fall war), wo der Proband/die Probandin lediglich diejenige Antwort von mehreren vorgegebenen Antworten, die ihm/ ihr als richtig oder auf ihn/sie zutreffend erscheint, anzukreuzen hat, ist die sogenannte Auswertungsobjektivität praktisch vollkommen verwirklicht.“¹⁸⁹
- Da die Fragebögen durch die Untersucherin persönlich ausgefüllt wurden, konnte die Untersucherin die Lokalität näher kennenlernen.
- Durch die persönliche Befragung konnte die Untersucherin die Belange, Wünsche und Ansichten der Roma-Eltern hören und dadurch neue Erkenntnisse gewinnen.

Als Nachteil könnte man sehen, dass die Probanden sozusagen gezwungen werden, nur schon vorgegebene Fragen zu beantworten und die Antworten auf die vorgegebenen Möglichkeiten anzupassen.

Bei der Ausarbeitung des Fragebogens wurde von Hypothesen ausgegangen, die durch die Literaturrecherchen und durch die praktischen Erfahrungen an der Grundschule Křenová ausformuliert wurden.

¹⁸⁹ Lienert, 1989, S. 13

4.5 Beschreibung der Erhebungslokalität

Die Erhebung wurde in Brünn (Brno) vor allem in den sogenannten sozial ausgeschlossenen Lokalitäten durchgeführt.

Kurz zur allgemeinen Charakteristik der Stadt Brünn:

Zum 31.12.2009 haben in Brünn 371 399 Einwohner gelebt. Die Arbeitslosigkeit war zum 31.12.2009 8,17 %, was bedeutet, dass auf eine Arbeitsstelle 12,4 Bewerber kommen.¹⁹⁰

Brünn ist die zweitgrößte Stadt in der Tschechischen Republik. Sie ist das administrative, kulturelle und Verwaltungszentrum des südmährischen Bundeslandes. Die Stadt Brünn liegt an dem Zusammenfluss der Flüsse Svitava und Svratka.

In der Stadt Brünn leben nach qualifizierten Angaben 15-17tausend Roma, wobei zirka 8-10tausend in sozial ausgeschlossenen Lokalitäten wohnen. Es handelt sich vor allem um die Lokalitäten Cejl, Mostecká, Životského a Dornych. Diese Lokalitäten befinden sich in der Nähe des Stadtzentrums. Die Erreichbarkeit des Stadtzentrums aus den Lokalitäten ist in ein paar Minuten und das auch zu Fuß. Diese Lokalitäten befinden sich in den alten Industriegebieten, sogenannten „brownfields“. Es sind vor allem Industriegebäude aus dem 18. Jahrhundert, die früher zur Unterkunft der Fabrikarbeiter dienten. Es handelt sich vor allem um mehrgeschossige Häuser und um Pawlatschhäuser, die meistens verkommen sind. Diese Lokalitäten werden als „Roma-Viertel“ bezeichnet und gelten als schlechte Wohnadresse. Diese Lokalitäten werden auch als „Brünner Bronx“ bezeichnet. Zum Beispiel fährt die Straßenbahn Nr. 4 durch die Lokalität Cejl, die als „Roma-Kutsche“ von der Majoritätsbevölkerung bezeichnet wird. In diesem Viertel befindet sich ein Supermarkt Spar, der als „Romaspar“ bezeichnet wird.¹⁹¹

In diesen Lokalitäten leben überwiegend Roma, was aber nicht bedeutet, dass alle Roma in den sozial ausgeschlossenen Lokalitäten leben. Aber auch umgekehrt, nicht alle Bewohner in den sozial ausgeschlossenen Lokalitäten sind Roma.

¹⁹⁰ Vgl. ČSÚ [Das tschechische Statistikamt] http://www.czso.cz/xb/redakce.nsf/i/aktualne_okres_brno_mesto

¹⁹¹ Vgl. Kašparová, Irena/ Ripka, Štěpán/ Sidiropulu Janků, Kateřina, 2008, S. 23-27

4.6 Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchung, wie schon oben erwähnt, wurde in der Stadt Brunn (Brno) durchgeführt. Brunn habe ich ausgewählt, weil ich mich hier gut orientiere und schon einige Kontakte zu den Roma durch die ehrenamtliche Tätigkeit hergestellt habe und auch darum, da die Roma in der Stadt Brunn sehr stark konzentriert sind. Die Erhebung wurde vor allem in den sogenannten sozial ausgeschlossenen Lokalitäten (vor allem in dem Viertel Cejl und Životského) durchgeführt.

Vor dem Beginn der Befragung wurden zwei Vortestungen durchgeführt. Die erste Vortestung fand am 24.06.2010 statt. Es wurden 12 Roma-Eltern befragt. Dabei wurde festgestellt, dass eine Frage nicht richtig von den Roma-Eltern verstanden wurde (Werte der Schule stimmen mit meinen überein) und darum wurde diese Frage ausgelassen und durch eine neue Frage ersetzt. Durch die Gespräche bei der Vortestung 1 wurden noch drei Fragen dem Fragebogen zugefügt.

Bei der ersten Vortestung waren die Roma-Eltern sehr oft nicht bereit, die Fragebogen zu beantworten, auch wenn ich gesagt habe, dass ich alles vorlese und ausfülle. Sie haben oft gefragt, was sie dafür bekommen, wenn sie das Ausfüllen und was ich dafür bekomme, dass ich diese Befragung mache. Aus dieser Erfahrung habe ich festgestellt, dass ich etwas brauche, womit ich die Roma-Eltern motiviere, die Fragebögen auszufüllen.

Da die erste Vortestung am Ende des Schuljahres (am 24.06.2010) stattgefunden hat, habe ich beschlossen, dass ich über die Sommerferien (Juli, August) keine Befragung durchführe und versuchte, in dieser Zeit verschiedene kleine Geschenke von verschiedenen Sponsoren aufzutreiben. Dieses Vorhaben war nicht sehr leicht, aber durch eine Bekanntschaft mit einem Geschäftsführer von einer Restaurantkette konnte ich verschiedene kleine Spielzeuge (ungefähr 500 Stück), auftreiben.

Am 04.09.2010 fand die zweite Vortestung statt, bei der zehn Roma-Eltern befragt wurden. Nachdem ich erwähnt habe, dass ich ein kleines Spielzeug als Dankeschön für die Beantwortung des Fragebogens habe, waren die Roma-Eltern fast immer bereit, den Fragebogen auszufüllen. Bei der zweiten Vortestung waren alle Fragen für die Roma-Eltern verständlich.

Die Hauptuntersuchung fand im September und Oktober 2010 statt. Es wurden insgesamt 106 Roma-Eltern befragt. Die Fragebögen, wie schon oben erwähnt, wurden von der Untersucherin vorgelesen und auch ausgefüllt. Das Ausfüllen eines Fragebogens hat durchschnittlich 20 bis 30 Minuten gedauert. Bei dem Vorlesen und Ausfüllen der Fragebögen waren meistens noch andere Roma anwesend, wie der Ehegatte/Gattin, Oma, Opa. Den Fragebogen wollte aber meistens nur ein Mitglied der Familie ausfüllen und die Anderen haben mit ihm entschieden, was angekreuzt sein sollte.

Es könnte sich eine Frage aufdrängen, wie ein Rom/Romni erkannt wurde. Da die erwähnten Viertel als „Roma-Viertel“ gelten, war es nicht schwer, einen Roma/Romni zu erkennen. Ich bin nach eigener Einschätzung (nach Aussehen) vorgegangen. Es ist mir nur ein Mal passiert, dass die angesprochene Frau keine Romni war, sie fühlte sich schon ein bisschen beleidigt.

Die Befragung wurde vor allem in den Haushalten der Roma-Eltern durchgeführt. Die Roma-Kinder (sie spielten sehr oft vor den Hochhäusern oder auf den Höfen) waren oft neugierig, was ich da tue, wenn ich erläutert habe, was ich mache. Ich habe ihnen gesagt, wenn die Eltern den Fragebogen ausfüllen, dann bekommen die Kinder dafür Spielzeuge von mir. Es hat sich sehr schnell herumgesprochen und die Kinder baten mich auch, zu ihnen in die Wohnung zu gehen.

Nach dem Ausfüllen des Fragebogens musste ich allen Kindern im Haushalt ein Spielzeug geben, wenn ich nur eins gegeben habe, waren die Kinder traurig, dass nicht alle ein Spielzeug bekommen haben. Da ich ziemlich genügend Spielzeuge hatte, habe ich immer alle Kinder im Haushalt beschenkt, was mir auch sehr viel Spaß machte, die leuchtenden Augen der Kinder zu sehen. Natürlich waren die Spielzeuge sehr schnell weg, aber für die Hauptbefragung haben die Spielzeuge ausgereicht.

Aus der nachfolgenden Tabelle 1 sind die Arbeitsschritte der Untersuchung zu entnehmen:

Zeit	Arbeitsschritt
April/Mai 2010	Entwicklung des Fragebogens auf Grundlage der Prüfhypothesen
Ende Mai 2010	Diskussion in Expertenkreisen (mit einer Mitarbeiterin des Roma-Museums in Brünn und mit einigen Assistenten des Pädagogen, die an sogenannten „Roma-Schulen“ tätig sind)
24.06. 2010	1. Vortestung
Juli/August 2010	Aufbringung der Geschenke als Dankeschön für die Ausfüllung des Fragebogens
04.09. 2010	2. Vortestung
September/Oktober 2010	Hauptuntersuchung
ab November 2010	Statistische Auswertung

Tabelle 1: Erarbeitungsschritte

Die Fragebögen wurden manuell durch die Untersucherin in das Programm PASW Statistics 18 eingetippt und mit Hilfe dieses Programms (PASW Statistics 18 für Windows) ausgewertet.

4.7 Deskriptive Statistik

„Mit der deskriptiven Statistik wird versucht, die in einem Datensatz enthaltene Information durch bestimmte Kennzahlen und graphischen Darstellungen zu veranschaulichen. Die deskriptive Statistik beschränkt sich ausschließlich auf die Beschreibung des vorliegenden Datenmaterials.“¹⁹²

4.7.1 Beschreibung der Stichprobe

Geschlecht					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Mutter	85	80,2	80,2	80,2
	Vater	21	19,8	19,8	100,0
	Gesamt	106	100,0	100,0	

Tabelle 2: Häufigkeit/Geschlecht

¹⁹² Raab-Steiner/Benesch, 2008, S. 14

Es wurden insgesamt 106 Roma-Eltern befragt. Es waren 85 Mütter befragt und 21 Väter, was eine prozentuelle Verteilung von 80,2 % zu 19,8 % bedeutet (Tabelle 2).

Ich lebe in einer sozial benachteiligten Lokalität					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	97	91,5	91,5	91,5
	nein	9	8,5	8,5	100,0
	Gesamt	106	100,0	100,0	

Tabelle 3: Häufigkeit/sozial benachteiligte Lokalität

91,5 % der befragten Roma-Eltern haben angegeben, dass sie in einer sogenannten sozial benachteiligten Lokalität leben (Tabelle 3).

Alter					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	18-20	4	3,8	3,8	3,8
	21-25	8	7,5	7,5	11,3
	26-30	18	17,0	17,0	28,3
	31-35	28	26,4	26,4	54,7
	36-40	20	18,9	18,9	73,6
	41-45	11	10,4	10,4	84,0
	46-50	7	6,6	6,6	90,6
	51-55	4	3,8	3,8	94,3
	56-60	5	4,7	4,7	99,1
	61-65	1	0,9	0,9	100,0
	Gesamt	106	100,0	100,0	

Tabelle 4: Häufigkeit/Alter

62,3 % der befragten Roma-Eltern waren zwischen 26 Jahre bis 40 Jahre alt.

26,4 % waren zwischen 41 Jahre bis 65 Jahre alt.

11,3 % waren zwischen 18 Jahre bis 25 Jahre alt. (Tabelle 4).

Zugehörigkeit					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Walachischer Roma	9	8,5	8,5	8,5
	Tschechischer oder Mährischer Roma	19	17,9	17,9	26,4
	Slowakischer Roma	60	56,6	56,6	83,0
	Ungarischer Roma	17	16,0	16,0	99,1
	anderer Roma	1	0,9	0,9	100,0
	Gesamt	106	100,0	100,0	

Tabelle 5: Häufigkeit/Zugehörigkeit

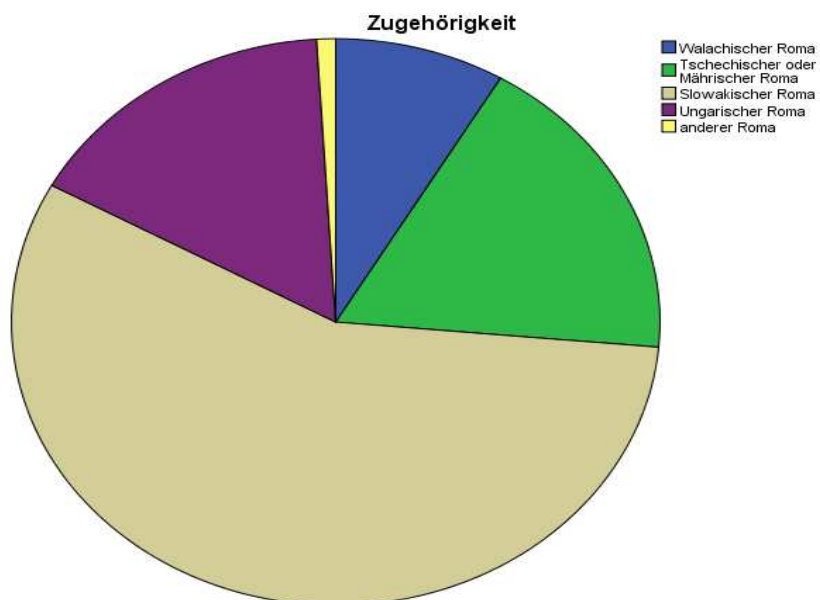


Abbildung 4: Kreisdiagramm/Zugehörigkeit

Staatsbürgerschaft					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Tschechische	101	95,3	95,3	95,3
	Slowakische	5	4,7	4,7	100,0
	Gesamt	106	100,0	100,0	

Tabelle 6: Häufigkeit/Staatsbürgerschaft

95,3% der Roma-Eltern besitzen die tschechische Staatsbürgerschaft, 4,7% der Roma-Eltern haben die slowakische Staatsbürgerschaft (Tabelle 6).

Muttersprache					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Tschechisch	40	37,7	37,7	37,7
	Slowakisch	4	3,8	3,8	41,5
	Romanes	10	9,4	9,4	50,9
	Sowohl Tschechisch als auch Romanes	52	49,1	49,1	100,0
	Gesamt	106	100,0	100,0	

Tabelle 7: Häufigkeit/Muttersprache

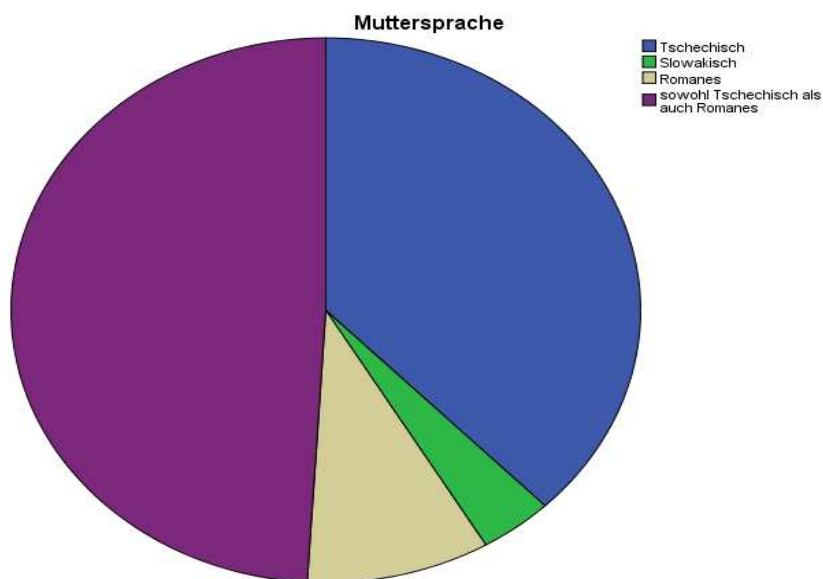


Abbildung 5: Kreisdiagramm/Muttersprache

49,1 % der Roma-Eltern hält sowohl die Tschechische als auch Romanes für Muttersprache.

Für 37,7 % der Roma-Eltern ist Tschechisch die Muttersprache.

9,4 % der Roma-Eltern haben Romanes als Muttersprache angegeben und für 3,8 % der Roma-Eltern ist Slowakisch die Muttersprache.

Das bedeutet, dass 58,5 % der Roma-Eltern Romanes für die Muttersprache hält (Tabelle 7).

Anzahl der Kinder				
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert
Anzahl der Kinder	106	1	12	4,00

Tabelle 8: Mittelwert/Anzahl der Kinder

Die durchschnittliche Anzahl der Kinder in der vorliegenden Stichprobe sind vier Kinder. Als minimale Anzahl der Kinder wurde in der Stichprobe ein Kind angegeben und als maximale Anzahl der Kinder wurden 12 Kinder angegeben (Tabelle 8).

Höchste abgeschlossene Schulbildung					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Sonderschule	18	17,0	17,0	17,0
	Grundschule	69	65,1	65,1	82,1
	Lehre (ohne Matura)	18	17,0	17,0	99,1
	Mittelschule (mit Matura)	1	0,9	0,9	100,0
	Gesamt	106	100,0	100,0	

Tabelle 9: Häufigkeit/Höchste abgeschlossene Bildung

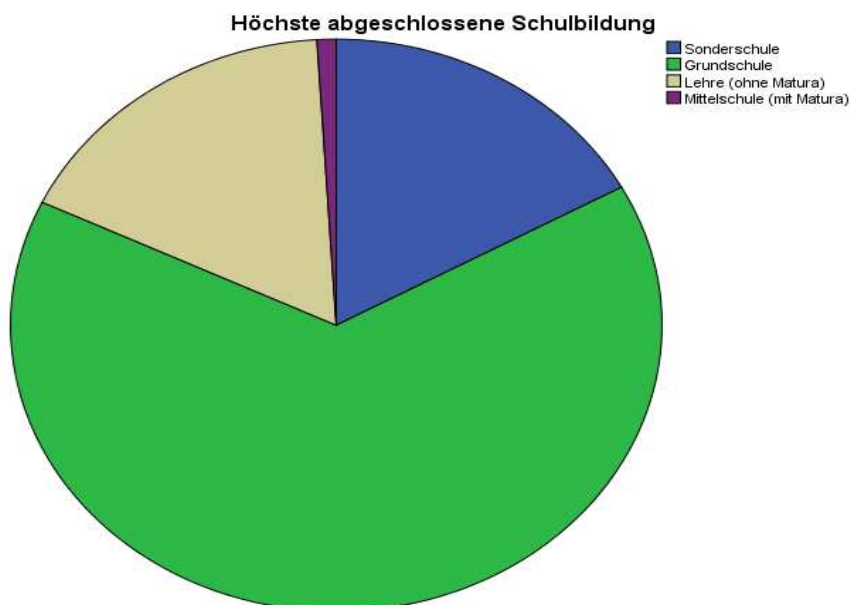


Abbildung 6: Kreisdiagramm/Höchste abgeschlossene Bildung

17 % der Roma-Eltern haben eine Sonderschule besucht. 65,1 % der Roma-Eltern haben eine Grundschule als höchste abgeschlossene Schulbildung angegeben.

17 % der Roma-Eltern haben eine Lehre ohne Matura absolviert. Es wurden folgende Lehren angegeben:

- Koch/Köchin – Kellner/in (5x angegeben)
- Landwirtschaftslehre (3x angegeben)
- Schuster/in (2x angegeben)
- Verkäufer/in
- Maurer/in
- Automechaniker/in
- Gesundheitslehre
- Textillehre
- Tapezierer/in
- Fräser/in
- Spinner/in

Nur ein Roma hat in dieser Stichprobe eine Mittelschule mit Matura absolviert, es handelte sich um eine Baumittelschule. Eine Hochschule hat kein einziger der Roma-Eltern absolviert (Tabelle 9).

Beschäftigung					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	15	14,2	14,2	14,2
	nein	91	85,8	85,8	100,0
	Gesamt	106	100,0	100,0	

Tabelle 10: Häufigkeit/Beschäftigung

14,2 % der Roma-Eltern sind beschäftigt (Tabelle 10). Es wurden folgende Beschäftigungen angegeben:

- Putzfrau (4x angegeben)
- Nebenarbeiten – Ausgraben von Gräben (2x angegeben)
- Fräser (2x angegeben)
- Assistentin des Pädagogen

- Selbstständig
- Fahrer
- Verkäuferin
- Maurer
- Operatorin
- Karitative Mitarbeiterin

Aus welchem Grund momentan nicht beschäftigt					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	in Karenz	41	38,7	45,1	45,1
	in Pension	2	1,9	2,2	47,3
	Invalidität	5	4,7	5,5	52,7
	Arbeitslos	42	39,6	46,2	98,9
	anderer Grund	1	0,9	1,0	100,0
	Gesamt	91	85,8	100,0	
Gesamt		106	100,0		

Tabelle 11: Häufigkeit/Aus welchen Grund nicht beschäftigt

85,8 % der Roma-Eltern sind ohne Beschäftigung. Es wurden folgende Gründe für keine Beschäftigung genannt:

- 45,1 % der Roma-Eltern sind in Karenz
- 2,2 % der Roma-Eltern sind in Pension
- 5,5 % der Roma-Eltern sind in Invaliditätspension
- 46,2 % der Roma-Eltern sind Arbeitslose
- eine Person ist aus anderem Grund nicht beschäftigt, es handelt sich um eine olachische Roma-Mutter die angegeben hat, dass sie nicht arbeiten muss, weil ihre Familie genügend Geld hat (Tabelle 11).

Kindergartenbesuch					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	82	77,4	77,4	77,4
	nein	24	22,6	22,6	100,0
	Gesamt	106	100,0	100,0	

Tabelle 12: Häufigkeit/Kindergarten

In der vorliegenden Stichprobe haben 77,4 % der Roma-Kinder einen Kindergarten besucht. 22,6 % der Roma-Kinder haben keinen Kindergarten besucht (Tabelle 12).

Vorschulklassebesuch					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	62	58,5	58,5	58,5
	nein	44	41,5	41,5	100,0
	Gesamt	106	100,0	100,0	

Tabelle 13: Häufigkeit/Vorschulklasse

In der vorliegenden Stichprobe haben 58,5 % der Kinder eine Vorschulklasse besucht (Tabelle 13).

Davon haben 49 der Roma-Kinder sowohl einen Kindergarten als auch eine Vorschulklasse besucht, das ist eine prozentuelle Verteilung von 46,2 %.

13 der Roma-Kinder haben nur eine Vorschulklasse besucht, das bedeutet eine prozentuelle Verteilung von 12,3 %.

Elf der Roma-Kinder haben weder einen Kindergarten noch eine Vorschulklasse besucht, das bedeutet eine prozentuelle Verteilung von 10,4 %.

Daraus könnte man konstatieren, dass 89,6 % der Roma-Kinder eine Vorschulbildungsinstitution besucht haben.

Wie gut sprechen, verstehen die Roma-Eltern Romanes (nach eigener Einschätzung)					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut	61	57,5	57,5	57,5
	gut	21	19,8	19,8	77,3
	schlecht	13	12,3	12,3	89,6
	ich kann nicht Romanes	11	10,4	10,4	100,0
	Gesamt	106	100,0	100,0	

Tabelle 14: Häufigkeit/Kenntnisse des Romanes von den Eltern

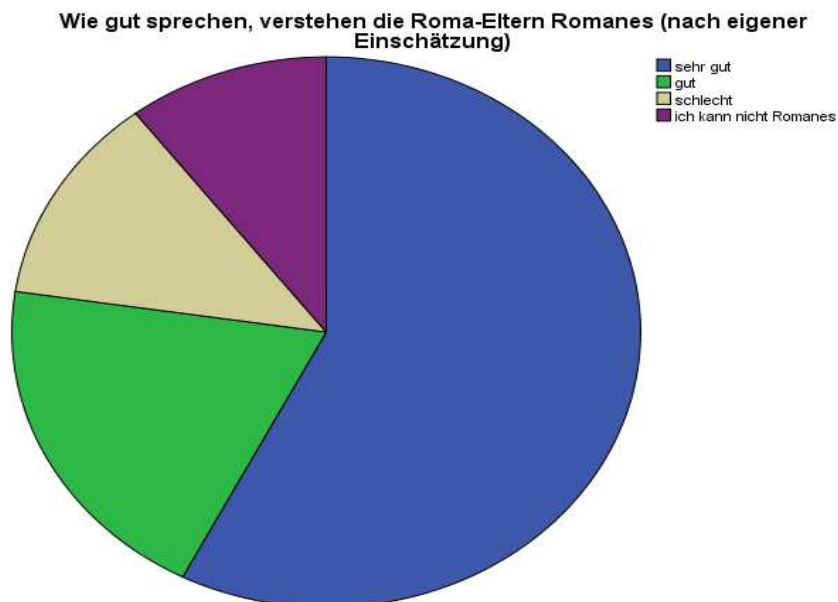


Abbildung 7: Kreisdiagramm/Kenntnisse des Romanes von den Eltern

77,3 % der Roma-Eltern beherrschen das Romanes. 12,3 % der Roma-Eltern beherrschen das Romanes schlecht und 10,4 % der Roma-Eltern können nicht Romanes (Tabelle 14).

Wie gut sprechen, verstehen die Kinder Romanes (nach Einschätzung der Eltern)					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut	21	19,8	19,8	19,8
	gut	12	11,3	11,3	31,1
	schlecht	32	30,2	30,2	61,3
	sie können nicht Romanes	41	38,7	38,7	100,0
	Gesamt	106	100,0	100,0	

Tabelle 15: Häufigkeit/Kenntnisse des Romanes von den Kindern

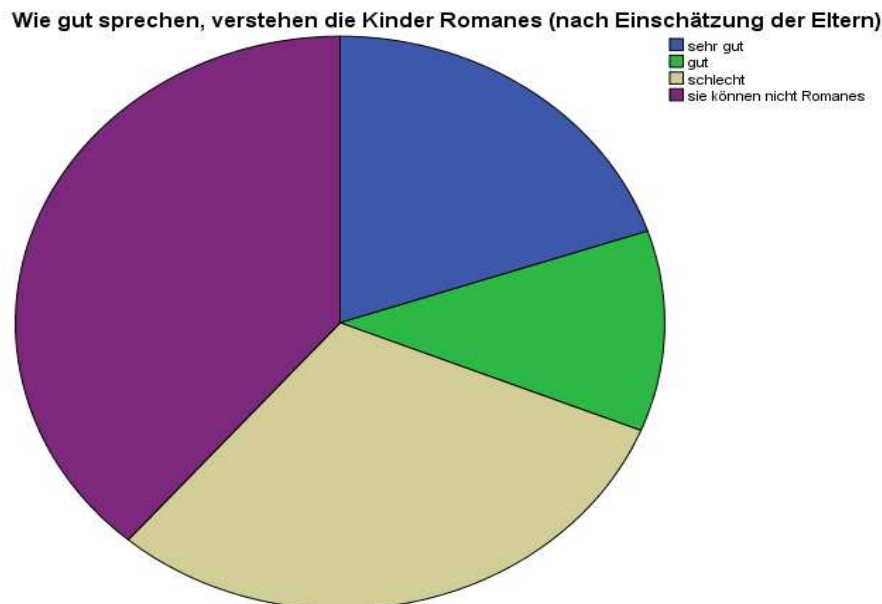


Abbildung 8: Kreisdiagramm/Kenntnisse des Romanes von den Kindern

31,1 % der Roma-Kinder beherrschen nach der Einschätzung der Eltern Romanes.
30,2 % der Roma-Kinder beherrschen das Romanes schlecht und
38,7 % der Roma-Kinder können nicht Romanes. Daraus kann man schließen, dass
68,9 % der Roma-Kinder das Romanes nicht beherrschen (Tabelle 15).

Wie gut sprechen, verstehen die Roma-Eltern Tschechisch (nach eigener Einschätzung)					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut	89	84,0	84,0	84,0
	gut	16	15,1	15,1	99,1
	schlecht	1	0,9	0,9	100,0
	Gesamt	106	100,0	100,0	

Tabelle 16: Häufigkeit/Kenntnisse der tschechischen Sprache von den Eltern

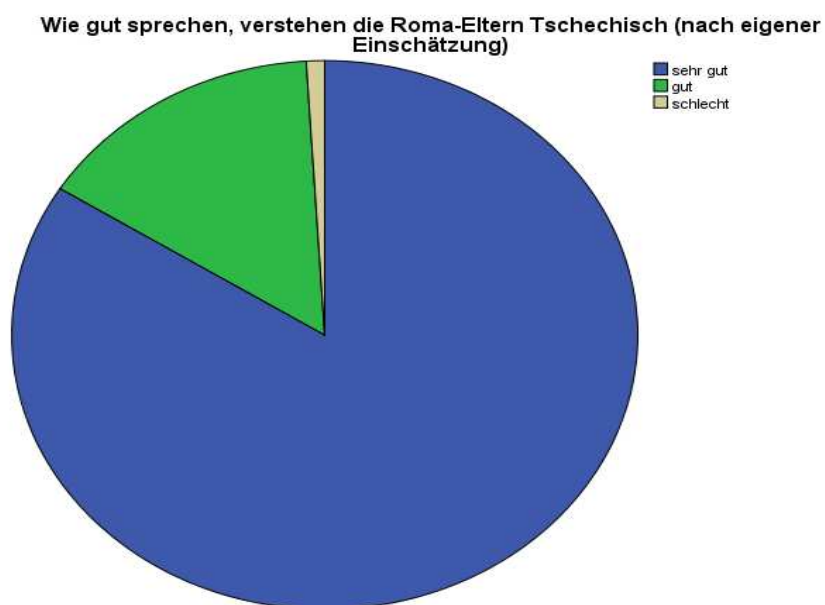


Abbildung 9: Kreisdiagramm/Kenntnisse der tschechischen Sprache von den Eltern

99,1 % der Roma-Eltern beherrschen nach eigener Einschätzung das Tschechisch. Nur eine Person versteht Tschechisch schlecht (Tabelle 16).

Wie gut sprechen, verstehen die Kinder Tschechisch (nach Einschätzung der Eltern)					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gut	99	93,4	93,4	93,4
	gut	7	6,6	6,6	100,0
	Gesamt	106	100,0	100,0	

Tabelle 17: Häufigkeit/Kenntnisse der tschechischen Sprache von den Kindern



Abbildung 10: Kreisdiagramm/Kenntnisse der tschechischen Sprache von den Kindern

Nach der Einschätzung der Eltern beherrschen ihre Kinder Tschechisch. 93,4 % sehr gut und 6,6 % gut. Kein einziges Kind versteht Tschechisch schlecht oder kann kein Tschechisch (Tabelle 17).

4.7.2 Verteilung der Mittelwerte der einzelnen Items

Die Mittelwertverteilung der einzelnen Items bei der vorliegenden Stichprobe gibt einen ersten Überblick über die Antworttendenz der Proband/innen (Tabelle 18). In dem Fragebogen wurde eine vierstufige Skala vorgegeben, wo der Grad der Zustimmung befragt wird. Wert 1 (0 % der Zustimmung) und Wert 2 (33 % der Zustimmung) können als eine Ablehnung der Aussage verstanden werden. Wert 3 (67 % der Zustimmung) und Wert 4 (100 % der Zustimmung) können als Zustimmung der Aussagen verstanden werden. Der Skalamittelwert ist 2,5.

Mittelwerte unter dem Skalamittelwert von 2,5 können als Ablehnung der Aussage verstanden werden. Mittelwerte über dem Skalamittelwert von 2,5 können als Zustimmungen der Aussagen verstanden werden (Tabelle 18).

Items	Mittelwert
FR 68 In der ersten Klasse hatten meine Kinder Probleme mit der tschechischen Sprache	1,18
FR 65 Ich würde eine Roma-Schule willkommen heißen, die nur von Roma geleitet wird (Unterricht auf Romanes, Roma-Lehrer, Roma-Direktor usw.)	1,31
FR 37 Assistent(in) des Pädagogen ist mit dem Lehrer gleichgesetzt	1,44
FR 47 Ich würde meine Kinder ins Internat schicken	1,55
FR 54 Wenn meine Kinder ab und zu keine Lust auf die Schule haben, können sie zu Hause bleiben	1,73
FR 67 Romanes sollte in der Schule mindestens als Wahlfach unterrichtet werden	1,96
FR 59 Meine Kinder werden oft von der Lehrerseite nicht richtig verstanden	2,02
FR 46 Für meine Kinder würde ich ein Ganztageserziehungssystem willkommen heißen	2,03
FR 44 Projekte für Roma-Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung halte ich für nötig	2,17
FR 41 Wenn mir empfohlen wäre, mein Kind in einer Sonderschule (heute praktische Schule) zu geben, dann würde ich es dorthin geben	2,23
FR 45 Projekte für Roma Schüler/innen führen zur Verbesserung der gesamten Schulsituation der Roma-Kinder	2,33
FR 66 Die Lehrer kennen sich in der Roma-Lebensweise (Romanes, Sitten, Kultur usw.) aus	2,41
FR 53 Meine Kinder besuchen eine kostenlose Nachhilfe	2,47
FR 69 Meine Kinder erfahren in der Schule genügend über die Roma-Kultur	2,57
FR 63 Roma-Kinder haben bessere Schulleistungen in den Klassen, wo die "Weißen" in der Überzahl sind	2,60
FR 52 Ich lese meinen Kindern vor	2,61
FR 38 Unterricht mit zwei Lehrern wäre besser als mit den Assistenten des Pädagogen	2,65
FR 62 Meine Kinder besuchen Freizeitaktivitäten	2,81
FR 50 Die Schule halte ich für meine Kinder als sicher	2,83
FR 61 Lehrer haben Vorurteile gegenüber Roma	2,89
FR 60 Roma-Kinder haben die gleichen Bedingungen wie Kinder der Majorität (wie "die weißen Kinder")	3,17
FR 43 Über konkrete Projekte für Roma-Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung bin ich informiert	3,19
FR 36 Mit Hilfe der Assistenten des Pädagogen erreichen die Kinder bessere Schulleistungen	3,35
FR 40 Klassenlehrer(in) sollte ab und zu die Familie des/der Schülers/Schülerin zu Hause besuchen	3,36
FR 34 In den Assistenten des Pädagogen habe ich als Elternteil Vertrauen	3,40
FR 55 Ich besuche die Elternabende	3,42
FR 64 Ich würde meine Kinder in einer sogenannten "Zigeunerschule" einschreiben	3,42
FR 33 Assistenten des Pädagogen wirken als ein Vorbild für die Roma-Kinder	3,43
FR 32 Assistent(in) des Pädagogen ist eine gute pädagogische Maßnahme	3,48
FR 58 Pädagogische Maßnahmen, die speziell für die Roma-Kinder sind, führen eher zu der Ausgliederung (Separation) der Roma-Kinder	3,48
FR 35 Die Kinder haben in den Assistenten des Pädagogen Vertrauen	3,52
FR 72 Für guten Schulerfolg ist das Kind selbst verantwortlich (in höherem Alter)	3,52
FR 28 Vorschulklassen besuchen vor allem Roma-Kinder	3,54
FR 26 Erzieher(in) im Kindergarten wissen mit den Roma-Kindern zu arbeiten	3,61
FR 48 Ich bin fähig, mit den Kindern zu lernen	3,63
FR 71 Für guten Schulerfolg meiner Kinder ist die Schule verantwortlich	3,65
FR 39 Ich würde einen Bus willkommen heißen, der von der Schule organisiert werden würde, mindestens für die Abholung der Kinder zur Schule	3,73
FR 24 Die letzte Klasse im Kindergarten sollte für alle Kinder verpflichtend sein	3,75

FR 31 Ich weiß Bescheid über die pädagogische Maßnahme "Assistent(in) des Pädagogen"	3,81
FR 57 Gute Noten in der Schule sind für mich als Elternteil wichtig	3,81
FR 23 Kinder, die einen Kindergarten besucht haben, sind besser für die 1. Schulklasse vorbereitet	3,82
FR 70 Für guten Schulerfolg meiner Kinder bin ich als Elternteil verantwortlich	3,82
FR 25 Besuch des Kindergartens halte ich für wichtig	3,84
FR 49 Ich informiere mich selbst über die Schulleistungen meiner Kinder	3,84
FR 29 Kinder, die eine Vorschulklasse besucht haben, sind besser auf die erste Klasse vorbereitet	3,86
FR 56 Ich führe meine Kinder dazu, dass sie nach dem Beenden der Schulpflicht eine Ausbildung fortsetzen	3,87
FR 42 Ich bin informiert, was eine Versetzung in eine Sonderschule für mein Kind für die Zukunft bedeuten würde	3,89
FR 30 Vorschulklasse ist eine gute pädagogische Maßnahme	3,92
FR 51 Bildung ist für die Zukunft wichtig	3,92
FR 27 Ich weiß Bescheid über die Möglichkeit der Vorschulklasse für Vorschulkinder	3,99

Tabelle 18: Mittelwertverteilung der Items

4.8 Dimensionsreduktion

Der Fragebogen beinhaltet 50 Items, was sehr viel ist und darum wurden die Items in Faktoren gebündelt durch Faktoranalyse (nähere Beschreibung der Faktoranalyse im Kapitel 4.8.1). Einige Items im Fragebogen beantworten die Hauptforschungsfrage (Wie beurteilen die Roma-Eltern die pädagogischen Maßnahmen, die zum besseren Bildungsniveau der Roma-Kinder führen sollten?) nicht und darum wurden sie in die Faktoranalyse auch nicht einbezogen. Auf die restlichen Items wird man an anderer Stelle eingehen.

4.8.1 Faktoranalyse

Die Faktoranalyse ist ein datenreduzierendes Verfahren. „Bei der Faktoranalyse handelt es sich um eine Sammlung von Verfahren, die es erlauben, eine Anzahl von Variablen auf eine kleinere Anzahl von Faktoren oder Komponenten zurückzuführen.“¹⁹³

Mögliche Ziele einer Faktoranalyse können nach Janssen und Laatz sein:

- Aufdeckung latenter Strukturen
- Datenreduktion

¹⁹³ Janssen/Laatz, 2010, S. 555

- Entwicklung und Überprüfung eines Messinstruments

Man unterscheidet explorative Faktoranalyse (ohne vorangestellte Hypothese) und konfirmatorische Faktoranalyse (Überprüfung einer vorangestellten Hypothese).¹⁹⁴

In der vorliegenden Untersuchung wurde die explorative Faktoranalyse durchgeführt.

4.8.1.1 Feststellung der Zahl der Faktoren

Es sind mehrere Kriterien für die Bestimmung der Zahl der Faktoren gängig, in diesem Fall wird man auf zwei statistisch-mathematische Kriterien eingehen, die auch maßgeblich sind.¹⁹⁵

Es sind das Kaiser-Guttman-Kriterium und Scree-Plot. Zuerst wird auf das Kaiser-Guttman-Kriterium eingegangen.

„Das Kaiser-Guttman-Kriterium gibt an, wie viel der Gesamtvarianz durch den Faktor erklärt wird.“¹⁹⁶

„Jeder Faktor wird durch einen sogenannten Eigenwert charakterisiert; dieser soll nicht kleiner als 1 werden → Kaiser-Guttman-Kriterium.“¹⁹⁷

In der vorliegenden Stichprobe sollte man nach dem Kaiser-Guttman-Kriterium (Tabelle 19) 4 Faktoren bilden. Der Eigenwert liegt bei den Komponenten 1 bis 4 über 1.

¹⁹⁴ Vgl. Janssen/Laatz, 2010, S. 555

¹⁹⁵ Vgl. Janssen/Laatz, 2010, S. 564

¹⁹⁶ Beer, 2007, S. 163

¹⁹⁷ Ponocny-Seliger/Ponocny, 2007, S. 115

Komponente	Anfängliche Eigenwerte		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	4,628	38,571	38,571
2	2,241	18,675	57,246
3	1,821	15,177	72,423
4	1,284	10,700	83,123
5	,516	4,297	87,420
6	,451	3,758	91,179
7	,288	2,400	93,579
8	,218	1,816	95,394
9	,188	1,567	96,961
10	,154	1,280	98,242
11	,129	1,073	99,314
12	,082	,686	100,000

Tabelle 19: Kaiser-Guttman-Kriterium

„Allerdings überschätzt die alleinige Anwendung des Kaiser-Gutmann-Kriteriums zumeist die Anzahl der Faktoren; deshalb sollte immer auch das Scree-Plot-Kriterium herangezogen werden.“¹⁹⁸

Das Scree-Plot-Kriterium stellt graphisch die Faktoren und ihre Eigenwerte in einem Koordinatensystem dar. Der massivste Knick im Plot stellt die Entscheidungsgrundlage dar.¹⁹⁹

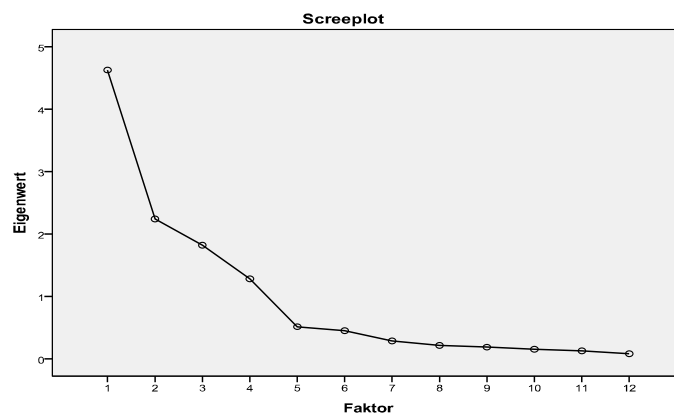


Abbildung 11: Scree-Plot-Kriterium

¹⁹⁸ Ponocny-Seliger/Ponocny, 2007, S. 115

¹⁹⁹ Vgl. Ponocny-Seliger/Ponocny, 2007, S. 115

Der massivste Knick in diesem Fall (Abbildung 11) liegt bei 5 Faktoren, allerdings unterhalb des Eigenwertes 1. Vier Faktoren liegen oberhalb des Eigenwertes 1 und darum wird in Weiteren mit einem 4 Faktoren-Modell gearbeitet werden.

Die folgende Tabelle (Tabelle 20) gibt eine Auskunft über die Faktorenladungen der einzelnen Items in den 4 Komponenten (Faktoren) an.

Rotierte Komponentenmatrix^a				
	Komponente			
	1	2	3	4
FR 33 Assistenten des Pädagogen wirken als ein Vorbild für die Roma-Kinder	,930			
FR 35 Die Kinder haben in den Assistenten des Pädagogen Vertrauen	,918			
FR 34 In den Assistenten des Pädagogen habe ich als Elternteil Vertrauen	,917			
FR 32 Assistent(in) des Pädagogen ist eine gute pädagogische Maßnahme	,872			
FR 36 Mit Hilfe der Assistenten des Pädagogen erreichen die Kinder bessere Schulleistungen	,861			
FR 37 Assistent/in des Pädagogen ist mit dem Lehrer gleichgesetzt	,827			
FR 31 Ich weiß Bescheid über die päd. Maßnahme Assistent/in des Pädagogen	,764			
FR 38 Unterricht mit zwei Lehrern wäre besser als mit den Assistenten des Pädagogen	,527			
FR 23 Kinder, die einen Kindergarten besucht haben, sind besser für die 1. Schulklasse vorbereitet		,916		
FR 25 Besuch des Kindergartens halte ich für wichtig		,859		
FR 24 Die letzte Klasse im Kindergarten sollte für alle Kinder verpflichtend sein		,808		
FR 26 Erzieher/in im Kindergarten wissen mit den Roma-Kindern zu arbeiten		,596		
FR 44 Projekte für Roma-Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung halte ich für nötig			,971	
FR 45 Diese Projekte führen zur Verbesserung der gesamten Schulsituation der Roma-Kinder			,967	
FR 43 Über konkrete Projekte für Roma-Schüler/innen bin ich informiert			,794	
FR 29 Kinder, die eine Vorschulklasse besucht haben, sind besser auf die erste Klasse vorbereitet				,894
FR 30 Vorschulklasse ist eine gute pädagogische Maßnahme				,841
FR 28 Vorschulklassen besuchen vor allem Roma-Kinder				,463

Tabelle 20: Rotierte Komponentenmatrix

Auf Grund der rotierten Komponentenmatrix (Tabelle 20) ergaben sich folgende Faktoren:

Faktor 1: Item 33, 35, 34, 32, 36, 37, 31, 38

Faktor 2: Item 23, 25, 24, 26

Faktor 3: Item 44, 45, 43

Faktor 4: Item 29, 30, 28

4.8.1.2 Interpretation der Faktoren

In dem Faktor 1 befinden sich Fragen, die zu dem Assistent/in des Pädagogen gestellt wurden, darum könnte der erste Faktor als *Assistent/in des Pädagogen* übertitelt werden und deckt die dritte Prüfhypothese ab.

In dem Faktor 2 wurden Fragen zum Kindergarten gestellt, darum könnte der zweite Faktor als *Kindergarten* übertitelt werden und deckt die erste Prüfhypothese ab.

In dem Faktor 3 wurden die Ansichten zu den Projekten für Roma-Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung befragt, darum könnte der dritte Faktor *Projekte für Roma-Schüler/innen* heißen und deckt die vierte Hypothese ab.

In dem vierten Faktor geht es um die Vorschulklasse, darum könnte der vierte Faktor als *Vorschulklasse* übertitelt werden und deckt die zweite Hypothese ab.

Auf die fünfte und sechste Prüfhypothese wird an einer anderen Stelle näher eingegangen. In dem Fragebogen wurde zu diesen Prüfhypothesen jeweils eine Frage gestellt, darum war es sinnlos, diese Fragen in die Faktoranalyse einzubeziehen.

Um festzustellen, wie der Zusammenhang der einzelnen Items ist, wird im Folgenden die Reliabilitätsanalyse durchgeführt.

4.8.2 Reliabilitätsanalyse

„Bei der Reliabilitätsanalyse ist das Maß Cronbachs Alpha maßgeblich, ein Maß für die sog. ‚innere Konsistenz‘ eines Tests. Je höher die Itemtrennschärfe ist, desto besser ‚passt‘ das Item zu den Übrigen. Items mit kleiner Trennschärfe sollten aus dem Test entfernt werden. Werte um 0,90 sind wünschenswert.“²⁰⁰

„Werte um 0,5 oder kleiner sind nicht befriedigend. Der Alpha-Koeffizient nach Cronbach liegt zwischen 0 und 1.“²⁰¹

	Faktor	α
1.	Assistent/in des Pädagogen (Item 32, 33, 34, 35, 36)	0,948
2.	Kindergarten (Item 23, 24, 25)	0,824
3.	Projekte für Roma-Schüler/innen (Item 44, 45)	0,945
4.	Vorschulklasse (Item 29, 30)	0,731

Tabelle 21: Cronbachs Alpha/Faktoren 1-4

Der Faktor 1 (Assistent/in des Pädagogen) weist ein Cronbachs Alpha von 0,948 auf (Tabelle 21). Aus inhaltlichen Gründen wurden die Items 37, 31 und 38 eliminiert. Nach der Auslassung dieser Items ergab sich ein optimaler Zusammenhang von 0,948.

Der Faktor 2 (Kindergarten) weist ein Cronbachs Alpha von 0,824 auf (Tabelle 21). Aus inhaltlichen Gründen wurde das Item 26 eliminiert. Nach der Auslassung dieses Items ergab sich ein optimaler Zusammenhang von 0,824.

Der Faktor 3 (Projekte für Roma-Schüler/innen) weist ein Cronbachs Alpha von 0,945 auf (Tabelle 21). Aus inhaltlichen Gründen wurde das Item 43 eliminiert. Nach der Auslassung dieses Items ergab sich ein optimaler Zusammenhang von 0,945.

Der Faktor 4 (Vorschulklasse) weist ein Cronbachs Alpha von 0,731 auf (Tabelle 21). Aus inhaltlichen Gründen wurde das Item 28 eliminiert. Nach der Auslassung dieses Items ergab sich immer noch ein optimaler Zusammenhang von 0,731.

Auf die Items, die eliminiert wurden, wird noch an einer anderen Stelle eingegangen werden.

²⁰⁰ Ponocny-Seliger/Ponocny, 2007, S. 125

²⁰¹ Beer, 2007, S. 167

4.8.3 Verteilung der Mittelwerte der Faktoren

Aus der Verteilung der Mittelwerte der Faktoren könnte man schon bestimmte Rückschlüsse über die Beantwortungstendenz von den Probanden ziehen. Wie schon im Kapitel 4.7.2 erwähnt wurde, bedeutet der Wert 1 (0 % der Zustimmung) und der Wert 2 (33 % der Zustimmung) eine Ablehnung der Aussagen. Der Wert 3 (67 % der Zustimmung) und der Wert 4 (100 % der Zustimmung) bedeuten eine Zustimmung der Aussagen.

Der Skalamittelwert ist 2,5.

Mittelwerte über 2,5 könnten Zustimmung bedeuten und Mittelwerte unter dem Skalamittelwert 2,5 könnten Ablehnung bedeuten.

	Faktor	Mittelwert
1.	Assistent/in des Pädagogen	3,44
2.	Kindergarten	3,81
3.	Projekte für Roma-Schüler/innen	2,25
4.	Vorschulklasse	3,89

Tabelle 22: Mittelwertverteilung/Faktoren

Anhand der Tabelle 22 könnte man konstatieren, dass Assistent/in des Pädagogen, Kindergarten und Vorschulklasse für die Roma-Eltern eine gute pädagogische Maßnahme sind. Alle drei haben die Mittelwerte (3,44; 3,81; 3,89) über 2,5 der Skalamittelwert. Die Projekte für Roma-Schüler/innen finden die Roma-Eltern eher nicht für eine gute pädagogische Maßnahme. Der Mittelwert liegt mit 2,25 unter dem Skalamittelwert von 2,5.

Um genauere Aussagen machen zu können, werden zur Überprüfung der Hypothesen statistische Tests herangezogen.

4.9 Test auf Normalverteilung

„Zahlreiche statistische Verfahren setzen voraus, dass die zu untersuchenden Daten in der Grundgesamtheit normal verteilt sind.“²⁰²

²⁰² Brosius, 2002, S. 377

Die Normalverteilung ist dadurch charakterisiert, dass sie eingipflig und symmetrisch ist.²⁰³

Die Normalverteilung wird mittels des Kolmogorov-Smirnov-Tests überprüft. Auch die grafische Darstellung mittels der Histogramme mit Normalverteilungskurve gibt den ersten Überblick über die Verteilung der Werte.

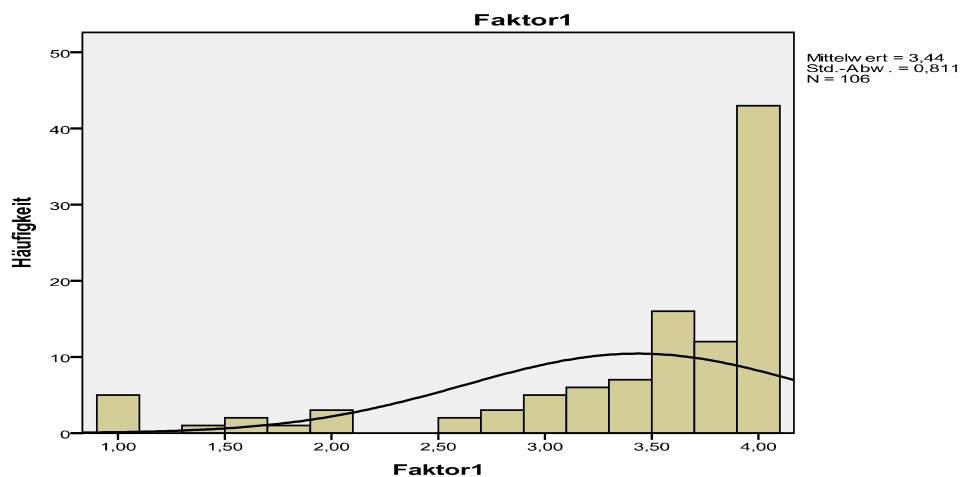


Abbildung 12: Histogramm/Normalverteilung, Assistent/in des Pädagogen, Faktor 1

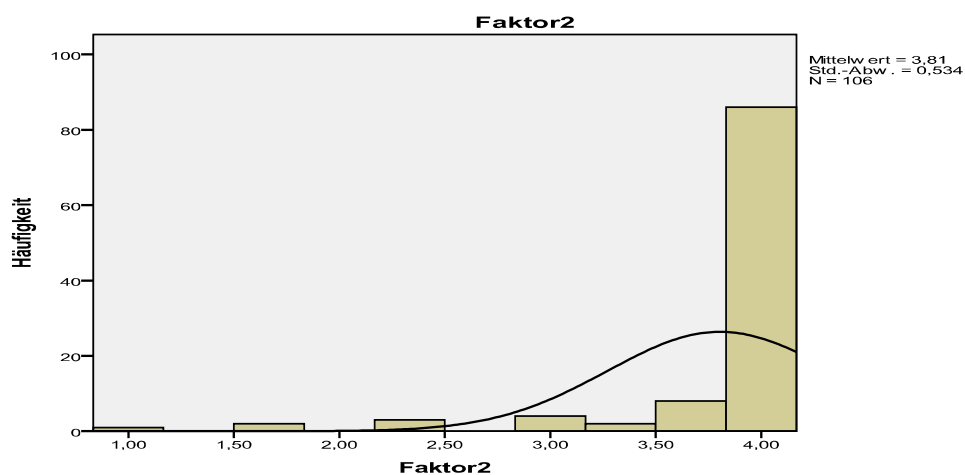


Abbildung 13: Histogramm/Normalverteilung, Kindergarten, Faktor 2

²⁰³ Vgl. Raab-Steiner/Benesch, 2008, S. 95

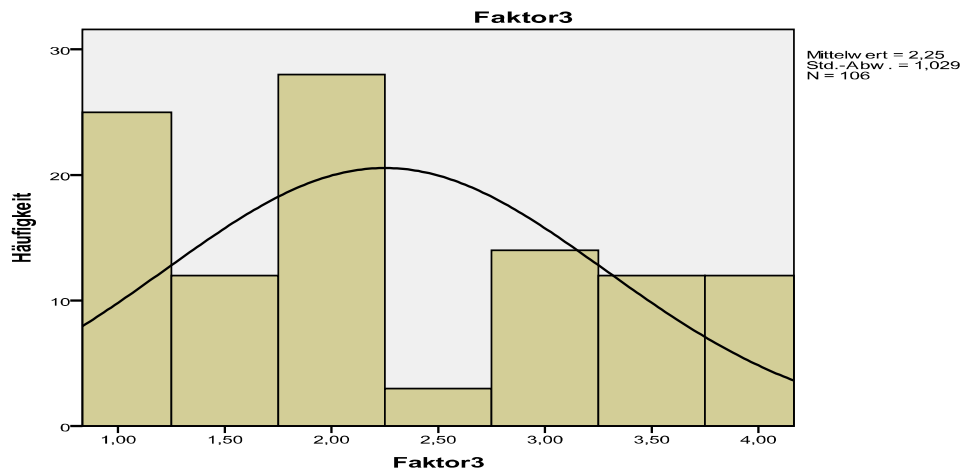


Abbildung 14: Histogramm/Normalverteilung, Projekte für Roma-Schüler/innen, Fak. 3

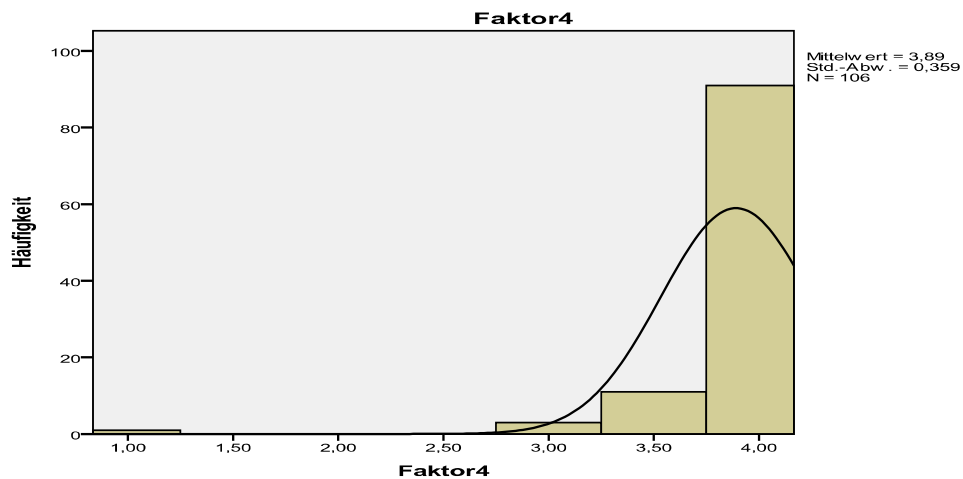


Abbildung 15: Histogramm/Normalverteilung, Vorschulklasse, Faktor 4

Die grafische Darstellung der Daten (Abbildung 12-15) zeigt bei den Faktoren 1, 2, und 4 eine rechtssymmetrisch-schiefe Verteilung der Werte. Bei dem Faktor 3 ist eine linkssymmetrisch-schiefe Verteilung der Werte zu beobachten. Nach der grafischen Darstellung der Werte könnte angenommen werden, dass die Werte nicht normal verteilt sind.

Der Kolmogorov-Smirnov-Test gibt eine genaue Auskunft über die Normalverteilung der Werte.

Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung				
	Faktor 1 Assistent/in des Pädagogen	Faktor 2 Kindergarten	Faktor 3 Projekte für Roma- Schüler/innen	Faktor 4 Vorschul- klasse
Kolmogorov-Smirnov-Z	2,574	4,672	2,154	4,915
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000

Tabelle 23: Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung

Aus der Tabelle 23 ist abzulesen, dass die asymptotische Signifikanz bei allen Faktoren bei 0,000 liegt. Das signifikante Ergebnis bedeutet, dass die Werte nicht normal verteilt sind. Alle Faktoren 1-4 sind nicht normal verteilt.

Da keine Normalverteilung vorliegt, müssen zur Überprüfung der Hypothesen nichtparametrische Testverfahren herangezogen werden.

Bevor zu den nichtparametrischen Tests übergegangen wird, ist es noch wichtig, das Signifikanzniveau festzulegen und kurz zu erklären, was eine Signifikanz bedeutet.

4.10 Signifikanzniveau

Für die Untersuchung wurde das Signifikanzniveau von 5 % (oder 0,05), die in der Sozialwissenschaften üblich ist, festgelegt.

Signifikanz oder p-Wert (von lat. Probabilitas: Wahrscheinlichkeit) bedeutet, „der P-Wert ist die Wahrscheinlichkeit, mit der man sich irrt, wenn man die Nullhypothese ablehnt.“²⁰⁴

„Ein signifikantes Ergebnis liegt vor, wenn ein Signifikanztest eine sehr geringere Irrtumswahrscheinlichkeit ermittelt. Dies bedeutet, dass sich das gefundene Stichprobenergebnis nicht gut mit der Annahme vereinbaren lässt, dass in der

²⁰⁴ Sachs, 1999, S. 188

Population die Nullhypothese gilt. Man lehnt deshalb die Nullhypothese ab und akzeptiert die Alternativhypothese.“²⁰⁵

4.11 Nichtparametrische Testverfahren

„Nichtparametrische Tests, auch verteilungsfrei Tests genannt, kommen grundsätzlich in folgenden Situationen zur Anwendung:

- Die zu testenden Variablen haben Ordinal- oder Nominalskalen, was bedeutet, dass die parametrischen Tests (wie z. B. t-Test u. ä.) nicht angewendet werden dürfen.
- Die zu testenden Variablen haben zwar ein metrisches Skalenniveau (Intervall- oder Rationalskala), aber die Daten sind nicht normal verteilt.“²⁰⁶

Zu der Überprüfung von den Hypothesen wurde der nichtparametrische Test bei einer Stichprobe (Wilcoxon-Test bei einer Stichprobe) durchgeführt.

H ₁	Test	Sig.	Entscheidung
1. Kindergarten (Faktor 2)	Wilcoxon-Test bei einer Stichprobe	,000	Nullhypothese ablehnen
2. Vorschulklasse (Faktor 4)	Wilcoxon-Test bei einer Stichprobe	,000	Nullhypothese ablehnen
3. Assistent/in des Pädagogen (Faktor 1)	Wilcoxon-Test bei einer Stichprobe	,000	Nullhypothese ablehnen
4. Projekte für Roma-Schüler/innen (Faktor 3)	Wilcoxon-Test bei einer Stichprobe	,065	Nullhypothese beibehalten
5. Freizeitaktivitäten (Item 62)	Wilcoxon-Test bei einer Stichprobe	,000	Nullhypothese ablehnen
6. Ganztageserziehungssystem (Item 46)	Wilcoxon-Test bei einer Stichprobe	,402	Nullhypothese beibehalten

Tabelle 24: Wilcoxon-Test bei einer Stichprobe

²⁰⁵ Bortz/Döring, 2006, S. 26

²⁰⁶ Janssen/Laatz, 2010, S. 609

Erste Grundhypothese (H₁)

Die erste Grundhypothese (H₁) weist ein signifikantes Ergebnis von 0,000 auf, was bedeutet, dass die Nullhypothese abgelehnt werden muss. Und gilt die Grundhypothese (Alternativhypothese H₁): *Roma-Eltern halten die pädagogische Maßnahme Kindergarten für eine gute pädagogische Maßnahme.*

In der nachfolgenden Tabelle 25 befinden sich zusammengefasste Items zum Faktor 2 (Kindergarten), welche die erste H₁ versus H₀ überprüfen sollten. Werte 1 und 2 bedeuten eine Ablehnung der Aussagen, Werte 3 und 4 bedeuten eine Zustimmung der Aussagen.

Gültige Prozente				
Item	1	2	3	4
FR 23. Kinder die einen Kindergarten besucht haben, sind besser für die 1. Schulklasse vorbereitet	2,8	1,9	5,7	89,6
FR 24. Die letzte Klasse im Kindergarten sollte für alle Kinder verpflichtend sein	3,8	3,7	5,7	86,8
FR 25. Besuch des Kindergartens halte ich für wichtig	1,9	2,8	4,7	90,6

Tabelle 25: Prozentuelle Häufigkeiten – Items, Faktor 2

Die Tabelle 25 zeigt eine prozentuelle Einstellung der Roma-Eltern zu den einzelnen Fragen, die zu Faktor 2 zusammengefasst wurden.

Aus der Tabelle 25 ist abzulesen, dass 95,3 % Roma-Eltern meinen, dass Kinder, die einen Kindergarten besucht haben, dann auch besser für die erste Schulklasse vorbereitet sind.

92,5 % der Roma-Eltern denken, dass die letzte Klasse im Kindergarten für alle Kinder verpflichtet sein sollte.

95,3 % der Roma-Eltern halten den Kindergartenbesuch für wichtig.

Aus den prozentuellen Häufigkeiten der einzelnen Items könnte man einen Rückschluss ziehen, dass für die Roma-Eltern der Kindergarten eine gute pädagogische Maßnahme ist.

Kinder, die einen Kindergarten besucht haben, sind aus der Sicht der Roma-Eltern für den Schulbesuch besser vorbereitet, als Kinder, die keinen Kindergarten besucht haben. Die Roma sind auch dafür, dass die letzte Klasse im Kindergarten für alle Kinder verpflichtet sein sollte. Damit könnte verhindert werden, dass einige Kinder unvorbereitet in die erste Klasse kommen.

Zweite Grundhypothese (H₁)

Die zweite Grundhypothese (H₁) weist ein signifikantes Ergebnis von 0,000 auf, was bedeutet, dass die Nullhypothese (H₀) abgelehnt werden muss. Und gilt die Grundhypothese (Alternativhypothese H₁): *Roma-Eltern halten die pädagogische Maßnahme Vorschulklasse für eine gute pädagogische Maßnahme.*

In der nachfolgender Tabelle 26 befinden sich zusammengefasste Items zum Faktor 4 (Vorschulklasse), welche die zweite H₁ versus H₀ überprüfen sollten. Werte 1 und 2 bedeuten eine Ablehnung der Aussagen, Werte 3 und 4 bedeuten eine Zustimmung der Aussagen.

Item	Gültige Prozente			
	1	2	3	4
FR 29. Roma-Kinder, die eine Vorschulklasse besucht haben, sind besser auf die erste Klasse vorbereitet	1,0	0,9	9,4	88,7
FR 30. Vorschulklasse ist eine gute pädagogische Maßnahme	0,9	0,1	4,7	94,3

Tabelle 26: Prozentuelle Häufigkeiten – Items, Faktor 4

Die Tabelle 26 zeigt eine prozentuelle Einstellung der Roma-Eltern zu den einzelnen Fragen, die zu Faktor 4 zusammengefasst wurden.

Aus der Tabelle 26 ist abzulesen, dass 98,1 % der Roma-Eltern denken, dass Roma-Kinder, die eine Vorschulklasse besucht haben, dann auch besser auf die erste Klasse vorbereitet sind.

99,0 % der Roma-Eltern meinen, dass die Vorschulklasse eine gute pädagogische Maßnahme ist.

Zusammenfassend könnte man den Rückschluss ziehen, dass die Vorschulklasse aus der Sicht der Roma-Eltern eine gute pädagogische Maßnahme ist und die Kinder auch besser für die erste Klasse vorbereitet sind. Was bedeuten könnte, dass mögliche Defizite (z. B. schlechte Aussprache, Unfähigkeit einen Bleistift zu halten, Regeln zu befolgen u. a.) gemindert oder beseitigt werden können.

Dritte Grundhypothese (H₁)

Die dritte Grundhypothese (H₁) weist ein signifikantes Ergebnis von 0,000 auf, was bedeutet, dass die Nullhypothese (H₀) abgelehnt werden muss. Und gilt die Grundhypothese (Alternativhypothese H₁): *Roma-Eltern halten die pädagogische Maßnahme Assistent/in des Pädagogen für eine gute pädagogische Maßnahme.*

In der nachfolgenden Tabelle 27 befinden sich zusammengefasste Items zum Faktor 1 (Assistent/in des Pädagogen), welche die dritte H₁ versus H₀ überprüfen sollten. Werte 1 und 2 bedeuten eine Ablehnung der Aussagen, Werte 3 und 4 bedeuten eine Zustimmung der Aussagen.

Item	Gültige Prozente			
	1	2	3	4
FR 32. Assistent(in) des Pädagogen ist eine gute pädagogische Maßnahme	9,4	2,8	17,9	69,9
FR 33. Assistenten des Pädagogen wirken als ein Vorbild für Roma-Kinder	5,7	6,6	26,4	61,3
FR 34. In den Assistenten des Pädagogen habe ich als Elternteil Vertrauen	7,5	9,4	18,9	64,2
FR 35. Die Kinder haben in den Assistenten des Pädagogen Vertrauen	5,7	5,6	19,8	68,9
FR 36. Mit Hilfe der Assistenten des Pädagogen erreichen die Kinder bessere Schulleistungen	4,7	12,3	26,4	56,6

Tabelle 27: Prozentuelle Häufigkeiten – Items, Faktor 1

Die Tabelle 27 zeigt eine prozentuelle Einstellung der Roma-Eltern zu den einzelnen Fragen, die zu Faktor 1 zusammengefasst wurden.

Aus der Tabelle 27 ist abzulesen, dass 87,8 % der Roma-Eltern den Assistent/in des Pädagogen als eine gute pädagogische Maßnahme empfinden.

87,7 % der Roma-Eltern meinen, dass Assistent/in des Pädagogen als Vorbild für die Kinder wirken.

83,1 % der Roma-Eltern haben ein Vertrauen in die Assistenten des Pädagogen.

Nach den Roma-Eltern haben 88,7 % der Kinder Vertrauen in die Assistenten des Pädagogen.

83,0 % der Roma-Eltern meinen, dass ihre Kinder mit Hilfe der Assistenten des Pädagogen bessere Schulleistungen erreichen.

Zusammenfassend könnte man annehmen, dass die pädagogische Maßnahme Assistent/in des Pädagogen aus der Sicht der Roma-Eltern eine gute pädagogische Maßnahme ist, die auch zu besseren Schulleistungen der Roma-Kinder beitragen könnte.

Vierte Grundhypothese (H₁)

Die vierte Grundhypothese (H₁) weist ein nicht signifikantes Ergebnis von 0,065 auf, was bedeutet, dass die Grundhypothese (Alternativhypothese H₁) abgelehnt werden muss und die Nullhypothese (H₀) gilt: *Roma-Eltern halten die Projekte für Roma-Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung für überflüssig.*

In der nachfolgenden Tabelle 28 befinden sich zusammengefasste Items zum Faktor 3 (Projekte für Roma-Kinder), welche die vierte H₁ versus H₀ überprüfen sollten. Werte 1 und 2 bedeuten eine Ablehnung der Aussagen, Werte 3 und 4 bedeuten eine Zustimmung der Aussagen.

Item	Gültige Prozente			
	1	2	3	4
FR 44. Projekte für Roma-Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung halte ich für nötig	34,0	29,2	22,6	14,2
FR 45. Diese Projekte führen zur Verbesserung der gesamten Schulsituation der Roma-Schüler/innen	24,6	37,7	17,9	19,8

Tabelle 28: Prozentuelle Häufigkeiten – Items, Faktor 3

Die Tabelle 28 zeigt eine prozentuelle Einstellung der Roma-Eltern zu den einzelnen Fragen, die zu Faktor 1 zusammengefasst wurden.

Aus der Tabelle 28 ist abzulesen, dass 63,2 % der Roma-Eltern die Projekte für Roma-Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung ablehnen.

62,3 % der Roma-Eltern sind der Meinung, dass diese Projekte nicht zur Verbesserung der gesamten Schulsituation der Roma-Schüler/innen beitragen.

Diese Ablehnung könnte man damit interpretieren, dass diese Projekte speziell für Roma-Schüler/innen entwickelt wurden, was die Roma nicht wollen. Im Fragebogen wurde folgende Frage (Nr. 58) gestellt: Pädagogische Maßnahmen, die speziell für die Roma-Kinder sind, führen eher zu der Ausgliederung (Separation) der Roma-Kinder? Dieser Frage haben 92,5 % der Roma-Eltern zugestimmt. Daraus könnte man schließen, dass die Roma wollen könnten, dass keine Unterschiede gemacht werden und alle Kinder gemeinsam lernen, ohne dass sog. „Zigeunerschulen“ entstehen (dazu noch im folgenden Kapitel).

Fünfte Grundhypothese (H_1)

Die fünfte Grundhypothese (H_1) weist ein signifikantes Ergebnis von 0,000 auf, was bedeutet, dass die Nullhypothese (H_0) abgelehnt werden muss. Und gilt die Grundhypothese (Alternativhypothese H_1): *Für Roma-Eltern sind die Freizeitaktivitäten für ihre Kinder wichtig.*

In der nachfolgenden Tabelle 29 befindet sich das Item 62 (Meine Kinder besuchen Freizeitaktivitäten), welches die fünfte H_1 versus H_0 überprüfen sollte. Werte 1 und 2 bedeuten eine Ablehnung der Aussagen, Werte 3 und 4 bedeuten eine Zustimmung der Aussagen.

Gültige Prozente				
Item	1	2	3	4
FR 62. Meine Kinder besuchen Freizeitaktivitäten	36,8	2,8	2,9	57,5

Tabelle 29: Prozentuelle Häufigkeiten – Item 62

Die Tabelle 29 zeigt eine prozentuelle Einstellung der Roma-Eltern zu dem Item 62.

Aus der Tabelle 29 ist abzulesen, dass 60,4 % der Roma-Kinder eine Freizeitaktivität besuchen.

Man könnte annehmen, dass die Freizeitgestaltung für die Roma Eltern wichtig sein könnte, weil die restliche Zeit nach der Schule sinnvoll ausgefüllt ist und die Kinder, wie eine Romni in einem Gespräch²⁰⁷ gesagt hat, nicht auf „dumme“ Gedanken kommen (wie Rauchen, Alkohol trinken u. a.).

Sechste Grundhypothese (H₁)

Die sechste Grundhypothese (H₁) weist ein nicht signifikantes Ergebnis von 0,402 auf, was bedeutet, dass die Grundhypothese (Alternativhypothese H₁) abgelehnt werden muss und gilt die Nullhypothese (H₀): *Roma-Eltern lehnen das Ganztageserziehungsprogramm ab.*

In der nachfolgenden Tabelle 30 befindet sich das Item 46 (Ein Ganztageserziehungsprogramm für meine Kinder würde ich willkommen heißen), welches die sechste H₁ versus H₀ überprüfen sollte. Werte 1 und 2 bedeuten eine Ablehnung der Aussagen, Werte 3 und 4 bedeuten eine Zustimmung der Aussagen.

Gültige Prozente				
Item	1	2	3	4
FR 46. Ein Ganztageserziehungsprogramm für meine Kinder würde ich willkommen heißen	58,5	5,7	10,3	25,5

Tabelle 30: Prozentuelle Häufigkeiten – Item 46

Die Tabelle 30 zeigt eine prozentuelle Einstellung der Roma-Eltern zu dem Item 46.

Aus der Tabelle 30 ist abzulesen, dass 64,2 % der Roma-Eltern das Ganztageserziehungsprogramm ablehnen. Die mögliche Erklärung für die Ablehnung könnte sein, dass die Roma-Eltern sich selbst um die Erledigung der Schulaufgaben kümmern wollen, und sich auch alleine mit den Kindern auf die Schule vorzubereiten möchten.

²⁰⁷ Gespräch am Donnerstag, den 24. 06. 2010 in Brünn [Brno]

Zusammenfassung

Zusammenfassend finden die Roma-Eltern Kindergarten, Vorschulklasse, Assistent/in des Pädagogen und Freizeitaktivitäten als gute pädagogische Maßnahmen. Projekte für Roma-Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung und Ganztags-erziehungssystem halten die Roma-Eltern für keine gute pädagogische Maßnahme.

Es könnte sich die Frage stellen, ob es Unterschiede gibt, was die Einstellung der Roma-Eltern zu den pädagogischen Maßnahmen nach der Zugehörigkeit der Roma-Eltern betrifft. Bis jetzt wurden die Hypothesen aus der Sicht aller Roma-Gruppen überprüft. Aus dem Theorierahmenbezug weiß man, dass die Roma keine homogene Gruppe bilden und die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Roma-Gruppe für die Roma wichtig ist.

Da die Daten nicht normal verteilt sind, muss des Weiteren mit den nichtparametrischen Tests gearbeitet werden. Für den Vergleich von mehreren unabhängigen Stichproben eignet sich der Krauskal-Wallis-Test. In diesem Fall werden die walachischen Roma (n=9), tschechischen oder mährischen Roma (n=19), slowakischen Roma (n=60) und ungarischen Roma (n=17) miteinander verglichen (also vier Gruppen), ob sie sich in den Einstellungen zu den pädagogischen Maßnahmen unterscheiden.

4.11.1 Krauskal-Wallis-Test

„Der Krauskal-Wallis-Test ist eine Adaption des Konzepts der einfachen Varianzanalyse für unabhängige Stichprobe für nicht normal verteilte oder nur ordinalskalierte Daten. Weder Normalverteilung noch Homogenität der Varianzen werden demnach vorausgesetzt. Es werden nicht die Gruppenmittelwerte zur Charakterisierung der Stichprobe benutzt, sondern die mittleren Rangplätze.“²⁰⁸

²⁰⁸ Ponocny-Seliger/Ponocny, 2007, S. 88

Statistik für Test ^{a,b}						
	Faktor1	Faktor2	Faktor3	Faktor4	FR 46 Für meine Kinder würde ich ein Ganztagserzieh- ungssystem willkommen heißen	FR 62 Meine Kinder besuchen Freizeitaktivi- täten
Chi-Quadrat	13,225	3,429	2,313	6,720	2,471	4,746
Asymptotische Signifikanz	,004	,330	,510	,081	,237	,191
a. Kruskal-Wallis-Test						
b. Gruppenvariable: Zugehörigkeit						

Tabelle 31: Kruskal-Wallis-Test/ Romagruppen

Wie aus der Tabelle 31 ersichtlich ist, unterscheiden sich die Roma-Gruppen nur im Faktor 1. Da ist der p-Wert, $p = 0,004$, ein signifikantes Ergebnis, was bedeutet, dass die Nullhypothese „Es gibt keinen Unterschied zwischen den Roma-Gruppen, was die Einstellungen zu den pädagogischen Maßnahmen Assistent/in des Pädagogen betrifft“ abgelehnt werden muss.

In allen weiteren Faktoren 2-4 und in dem Item 46 und 62 liegen nicht signifikante Ergebnisse, da alle p-Werte über die Signifikanzniveau (0,05) liegen. Was bedeutet, dass die Nullhypothese: „Es gibt keine Unterschiede zwischen den Roma-Gruppen, was die Einstellungen zu den pädagogischen Maßnahmen betrifft“ beibehalten wird.

Im Weiteren sollte geklärt werden, welche Roma-Gruppen sich voneinander unterscheiden. Es sollten Unterschiede in der Einstellung zu der pädagogischen Maßnahme Assistent/in des Pädagogen geben. Dazu eignet sich der U-Test nach Mann & Whitney.

4.11.2 U-Test von Mann & Whitney

Bei dem U-Test werden „nicht die Mittelwerte verglichen, sondern die Rangplätze.“²⁰⁹

Es werden immer zwei Roma-Gruppen miteinander verglichen, um festzustellen, ob sie sich signifikant voneinander unterscheiden, was die Einstellung über die pädagogische Maßnahme Assistent/in des Pädagogen betrifft.

4.11.2.1 Vergleich: tschechische oder mährische Roma/slowakische Roma

	Zugehörigkeit	N	Mittlerer Rang
Faktor1	tschechische oder mährische Roma	19	45,05
	slowakische Roma	60	38,40
	Gesamt	79	

Tabelle 32: Mittlerer Rang: tschechische, mährische Roma/slowakische Roma

Statistik für Test ^a	
	Faktor1
Mann-Whitney-U	474,000
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,260
a. Gruppenvariable: Zugehörigkeit	

Tabelle 33: Mann-Whitney-U-Test: tschechische, mährische Roma/slowakische Roma

Wie aus der Tabelle 32 ersichtlich ist, gibt es nur kleine Unterschiede in den mittleren Rängen.

In der Tabelle 33 liegt der p-Wert = 0,260 deutlich über dem Signifikanzniveau, was bedeutet, dass die Nullhypothese: „Es gibt keinen Unterschied zwischen den tschechischen oder mährischen Roma und den slowakischen Roma“ beibehalten wird.

Die Unterschiede in den mittleren Rängen sind rein zufällig.

²⁰⁹ Raab-Steiner/Benesch, 2008, S. 123

4.11.2.2 Vergleich: tschechische oder mährische Roma/ungarische Roma

	Zugehörigkeit	N	Mittlerer Rang
Faktor1	tschechische oder mährische Roma	19	18,58
	ungarische Roma	17	18,41
	Gesamt	36	

Tabelle 34: Mittlerer Rang: tschechische, mährische Roma/ungarische Roma

Statistik für Test ^a	
	Faktor1
Mann-Whitney-U	160,000
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,960
a. Gruppenvariable: Zugehörigkeit	

Tabelle 35: Mann-Whitney-U-Test: tschechische, mährische Roma/ungarische Roma

Wie aus der Tabelle 34 ersichtlich ist, gibt es kaum Unterschiede in den mittleren Rängen.

In der Tabelle 35 liegt der p-Wert = 0,960 deutlich über dem Signifikanzniveau, was bedeutet, dass die Nullhypothese: „Es gibt keinen Unterschied zwischen den tschechischen oder mährischen Roma und den ungarischen Roma“ beibehalten wird.

Die Unterschiede in den mittleren Rängen sind rein zufällig.

4.11.2.3 Vergleich: slowakische Roma/ungarische Roma

	Zugehörigkeit	N	Mittlerer Rang
Faktor1	slowakische Roma	60	37,40
	ungarische Roma	17	44,65
	Gesamt	77	

Tabelle 36: Mittlerer Rang: slowakische Roma/ungarische Roma

Statistik für Test ^a	
	Faktor1
Mann-Whitney-U	414,000
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,228
a. Gruppenvariable: Zugehörigkeit	

Tabelle 37: Mann-Whitney-U-Test: slowakische Roma/ungarische Roma

Wie aus der Tabelle 36 ersichtlich ist, gibt es nur kleine Unterschiede in den mittleren Rängen.

In der Tabelle 37 liegt der p-Wert = 0,228 deutlich über dem Signifikanzniveau, was bedeutet, dass die Nullhypothese: „Es gibt keinen Unterschied zwischen den slowakischen Roma und den Ungarischen Roma“ beibehalten wird.

Die Unterschiede in den mittleren Rängen sind rein zufällig.

4.11.2.4 Vergleich: walachische Roma/tschechische oder mährische Roma

	Zugehörigkeit	N	Mittlerer Rang
Faktor1	walachischer Roma	9	20,00
	tschechische oder mährische Roma	19	11,89
	Gesamt	28	

Tabelle 38: Mittlerer Rang: walachische Roma/tschechische, mährische Roma

Statistik für Test ^a	
	Faktor1
Mann-Whitney-U	36,000
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,006
a. Gruppenvariable: Zugehörigkeit	

Tabelle 39: Mann-Whitney-U-Test: walachische Roma/tschechische, mährische Roma

Wie aus der Tabelle 38 ersichtlich ist, gibt es größere Unterschiede zwischen den mittleren Rängen.

In der Tabelle 39 ist der p-Wert = 0,006 ein signifikantes Ergebnis, was bedeutet, es gibt Unterschiede zwischen den tschechischen oder mährischen Roma und den walachischen Roma, damit wird die Nullhypothese abgelehnt.

4.11.2.5 Vergleiche: walachische Roma/slowakische Roma

	Zugehörigkeit	N	Mittlerer Rang
Faktor1	walachische Roma	9	56,00
	slowakische Roma	60	31,85
	Gesamt	69	

Tabelle 40: Mittlerer Rang: walachische Roma/slowakische Roma

Statistik für Test ^a	
	Faktor1
Mann-Whitney-U	81,000
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000
a. Gruppenvariable: Zugehörigkeit	

Tabelle 41: Mann-Whitney-U Test: walachische Roma/slowakische Roma

Wie aus der Tabelle 40 ersichtlich ist, gibt es größere Unterschiede zwischen den mittleren Rängen.

In der Tabelle 41 ist der p-Wert = 0,000 ein hoch signifikantes Ergebnis, was bedeutet, es gibt Unterschiede zwischen den slowakischen Roma und den walachischen Roma, damit wird die Nullhypothese abgelehnt.

4.11.2.6 Vergleich: walachische Roma/ungarische Roma

	Zugehörigkeit	N	Mittlerer Rang
Faktor1	walachische Roma	9	18,00
	ungarische Roma	17	11,12
	Gesamt	26	

Tabelle 42: Mittlerer Rang: walachische Roma/ungarische Roma

Statistik für Test ^a	
	Faktor1
Mann-Whitney-U	36,000
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,010
a. Gruppenvariable: Zugehörigkeit	

Tabelle 43: Mann-Whitney-U-Test: walachische Roma/ungarische Roma

Wie aus der Tabelle 42 ersichtlich ist, gibt es größere Unterschiede zwischen den mittleren Rängen.

In der Tabelle 43 ist der p-Wert = 0,010 ein signifikantes Ergebnis, was bedeutet, es gibt Unterschiede zwischen den ungarischen Roma und den walachischen Roma, damit wird die Nullhypothese abgelehnt.

4.11.2.7 Zusammenfassung der Einstellung der einzelnen Roma-Gruppen zu der pädagogischen Maßnahme Assistent/in des Pädagogen.

Vergleich der Roma-Gruppen	Signifikanz	N
tschechische oder mährische Roma/ slowakische Roma	0,260	19/60
tschechische oder mährische Roma/ ungarische Roma	0,960	19/17
slowakische Roma/ ungarische Roma	0,228	60/17
walachische Roma/ tschechische oder mährische Roma	0,006	9/19
walachische Roma/ slowakische Roma	0,000	9/60
walachische Roma/ ungarische Roma	0,010	9/17

Tabelle 44: Vergleich der Roma-Gruppen nach Zugehörigkeit

Zusammenfassend unterscheiden sich die walachischen Roma (Tabelle 44) von allen Roma-Gruppen (tschechische oder mährische Roma, slowakische Roma und ungarische Roma). Der p-Wert ist bei dem Vergleich der walachischen Roma mit tschechischen oder mährischen Roma, mit slowakischen Roma und mit ungarischen Roma ein signifikantes Ergebnis. Was bedeutet, dass die Nullhypothese „Es gibt keinen Unterschied zwischen den Roma-Gruppen, was die Einstellung zu der pädagogischen Maßnahme Assistent/in des Pädagogen betrifft“, abgelehnt werden muss.

Die walachischen Roma haben der pädagogischen Maßnahme Assistent/in des Pädagogen zu 100 % zugestimmt. Man könnte diese Zustimmung damit interpretieren,

dass für die walachischen Roma diese pädagogische Maßnahme wichtig sein könnte, weil die Roma-Kinder größere Schulprobleme haben könnten, als Roma-Kinder der anderen Roma-Gruppen.

Für die walachischen Roma (wie schon im Kapitel 2.1.2.3 beschrieben worden) ist es eine Ehre, Romanes zu sprechen und auch die Kinder werden dazu erzogen. Es könnte sein, dass die walachischen Kinder mehr Probleme mit der tschechischen Sprache haben und die Assistenten des Pädagogen könnten den walachischen Kindern in dieser Hinsicht in der Schule behilflich sein.

Es wurde auch im theoretischen Rahmenbezug der vorliegenden Arbeit geschrieben, dass die walachischen Roma sich von den anderen Roma-Gruppen distanzieren, dass sie die anderen Gruppen mit einer gewissen Verachtung betrachten (Kapitel 2.1.2.3). Auch die Einstellungen der walachischen Roma zu der pädagogischen Maßnahme Assistent/in des Pädagogen unterscheiden sich von den anderen Roma-Gruppen.

An der Grundschule Křenová wurden drei von fünf walachische Assistenten tätig. Es könnte sein, dass dieser Beruf bei den walachischen Roma geschätzt wird, und darum haben die walachischen Roma zu dieser Maßnahme so hoch zugestimmt.

Für die anderen Roma-Gruppen ist die pädagogische Maßnahme Assistent/in des Pädagogen auch wichtig, aber es fanden sich Roma, die diese Maßnahme auch abgelehnt haben, was bei den walachischen Roma nicht der Fall war.

4.12 Weitere Fragestellungen

In den vorgehenden Kapiteln wurde die Fragestellung nach der Einstellung der Roma-Eltern zu den pädagogischen Maßnahmen beantwortet (Hypothesen prüfendes Verfahren). Durch das Auseinandersetzen mit dem Thema „Schulversagen von Roma-Kindern: Pädagogische Maßnahmen“ sind weitere Fragestellungen aufgetaucht. Es sind folgende Fragestellungen, die auch zu erklären versucht werden:

- Wo die Ursache für den schulischen Misserfolg von Roma-Kinder liegen könnte?

- Welche Maßnahmen würden die Roma-Eltern selbst einführen, damit ihre Kinder bessere Schulleistungen erbringen könnten?
- Welchen Stellenwert messen die Roma der Schulbildung bei?
- Welcher Ansicht sind die Roma-Eltern, was die Klassenzusammensetzung betrifft

4.12.1 Wo die Ursache für den schulischen Misserfolg von den Roma-Kindern liegen könnte?

Nach Hössl und Vossler können die Schulleistungen der Kinder von folgenden Faktoren beeinflusst werden:

- personelle Bedingungen: das sind Persönlichkeitsmerkmale des Schülers/Schülerin wie z. B. Alter, Geschlecht, Leistungsfähigkeit u. a.,
- schulische Bedingungen: wie zum Beispiel die Anforderungen der Institution Schule, die Anforderungen/Verhaltenweisen der Lehrer, Schulsystem u. a.,
- außerschulische Bedingungen: wie zum Beispiel Erziehungsziele/Verhaltensweisen der Eltern, Geschwister, soziales Milieu in der Wohnumgebung, Medien u .a.²¹⁰

Die möglichen Ursachen für das Schulversagen von vielen Roma-Kindern in der untersuchten Stichprobe könnten Folgende sein:

4.12.1.1 Separation der Roma-Kinder

Die Roma-Kinder könnten immer noch in der Schule separiert werden. Unter Separation werden in der untersuchten Stichprobe alle Tendenzen verstanden, wo versucht wird, die Roma-Kinder in irgendwelcher Weise getrennt zu unterrichten oder es werden spezielle pädagogische Maßnahmen nur für Roma-Kinder angeboten.

²¹⁰ Hössl/Vossler, 2006, S. 14

Zu diesem Thema (Separation der Roma-Kinder) wurde eine direkte Frage (FR 58) im Fragebogen gestellt: „Pädagogische Maßnahmen, die speziell für die Roma-Kinder sind, führen eher zu der Ausgliederung (Separation) der Roma-Kinder.“ Diese Aussage wurde von 92,5 % der Roma-Eltern bejaht. Diese Untersuchung ist auch zu dem Ergebnis gekommen, dass Projekte, die speziell für Roma-Kinder aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung entwickelt wurden, von den Roma-Eltern abgelehnt werden.

90,6 % der Roma-Eltern meinen, dass die Vorschulklasse vor allem von den Roma-Kindern besucht wird. Diese pädagogische Maßnahme wurde für alle Kinder entwickelt, die für die Schule noch nicht reif genug sind oder bestimmte Defizite aufweisen, die durch den Vorschulklassebesuch gemindert oder beseitigt werden können.

Die Vorschulklassen werden vor allem bei den Schulen errichtet, wo es einen größeren Anteil von Roma-Kindern gibt. So könnte man annehmen, dass die Roma-Kinder schon von klein auf in einer gewissen Weise separiert werden.

Trotz allem werden 43,4 % der Roma-Eltern ihre Kinder in eine Sonderschule oder Sonderklasse geben, wenn es empfohlen wird. Diese Tendenz könnte man damit interpretieren, dass die Roma-Eltern nicht genügend Informationen haben, was eine Versetzung in eine Sonderschule oder in eine Sonderklasse für die Zukunft der Kinder bedeuten würde.

An der Grundschule Křenová gab es im Schuljahr 2009/2010 vier Sonderklassen. Diese Klassen werden als B gekennzeichnet (Kapitel 3.3.1), und viele Roma-Eltern könnten meinen, dass dies „normale“ Klassen sind, was nicht der Fall ist, weil in diesen Klassen nach dem Sonderplan unterrichtet wird. Und darum könnte es sein, dass die Roma-Eltern auch zustimmen, dass ihre Kinder in eine Sonderklasse versetzt werden sollen.

4.12.1.2 Mögliche Ursachen für das Schulversagen von Roma-Kindern auf der Seite der Lehrer

67,9 % der befragten Roma-Eltern sind der Ansicht, dass die Lehrer Vorurteile gegenüber den Roma haben.

Mehr als die Hälfte, 54,7 %, der Lehrer kennen sich laut den Roma-Eltern nicht in der Roma-Lebensweise aus. Nach den Roma-Eltern kennen die Lehrer die Hauptstruktur der Romanes Sprache und die Roma-Sitten und Gebräuche nicht.

Die Lehrer sollten mindestens die Grundlage der Romanes Sprache wissen.

Bei meiner ehrenamtlichen Arbeit an der Grundschule Křenová wurden in dem Fach tschechische Sprache (4. Klasse) die Geschlechter erörtert. Die Kinder hatten Probleme zu verstehen, was sächliches Geschlecht ist, weil im Romanes sächliches Geschlecht nicht vorkommt. Die Lehrerin konnte nicht begreifen, warum die Kinder das nicht verstehen können. Sie hat das mit einer Aussage bestätigt, „Was ist daran so schwer zu verstehen, was sächliches Geschlecht ist. Das ist ganz leicht, es ist zum Beispiel das Glück²¹¹“ Im Romanes ist es aber der Glück, wenn sie das gewusst hätte, dass Romanes kein Neutrum hat, könnte sie den Stoff den Kindern besser erklären.

90,5 % der Roma-Eltern gehen davon aus, dass die Assistenten des Pädagogen mit dem Lehrer/in nicht gleichgesetzt werden.

43,9 % der Roma-Eltern denken, dass ihre Kinder von der Lehrerseite nicht richtig verstanden werden.

Trotzdem meinen 73,5 % der Roma-Eltern, dass die Roma-Kinder gleiche Bedingungen in der Schule wie Majoritätskinder haben.

94,4 % der Roma-Eltern sind der Meinung, dass die Erzieher/innen im Kindergarten mit den Roma-Kindern zu arbeiten wissen.

51,8 % der Roma-Eltern meinen, dass alle schulpflichtigen Kinder genügend über die Roma-Kultur in der Schule erfahren.

4.12.1.3 Mögliche Ursachen für das Schulversagen von Roma-Kindern auf der Seite der Roma-Eltern

26,4 % der Roma-Eltern lassen ihre Kinder zu Hause, wenn sie ab und zu keine Lust auf die Schule haben.

²¹¹ Aus der Tschechisch Unterrichtsstunde 4A, am 27. 04. 2010

49,1 % der Roma-Kinder besuchen eine kostenlose Nachhilfe. In der Stadt Brünn gibt es viele Organisationen, die eine kostenlose Nachhilfe für die Roma-Kinder gewährleisten. Warum die Nachhilfe nicht so von den Roma in Anspruch genommen wird, könnte sein, dass kein Bedarf besteht und die Roma-Eltern sich mit den Kindern selbst für die Schule vorbereiten wollen. Oder die Roma-Eltern könnten der Nachhilfe keinen bedeuteten Wert zuschreiben und darum werden ihre Kinder in dieser Sicht nicht unterstützt.

82 % der Roma-Eltern werden ihre Kinder nicht ins Internat schicken. Nach Beendung der Grundschule sollten sich die Kinder für einen Beruf, den sie erlernen wollen, entscheiden. Brünn ist zwar die zweitgrößte Stadt in Tschechien, aber es könnte sein, dass alle weiterbildenden Schulen in der Stadt nicht vertreten sind. Eine mögliche Erklärung, warum Roma-Eltern ihre Kinder nicht ins Internat schicken wollen, könnte sein, dass der finanzielle Aufwand für die Roma-Eltern zu hoch ist und sie es sich nicht leisten können, ihre Kinder ins Internat zu schicken. Es könnte auch sein, dass die Roma-Eltern ihre Kinder in der Nähe haben wollen.

Nur 10,4 % der Roma-Eltern haben angegeben, dass sie nicht fähig sind, mit den Kindern zu lernen.

89,6 % der befragten Roma-Eltern sind fähig, mit den Kindern zu lernen und sie versuchen auch, ihre Kinder bei der Vorbereitung für die Schule zu unterstützen (mehr noch dazu im Kapitel 4.12.3).

11,3 % der Roma-Eltern wünschen sich, dass ihre Kinder mindestens die Grundschule absolvieren.

55,7 % der Roma-Eltern wünschen sich, dass ihre Kinder mindestens eine Lehre (ohne Matura) absolvieren.

20,8 % der Roma-Eltern wünschen sich, dass ihre Kinder mindestens die Mittelschule mit Matura absolvieren.

12,2 % der Roma-Eltern wünschen sich, dass ihre Kinder eine Hochschule abschließen.

Aus den angegebenen Prozentsätzen könnte man schließen, dass die Roma-Eltern auf ihre Kinder nicht so große Schulansprüche legen. 67,0 % der Roma-Eltern wären zufrieden mit einem niedrigeren Schulabschluss der Kinder (Grundschule, Lehre ohne Matura),

33,0 % der Roma-Eltern hätten gerne, wenn ihre Kinder einen höheren Schulabschluss erreichen (Mittelschule mit Matura, Hochschule) würden.

4.12.2 Zusammenfassung der möglichen Ursachen für das Schulversagen von Roma-Schüler/innen

Zusammenfassend könnte festgehalten werden, dass die Roma-Eltern in der vorliegenden Stichprobe meinen, dass ihre Kinder in den tschechischen Schulen immer noch separiert werden.

Die Vorschulklassen werden nach den Roma-Eltern (90,6 %) überwiegend von den Roma-Kindern besucht. 43,4 % der Roma-Eltern, wenn es von Fachleuten empfohlen wurde, werden ihre Kinder in eine Sonderklasse oder in eine Praktische Schule geben.

Die Mehrheit (67,9 %) der befragten Roma-Eltern ist der Ansicht, dass die Lehrer Vorurteile gegenüber Roma haben und sich in der Roma-Lebensweise nicht auskennen (54,7 %).

Der Assistent/in des Pädagogen ist nach den Roma-Eltern (90,5 %) nicht mit dem der Lehrer/in gleichgesetzt.

Trotzdem meint die Mehrheit (73,5 %) der Roma, dass die Roma-Kinder gleiche Bedingungen in der Schule haben.

Die Roma-Eltern (26,4 %) haben angegeben, dass ihre Kinder zu Hause bleiben dürfen, wenn sie ab und zu keine Lust auf die Schule haben. Weniger als die Hälfte (49,1 %) der Roma-Schüler/innen besuchen eine kostenlose Nachhilfe.

Die Schulansprüche der Roma-Eltern an ihre Kinder sind nicht so hoch. 67,0 % der Roma-Eltern wäre mit einem niedrigeren Schulabschluss (Grundschule, Lehre ohne Matura) zufrieden. 33,0 % der Roma-Eltern wünschen sich, dass ihre Kinder einen höheren Schulabschluss (Mittelschule mit Matura, Hochschule) erreichen würden.

Auf die Frage, wer für den Schulerfolg der Roma-Schüler/innen verantwortlich ist, meinen Roma-Eltern Folgendes:

94,4 % der Roma-Eltern meinen, dass sie für den Schulerfolg verantwortlich sind, 96,3 % geben an, dass die Schule für den Schulerfolg der Roma-Schüler/innen verantwortlich ist und 94,3 % sind der Meinung, dass das Kind selbst dafür verantwortlich ist.

4.12.3 Welche Maßnahmen werden die Roma-Eltern selbst einführen, damit ihre Kinder bessere Schulleistungen erbringen könnten?

Die letzte Frage (FR 73) war eine offene Frage, wo die Roma-Eltern selbst eingeben sollten, welche Maßnahme sie einführen würden, damit ihre Kinder bessere Schulleistungen erbringen könnten. Dreiviertel der Roma-Eltern ist nichts Neues eingefallen, was sie noch in die Schule einführen würden.

Der Rest der Roma-Eltern würde folgende Maßnahmen einführen oder hatte folgende Wünsche:

- Verhindern, dass sogenannte „Zigeuner Schulen“ entstehen.
- Roma-Kinder vollkommen integrieren und nicht separieren.
- Keine Unterschiede zwischen „Weißen“ und „Roma“ machen.
- Einführung des Faches „Gesunde Ernährung.“
- Die Schule sollte spielerisch sein.
- Einführung des Faches „Körperpflege und Hygiene.“
- Bessere Integration der Roma-Kinder mit einer Behinderung.
- Organisierte Begleitung der kleinen Kinder (1.- 3. Klasse) nach dem Unterricht nach Hause.
- Wenn Kinder große Schulschwierigkeiten haben, sollte die Nachhilfe zu Hause stattfinden, damit die Eltern sehen können, wo die Schwierigkeiten liegen. Das Kind fühlt sich zu Hause besser und könnte sich besser konzentrieren.
- Themenbereiche: ein Tag ein Thema unterrichten und an einem anderen Tag wieder das andere.

- Lehrer sollten besser den Stoff erklären und sich mehr für die Roma-Lebensweise interessieren.

In den Fragebögen wurden zwei Items (FR 39 und FR 40) von der Untersucherin eingefügt, die als mögliche neue Maßnahmen eingesehen werden könnten. Es wurde vor der Erhebung von der Untersucherin angenommen, dass die Mehrheit der Roma-Eltern keine Ideen zu neuen Maßnahmen haben würden. Der Sinn der zwei Items war herauszufinden, ob die Roma-Eltern diese Maßnahmen ansprechen würden und eventuell eine Anwendung in der Praxis finden könnten.

Es handelte sich um diese zwei Items:

- Ich würde einen Bus willkommen heißen, der von der Schule organisiert werden würde, zumindest für die Abholung der Kinder zur Schule (FR 39).
- Klassenlehrer/in sollte ab und zu die Familie des/der Schülers/in zu Hause besuchen (FR 40).

Zum Item FR 39:

Ich würde einen Bus willkommen heißen, der von der Schule organisiert werden würde, zu mindest für die Abholung der Kinder zur Schule (FR 39).

91,5 % der Roma-Eltern würden einen Bus (der kostenlos sein würde) willkommen heißen, der von der Schule organisiert werden würde und die Kinder zumindest in die Schule bringen würde.

Wenn mehrere Grundschulen in Bränn die Busse organisieren würden, könnten die Roma-Eltern ihre Kinder auch in eine andere Schule, die weiter vom Wohnort entfernt liegt, schicken. So könnte man verhindern, dass sogenannte „Zigeuner Schulen“ entstehen würden.

Es könnte sein, dass Roma-Eltern es sich nicht leisten können, ihre Kinder in eine Grundschule schicken, die weiter vom Wohnort entfernt liegt, weil die finanziellen Mittel der Roma-Familien sehr knapp sein könnten, um die Fahrkosten für die Kinder zu bezahlen. Darum werden die Roma-Kinder in eine nahe gelegene Schule

eingeschrieben. So könnte sich die Mehrheit der Roma-Eltern verhalten und wie schon erwähnt wurde, sind die Roma in der Stadt Brünn in drei oder vier Viertel stark konzentriert und so könnte es sein, dass die sogenannten Roma-Schulen entstehen. Momentan haben finanziell schwache Roma-Familien keine Alternative, wie sie ihre Kinder in eine andere Grundschule schicken könnten.

Diese Busse würden natürlich nicht nur für die Roma-Kinder sein, aber für alle Kinder, die in die Grundschulen, die die Busse organisieren, eingeschrieben sind. Damit diese Maßnahme fruchtbar wäre, müsste auch nach der Schule ein Bus organisiert werden, der die Kinder wieder in das Viertel bringt, wo sie wohnen, denn wie schon erwähnt wurde, besteht die Möglichkeit, dass viele finanziell schwache Familie die Fahrkosten für ihre Kinder nicht bezahlen können.

Viele Schulen, wo überwiegend Roma-Kinder unterrichtet werden, kämpfen mit hoher Abwesenheit der Roma-Kinder in der Schule. Wie schon oben erwähnt wurde, lassen 26,4 % der Roma-Eltern ihre Kinder zu Hause, wenn sie ab und zu keine Lust auf die Schule haben.

Die Einführung eines Busses könnte die Abwesenheit der Roma-Schüler/innen in der Schule senken, denn die Einführung des Busses könnte die Eltern motivieren, dass sie ihre Kinder regelmäßig in die Schule schicken würden.

Zum Item FR 40

Klassenlehrer/in sollte ab und zu die Familie des/der Schülers/Schülerin zu Hause besuchen (FR 40).

81,2 % der Roma-Eltern sind dafür, dass der/die Klassenlehrer/in sie ab und zu zu Hause besuchen sollte.

Wie schon erwähnt wurde, denken 67,9 % der Roma-Eltern, dass die Lehrer gegenüber Roma Vorurteile haben. Wenn die Klassenlehrer ab und zu die Familie des/der Schülers/Schülerin besuchen würden, könnten sie sich ein eigenes Bild über die Familie machen.

Die Roma legen großen Wert auf die Familie und wenn sie sehen würden, dass sich der/die Klassenlehrer/in für die Familie interessiert, könnte es sein, dass sich die Beziehungen zwischen der Familie des/der Roma-Schülers/Schülerin und der Schule gravierend verbessern würde. Die Lehrer könnten dann auch auf die Roma-Schüler/innen besser eingehen und sie verstehen.

An der Grundschule Křenová haben die Lehrer (außer Elternabende oder wenn sie von den Roma-Eltern angesprochen wurden) mit den Eltern meistens nur dann kommuniziert, wenn die Kinder Schwierigkeiten in der Schule hatten. Dann wurden die Eltern extra in die Schule eingeladen, um eine Lösung zu finden. Roma-Eltern wurden in die Schule nie extra eingeladen, um ihre Kinder zu loben, dass sie in der Schule gut sind.

4.12.4 Welchen Stellenwert messen die Roma-Eltern der Schulbildung bei?

In der Fachliteratur stößt man auf Ansichten, die behaupten, dass die Roma der Bildung keinen bedeutenden Wert zuschreiben. Dieser Fragestellung wurde in der vorliegenden Untersuchung auch nachgegangen. Es wurde zu diesem Thema eine direkte Frage gestellt (Bildung ist für die Zukunft wichtig FR 51) und vier indirekte Fragen (siehe in der Tabelle 45), die an das Interesse der Roma-Eltern für die Schulbildung ihrer Kinder ausgerichtet wurden.

In der vorliegenden Untersuchung kam man zu folgenden Ergebnissen:

Item	Gültige Prozente			
	1	2	3	4
FR 51 Bildung ist für die Zukunft wichtig	0,0	0,9	5,7	93,4
FR 49 Ich informiere mich selbst über die Schulleistungen meiner Kinder	0,9	1,9	9,5	87,7
FR 55 Ich besuche die Elternabende	7,5	15,1	5,7	71,7
FR 56 Ich führe meine Kinder dazu, dass sie nach dem Beenden der Schulpflicht eine Ausbildung fortsetzen	0,0	4,7	3,8	91,5
FR 57 Gute Noten in der Schule sind für mich als Elternteil wichtig	0,0	4,7	9,4	85,9

Tabelle 45: Prozentuelle Häufigkeiten: Stellenwert-Bildung

Wie aus der Tabelle 45 ersichtlich ist, ist für 99,1 % der Roma-Eltern die Bildung für die Zukunft wichtig.

97,2 % der Roma-Eltern informieren sich selbst über die Schulleistung ihrer Kinder. 77,4 % der Roma-Eltern besuchen die Elternabende. 22,6 % der Roma-Eltern besuchen die Elternabende nicht. Eine mögliche Erklärung, warum sie die Elternabende nicht besuchen, könnte sein, dass sie sich selbst über die Schulleistungen ihrer Kinder informieren (97,2 % der Roma-Eltern informieren sich selbst) und den Besuch des Elternabends finden sie für überflüssig.

95,3 % der Roma-Eltern führen ihre Kinder dazu, dass sie nach dem Beenden der Schulpflicht eine Ausbildung fortsetzen würden. Wie in dem theoretischen Rahmenbezug am Beispiel der Grundschule Křenová dargestellt wurde, gibt es auch Schüler, die nach der Beendigung der Schulpflicht kein Interesse haben, sich weiterzubilden. Nur 4,7 % der Roma-Eltern führen in dieser Untersuchung ihre Kinder nicht dazu, dass sie einen Beruf erlernen sollen.

Für 95,3 % der Roma-Eltern sind gute Noten in der Schule wichtig.

Aus diesen Items könnte man schließen, dass für die Roma-Eltern Bildung für die Zukunft wichtig ist und ihre Kinder in dieser Hinsicht auch eine Unterstützung von den Eltern bekommen.

4.12.5 Welcher Ansicht sind die Roma-Eltern, was die Klassenzusammensetzung betrifft

Ich möchte, dass meine Kinder eine Schule besuchen					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	wo die Majorität (die „Weißen“) die Mehrheit stellt	35	33,0	33,0	33,0
	wo die Roma die Mehrheit stellen	2	1,9	1,9	34,9
	halbe "Weiße", halbe Roma	49	46,2	46,2	81,1
	es ist mir egal	20	18,9	18,9	100,0
	Gesamt	106	100,0	100,0	

Tabelle 46: Prozentuelle Häufigkeiten: Art der Schule

Aus der Tabelle 46 ist abzulesen, dass 33,0 % der Roma-Eltern wollen, dass ihre Kinder eine Schule besuchen, wo die Majorität die Mehrheit stellt.

1,9 % der Roma-Eltern wollen eine Schule, wo die Roma-Schüler/innen in der Überzahl sind.

46,2 % der Roma-Eltern würden eine Schule willkommen heißen, wo Schüler/innen gleichmäßig vertreten würden, also die Hälfte der Majoritätskinder („die Weißen“) und Hälfte der Roma-Schüler/innen.

Für 18,9 % der Roma-Eltern ist es egal, wie die Zusammensetzung der Schüler/innen in der Schule ist.

Aus den prozentuellen Häufigkeiten könnte man schließen, dass die Roma-Eltern (79,2 %) keine sogenannte „Zigeuner Schule“ wollen. Im Kapitel 4.12.3 indem gefragt wurde, welche Maßnahmen die Roma-Eltern einführen würden, damit ihre Kinder bessere Schulleistungen erbringen könnten, wurde darauf hingewiesen, dass man verhindern sollte, dass sogenannte „Zigeuner Schulen“ entstehen.

55,7 % der Roma-Eltern meinen, dass Roma-Schüler/innen bessere Schulleistungen erbringen in den Klassen, in welchen die „Weißen“ (Majoritätsschüler/innen) in der Überzahl sind.

In den Fragebögen wurde gefragt, ob die Roma-Eltern eine „Roma-Schule“ willkommen heißen würde. Unter „Roma-Schule“ wurde verstanden, dass die Roma selbst eine Schule gründen würden und auch selbst verwalten würden. Die Lehrer, der/die Direktor/in und alle Mitarbeiter der Schule würden Roma sein und der Unterricht würde vor allem auf Romanes stattfinden. Natürlich müssten alle Lehrer/innen nach dem Schulgesetz qualifiziert werden, was heutzutage bei der Roma-Minderheit ein Problem ist.

Wie schon ein paar Mal erwähnt wurde, weisen Roma ein sehr niedriges Bildungsniveau auf. Es wurde auch die Frage gestellt, ob Roma-Eltern einen/eine Roma-Lehrer/in (nicht den/die Assistent/in des Pädagogen) kennen. 78,3 % der Roma-Eltern kennen keinen/keine Roma-Lehrer/in. Die restlichen 21,7 % der Roma-Eltern haben immer zwei Namen genannt (obwohl die nicht verlangt wurden). Was bedeuten

könnte, dass es in der Stadt Brünn nur zwei Roma-Lehrer/innen gibt, die eine Hochschule abgeschlossen haben.²¹²

FR 65 Ich würde eine „Roma-Schule“ willkommen heißen, die nur von Roma geleitet wird (Unterricht auf Romanes, Roma-Lehrer, Roma-Direktor usw.)					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nein	90	84,9	84,9	84,9
	eher nein	4	3,8	3,8	88,7
	eher ja	7	6,6	6,6	95,3
	ja	5	4,7	4,7	100,0
	Gesamt	106	100,0	100,0	

Tabelle 47: Prozentuelle Häufigkeiten: „Roma-Schule“

Aus der Tabelle 47 ist abzulesen, dass 88,7 % der Roma-Eltern keine „Roma-Schule“ willkommen heißen würden.

Romanes sollte auch als Wahlfach in den Schulen nicht angeboten werden, 64,1 % der Roma-Eltern sind dagegen.

Aus diesen Aussagen könnte man schließen, wie schon ein paar Mal erwähnt wurde, dass die Roma wollen könnten, dass keine Unterschiede zwischen „Weißen“ und Roma gemacht werden und es verhindert werden sollte, dass sogenannte „Zigeuner-Schulen“ entstehen würden. Es könnte angenommen werden, dass die Roma-Eltern keine Lösung des Schulversagens von Roma-Schüler/innen in der Entstehung einer eigenen „Roma-Schule“ sehen.

²¹² In der Tschechischen Republik sollten alle Lehrer/innen (auch Lehrer/innen auf der ersten Stufe 1.- 4. Klasse) einen Hochschulabschluss haben.

5 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit hat sich mit dem Thema „Schulversagen von Roma-Kindern: Pädagogische Maßnahmen“ befasst. Die Roma-Kinder haben in der Schule größere Schulprobleme als die Majoritätskinder. Zum Beispiel die Roma-Schüler/innen fallen in der Schule öfter durch, haben schlechtere Note als die Majoritätskinder und meistens erreichen sie nur einen Grundschulabschluss, wenn überhaupt. Und darum wurden verschiedene pädagogische Maßnahmen zur Verbesserung der Schulleistungen von den Roma eingeführt. Es handelt sich vor allem um folgende pädagogische Maßnahmen, die auch in der vorliegenden Arbeit ausführlich beschrieben wurden:

- Kindergarten
- Vorschulklasse
- Assistent/in des/der Pädagogen/Pädagogin (früher Roma-Assistent)
- Praktische Schulen (früher Sonderschulen)
- Projekte für Roma-Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung
- Freizeitaktivitäten
- Ganztagerziehungssystem

In der Fachliteratur wurden fast nur Meinungen und Einstellungen von Fachleuten zu dieser Thematik dargestellt. Konkrete Beispiele aus der Praxis, wie die pädagogischen Maßnahmen umgesetzt werden, sind kaum zu finden. Darum wurde versucht, diese Lücke mit der vorliegenden Arbeit auszufüllen. Und das damit, dass in dem theoretischen Rahmenbezug konkrete Beispiele, wie die pädagogischen Maßnahmen an der Grundschule Křenová in Brunn umgesetzt werden, dargestellt wurden.

Im empirischen Teil wurde versucht herauszufinden, was die Roma-Eltern selbst über die pädagogischen Maßnahmen denken. Ziel der vorliegenden Arbeit war, einen Überblick davon zu gewähren, was die Roma tatsächlich selbst wollen und wo sie mögliche Ursachen für das Schulversagen von den Roma-Kinder sehen.

Dieses Thema wurde mit quantitativen Methoden verarbeitet. Es wurde ein Fragebogen von der Untersucherin ausgearbeitet, um die Einstellungen und Meinungen zu den pädagogischen Maßnahmen herauszufinden.

Insgesamt wurden 106 Roma-Eltern befragt. Die Roma-Eltern waren nicht bereit, den Fragebogen selbst zu lesen und auszufüllen, darum wurden die Fragebögen von der Untersucherin vorgelesen und genau nach den Aussagen der Roma-Eltern ausgefüllt. Die Befragung wurde vor allem in einer sogenannten soziokulturell benachteiligten Umgebung in den Vierteln Cejl und Životského in der Stadt Brunn (Brno) durchgeführt. Diese Lokalitäten wurden ausgewählt, weil die Roma in diesem Gebiet sehr stark vertreten sind.

Die gewonnenen Daten wurden mittels des Programms PASW Statistics 18 ausgewertet.

5.1 Neue Erkenntnisse

Zusammenfassend kam man bei der vorliegenden Stichprobe zu folgenden Ergebnissen:

99,1 % der Roma-Eltern haben einen niedrigeren Schulabschluss erreicht (Sonderschule 17,0 %, Grundschule 65,1 %, Lehre ohne Matura 17,0 %).

85,8 % der Roma-Eltern sind ohne Beschäftigung. Die häufigste Gründe, warum sie ohne Beschäftigung sind, waren: 45,1 % der Roma-Mütter sind in Karenz, 46,2 % der Roma-Eltern sind beim Arbeitsamt als Arbeitssuchende gemeldet.

95,3 % der Roma-Eltern besitzen die tschechische Staatsbürgerschaft, die restlichen 4,7 % bilden die slowakischen Staatsbürger.

Nach eigener Einschätzung der Roma-Eltern beherrschen Romanes 77,3 % der Roma-Eltern und 58,5 % der Roma-Eltern halten Romanes für ihre Muttersprache.

31,1 % der Roma-Kinder beherrschen nach der Einschätzung der Eltern Romanes, was bedeutet, dass 68,9 % der Roma-Kinder das Romanes nicht beherrschen.

Die Hauptforschungsfrage der vorliegenden Arbeit war, wie Roma-Eltern die pädagogische Maßnahmen: Kindergarten, Vorschulklasse, Assistent/in des Pädagogen, Projekte für Roma-Schüler/innen, Freizeitaktivitäten und Ganztageserziehungssystem, die zu besseren Schulleistungen von Roma-Kindern führen sollten, beurteilen.

Durch deskriptive und inferenzstatistische Auswertungen der Daten konnte folgende Grundhypothese (Alternativhypothese) bestätigt werden:

Roma-Eltern halten die pädagogischen Maßnahme Kindergarten, Vorschulklasse, Assistent/in des Pädagogen und Freizeitaktivitäten für gute pädagogische Maßnahmen, die auch zur Verbesserung der Schulleistungen von Roma-Kindern beitragen könnten. Projekte für Roma-Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung und Ganztageserziehungssystem betrachten die Roma-Eltern als keine gute pädagogische Maßnahme für ihre Kinder.

Nach der Studie „Bildungswege und Bildungschancen von Roma Schüler/innen in Grundschulen in der Umgebung von ausgegrenzten Roma Lokalitäten“ von Gabal u. a. besuchen den Kindergarten oder die Vorschulklasse nur 48 % der Roma-Kinder. Nur 9 % der Roma-Eltern wählen beide Instrumente, sowohl den Kindergarten als auch die Vorschulklasse für ihre Kinder.²¹³

Die vorliegende Arbeit ist zu anderen Ergebnissen, was Kindergarten und Vorschulklasse betrifft, gekommen:

In der vorliegenden Stichprobe haben 77,4 % der Roma-Kinder einen Kindergarten besucht und 58,5 % der Roma-Kinder haben eine Vorschulklasse besucht. Davon haben 49 der Roma-Kinder sowohl einen Kindergarten als auch eine Vorschulklasse besucht, das ist eine prozentuelle Verteilung von 46,2 %.

13 der Roma-Kinder haben nur eine Vorschulklasse besucht, das bedeutet eine prozentuelle Verteilung von 12,3 %.

11 der Roma-Kinder haben weder einen Kindergarten noch eine Vorschulklasse besucht, das bedeutet eine prozentuelle Verteilung von 10,4 %.

²¹³ Vgl. Gabal u. a., 2009, S. 35 f.

Daraus könnte man konstatieren, dass 89,6 % der Roma-Kinder eine Vorschulbildungsinstitution besucht haben.

Nun könnte sich die Frage aufdrängen, wieso die vorgelegte Untersuchung zu anderen Ergebnissen gekommen ist, als die Studie „Bildungswege und Bildungschancen von Roma Schüler/innen in Grundschulen in der Umgebung von ausgegrenzten Roma Lokaltäten“ von Gabal u. a.

Eine mögliche Erklärung könnte in den Vorgangsweisen der beiden Untersuchungen liegen.

Die Studie „Bildungswege und Bildungschancen von Roma Schüler/innen in Grundschulen in der Umgebung von ausgegrenzten Roma Lokaltäten“ von Gabal u. a. hat die Fachleute, also die Direktoren und Lehrer, über die Roma befragt. Die ausgewählten Schulen sollten folgende Unterlagen ausfüllen oder bereitstellen:

- einen Fragebogen über die jeweilige Schule ausfüllen,
- einen Aufnahmebogen über die ausgesuchten Kinder ausfüllen,
- ein Fragebogen wurde für die Direktoren bestimmt (war nicht verpflichtend),
- Jahresberichte seit fünf Jahren.²¹⁴

In der oben angeführten Studie von Gabal u. a. wurden die Fachleute (die Lehrer und die Direktoren), welche keine Roma sind, über Roma befragt.

Eine mögliche Erklärung für die unterschiedlichen Ergebnisse könnte sein:

- wenn die Majorität (z. B. Fachleute) befragt wird, bekommt man eher negative Ergebnisse über die Roma,
- wenn aber tatsächlich die Roma befragt werden, bekommt man eher andere Ergebnisse, als die, die in der tschechischen Gesellschaft tradiert werden.

²¹⁴ Vgl. Gabal u. a., 2009, S. 14 f.

In der vorliegenden Arbeit wurden tatsächlich die Roma befragt. Die Roma wissen genau, ob ihr Kind eine Vorschulklasse oder einen Kindergarten besucht hat. Ob dies aus den oben angeführten Unterlagen, die die Studie von Gabal u. a. benutzt hat, auch genauso abzulesen ist, könnte fraglich sein.

Von Interesse war, auch herauszufinden, ob sich die Roma nach der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Roma-Gruppe in den Einstellungen zu den pädagogischen Maßnahmen voneinander unterscheiden. In der vorliegenden Stichprobe wurden untereinander vier Roma-Gruppen (tschechische oder mährische Roma, slowakische Roma, walachische Roma und ungarische Roma), die in der Tschechischen Republik vertreten sind, verglichen.

Zusammenfassend haben sich die walachischen Roma von allen oben eingeführten Roma-Gruppen in der Einstellung zu der pädagogische Maßnahme Assistent/in des Pädagogen unterschieden. Der Maßnahme Assistent/in des Pädagogen haben 100 % der walachischen Roma zugestimmt. Für die anderen Roma-Gruppen ist diese pädagogische Maßnahme Assistent/in des Pädagogen auch wichtig, aber es fanden sich auch Roma, die diese Maßnahme abgelehnt haben, was bei den walachischen Roma nicht der Fall war.

In allen weiteren pädagogischen Maßnahmen gab es keine Unterschiede zwischen den Roma-Gruppen.

Die möglichen Ursachen für das Schulversagen von Roma-Schüler/innen sehen Roma-Eltern darin, dass die Roma-Kinder immer noch in den tschechischen Schulen separiert werden könnten. Die Roma-Eltern wünschen sich eine Schule, wo keine Unterschiede gemacht werden. Die Vorschulklasse wird laut den Roma-Eltern vor allem von den Roma-Kindern besucht. Die Sonderklassen und Praktischen Schulen (früher Sonderschulen) werden in der Stadt Brünn nach den Angaben der Roma-Eltern vor allem von den Roma-Kindern besucht.

Die Roma-Eltern haben das Gefühl, dass Lehrer/innen Vorurteile gegenüber Roma haben. Der Assistent/in des Pädagogen ist laut den Roma-Eltern mit dem Lehrer/in nicht gleich gesetzt. Mehr als die Hälfte der Lehrer/innen kennen sich laut den Roma-Eltern nicht in der Roma-Lebensweise aus.

Die möglichen Ursachen für das Schulversagen von Roma-Kindern auf der Seite der Roma-Eltern könnten sein, dass ungefähr 1/3 der Roma-Eltern ihre Kinder ab und zu zu Hause lassen, wenn ihre Kinder keine Lust auf die Schule haben. Die kostenlose Nachhilfe wird von den Roma-Eltern nicht so in Anspruch genommen. Weniger als die Hälfte der Roma-Kinder in dieser Stichprobe hat eine kostenlose Nachhilfe besucht. Die Roma-Eltern sind nicht bereit, ihre Kinder ins Internat zu schicken, was das Beruf erlernen erschweren könnte.

Aus den vorliegenden Daten könnte man einen Rückschluss ziehen, dass die Roma-Eltern auf ihre Kinder nicht so große Schulansprüche stellen. 67,0 % der Roma-Eltern sind zufrieden mit einem niedrigeren Schulabschluss der Kinder (Grundschule, Lehre ohne Matura), 33,0 % der Roma-Eltern hätten gerne, wenn ihre Kinder einen höheren Schulabschluss erreichen (Mittelschule mit Matura, Hochschule) würden.

Trotz allem denkt die Mehrheit der Roma-Eltern, dass ihre Kinder gleiche Bedingungen in der Schule haben wie die Majoritätskinder. Die Erzieher in den Kindergärten wissen mit den Roma-Kindern zu arbeiten. Laut den Roma-Eltern erfahren alle schulpflichtigen Kinder in der Schule genügend über die Roma-Kultur.

Die Roma-Eltern sind fähig, mit den Kindern zu lernen und die Kinder bekommen in dieser Hinsicht auch eine Unterstützung von den Roma-Eltern, denn 99,1 % der Roma-Eltern sind der Meinung, dass Bildung für die Zukunft wichtig ist.

Die Roma-Eltern sind dagegen, dass sogenannte „Zigeunerschulen“ weiter entstehen und die bestehenden „Zigeunerschulen“ beseitigt werden sollten. Die Roma-Eltern wünschen sich eine gemischte Schule, ohne dass irgendwelche Unterschiede zwischen den Roma-Schüler/innen und Schüler/innen der Majorität gemacht werden.

Die Roma-Eltern sehen keine Lösung der Bildungssituation von den Roma-Kindern in Entstehung einer eigenen „Roma-Schule“, die von den Roma gegründet und verwaltet würde. Romanes sollte nach den Roma-Eltern auch nicht mindestens als Wahlfach in den Schulen angeboten werden.

Für die Roma-Eltern ist es laut dieser Untersuchung wichtig, dass keine Unterschiede zwischen den Roma und der Majorität gemacht werden. Es sollte verhindert werden, dass sogenannte „Zigeunerschulen“ entstehen. Die Roma sollten als gleichwertige Mitbürger von der Majorität angesehen werden. Spezielle Projekte für Roma-Kinder, die zu besseren Schulleistungen der Roma-Schüler/innen führen sollten, sehen die Roma-Eltern als sinnlos. Die Roma-Kinder sollten in den tschechischen Schulen ganz normal eingegliedert werden, denn so könnten die entstehenden Defizite nach den Roma-Eltern am effektivsten beseitigt werden.

Literaturverzeichnis

Amnesty International: Nedokončený úkol. Romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělání [Eine ungelöste Aufgabe. Roma-Schüler in der Tschechischen Republik haben immer noch nicht die gleichen Bildungschancen], 2009.

Arnold, Hermann: Die Zigeuner. Herkunft und Leben der Stämme im deutschen Sprachgebiet, Walter Verlag, Olten, 1965.

Auernheimer, Georg: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. WBG, Darmstadt 2007⁵.

Aumüller, Jutta: Assimilation. Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept, transcript Verlag, Bielefeld, 2009.

Balvín, Jaroslav: Metody výuky romských žáků. [Methoden des Unterrichts von Roma-Schülern]. Verlag Radix, Praha 2007.

Bardmann, Theodor M.: Die missverstandene Freizeit. Freizeit als soziales Zeitarrangement in der modernen Organisationsgesellschaft, Enke Verlag, Stuttgart, 1986.

Begemann, Ernst: Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Schüler, herausgegeben von Blumenthal, Alfred und Ostermann Wilhelm, Hermann Schroedel Verlag KG, Hannover u. a., 1970.

Bělíková, Marie, Návrh na definování kategorie „sociálně znevýhodněný žák [Ein Vorschlag für Kategoriedefinition „sozial benachteiligter Schüler]. Brno, 28.11.2007.

Beer, Rudolf: Bildungsstandards. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern, Lit. Verlag, Wien, 2007.

Benesch, Thomas: Anschauliche und verständliche Datenbeschreibungen. Methoden der deskriptiven Statistik, Neuer Wissenschaftlicher Verlag, Wien, Graz, 2008⁴.

Bernstein, Basil: Der Unfug mit der „kompensatorischen“ Erziehung. In: Bernstein, Basil u.a.: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, herausgegeben von der b.e Redaktion. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1971, S. 21-36.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften, Springer Medizin Verlag, Heidelberg 2002³.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften, Springer Medizin Verlag, Heidelberg 2006⁴.

Brosius, Felix: SPSS 11, Bonn, 2002.

Cílková, Eva/Schönerová, Petra: Náměty pro multikulturní výchovu. Poznáváme jiné národy [Vorschläge für die multikulturelle Erziehung. Wir lernen andere Nationen kennen], Portál Verlag, Praha 2007.

Český statistický úřad (ČSÚ) [Das tschechische Statistikamt].

Daniel, Bartoloměj: Geschichte der Roma in Böhmen, Mähren und der Slowakei, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 1998.

Davidová, Eva: Romano drom, Cesty Romů 1945-1990 [Wege der Roma 1945-1990], Řada Interface, Olomouc, 2004².

Der große Brockhaus, F.A. Brockhaus Verlag, Wiesbaden, 1953¹⁶.

Duden Redaktion (Hrsg.): Das Fremdwörterbuch, Duden Band 5, Mannheim, 2007⁹.

Gabal, Ivan u. a.: Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti [Analyse der sozial ausgeschlossenen Roma-Lokalitäten und Absorptionskapazitäten, die in diesem Gebiet tätig sind], Nová škola, Praha, 2006.

Gabal, Ivan u. a.: Sociální vyloučení Romů a česká společnost [Sozial ausgegrenzte Roma und die Tschechische Gesellschaft], Otevřená společnost, 2008.

Gabal, Ivan u. a.: Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit [Bildungswege und Bildungschancen von Roma-Schüler/innen in der Grundschule in der Umgebung von ausgegrenzten Roma Lokalitäten], Auftraggeber Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport der Tschechischen Republik, Praha [Prag], 2009.

Gardner, Howard: Multiple intelligences. The theory in practice, Basic Books, New York, 1996.

Geertz, Clifford: Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2002⁸.

Gomolla, Mechthild: Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -Jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem, Opladen, 2003, S. 97-112.

Gorníaková, Anna: Romský pedagogický asistent ve škole [Roma pädagogischer Assistent in der Schule] In: Šišková, Tatjana: Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21.století[Minderheiten und Migranten in der tschechischen Republik: wir und sie in der multikulturellen Gesellschaft im 21. Jh.], Verlag Portál, Praha, 2001, S.149-153.

Güttler, Peter O: Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen, Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München; Wien, 2000³.

Hájková, Markéta: Rodina a zvyky slovenský Romů usazených v České republice [Familie und Gebräuche der slowakischen Roma, die in der tschechischen Republik angesiedelt sind]. In: Šišková, Tatjana: Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století [Minderheiten und Migranten in der

Tschechischen Republik: wir und sie in der multikulturellen Gesellschaft im 21. Jh.], Verlag Portál, Praha, 2001, S. 127-143.

Hampsch, Heiner: Freizeit und Schule. Die Selektion von Freizeitaktivitäten und ihr Einfluß auf schulisches Leistungs- und Sozialverhalten, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main u.a., 1998.

Hohmann, Joachim S: Roma auf dem Gebiet der einstigen ČSSR. Zur Soziologie ihrer Existenz als Randgruppe und Objekt sozialpolitischer Maßnahmen. In: Daniel, Bartoloměj: Geschichte der Roma in Böhmen, Mähren und der Slowakei, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 1998, S. 185-210.

Horváthová, Jana: Kapitoly z dějin Romů [Kapiteln aus den Roma-Geschichten], Člověk v tísní, společnost při ČT, o.p.s. 2002.

Hössl, Alfred/Andreas Vossler: Bildungsverläufe in der Grundschule. Schulerfolg und Belastungen aus der Sicht von Kindern und Eltern, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2006.

Hübschmannová, Milena: Šaj pes dovakeras. Můžeme se domluvit [Wir können und verständigen], Univerzita Palackého, Olomouc, 1998³.

Janssen, Jürgen/Laatz, Wilfried: Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests, Springer Verlag, Berlin, Heidelberg, 2010⁷.

Kašparová, Irena/ Ripka, Štěpán/ Sidiropulu Janků, Kateřina (Hrsg.): Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České republice - moravské lokality [Langfristiges Monitoring der Situation der Roma Kommunität in der Tschechischen Republik - Mährische Lokalitäten], zadavatel: Rada vlády pro záležitosti romské menšiny [Auftraggeber: Regierungsrat für die Anliegen der Roma-Minderheit], Realisator des Auftrags: Masarykova univerzita Brno [Masarykuniversität Brunn], 2008.

Khan-Svik, Gabriele: Kultur und Ethnizität als Forschungsdimensionen. Von der Kulturanthropologie zur interkulturellen Pädagogik, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main u.a., 2008.

Kohl, Karl-Heinz: Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung, Verlag C.H.Beck, München 1993.

Koch, Kai-Christian/Dollase, Rainer: Diskriminierung im Kontext von Bildung und Bildungskarrieren. In: Beelmann, Andreas/Jonas, Kai J. (Hrsg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2009, S. 337-355.

Kolektiv autorů Muzea romské kultury [Kollektiv von Autoren des Museums der Roma-Kultur]: Romové – o Roma. Tradice a současnost. Anglicky a slovensky. [Roma über Roma. Tradition und Gegenwart], Brno, 1999.

Kroeber, Alfred/Kluckhohn, Clyde: Culture. A Critical review of Concepts and Definitions, Harvard: Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology, vol. 47, Harvard University Press, 1952.

Krüger, Heinz-Hermann: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, 2009⁵.

Laatz, Wilfried: Empirische Methoden. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler, Verlag Harri Deutsch, Thun und Frankfurt am Main, 1993.

Lienert, Gustav A.: Testaufbau und Testanalyse: Psychologie Verlags Union, München, Weinheim, 1989⁴.

Lípa, Jiří: Cikánština v jazykovém prostředí slovenském a českém. K otázkám starých složek v její gramatice a lexiku [Die Zigeuner Sprache im slowakischen und tschechischen Umfeld. Zu den Fragen der älteren und neuen Komponenten der Grammatik und der Lexiken], Verlag Akademie věd, Praha, 1965.

Maur, Wolf in der: Zigeuner. Wanderer zwischen den Welten – überall zuhause – nirgendwo daheim, hpt- Verlagsgesellschaft, Wien, 1992.

Memmi, Albert: Rassismus, Europäische Verlagsanstalt, Hamburg, 1992.

Nečas, Ctibor: Romové v České republice včera a dnes [Roma in der Tschechischen Republik gestern und heute], Univerzita Palackého, Olomouc, 2002⁵.

Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2008.

Olechowski, Richard: Eine empirische Interventionsstudie. In: Olechowski, Richard/Stretenovic, K. (Hrsg.): Schule ohne Angst, Wien – München, 1983, S. 65-147.

Ostermann, Änne/Nicklas, Hans: Vorurteile und Feindbilder, Urban & Schwarzenberg, München, Berlin, Wien, 1976.

Ponocny-Seliger, Elisabeth/Ponocny, Ivo: Statistik for you. Eine anwendungsbezogene Einführung in die quantitativen Auswertungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung von SPSS 10.0, Facultas Verlags- und Buchhandels AG, Wien, 2007.
Průcha, Jan: Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele [Multikulturelle Erziehung. Handbuch (nicht nur) für Lehrer], Triton Verlag, Praha, 2006.

Raab-Steiner, Elisabeth/Benesch, Michael: Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung, facultas wuv, Wien, 2008.

Rada vlády pro záležitosti romské menšiny [Regierungsrat für die Anliegen der Roma-Minderheit]: Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2009 [Bericht über die Situation der Roma-Lokalitäten in der Tschechischen Republik für das Jahr 2009], Mai 2010, www.vlada.cz.

Rada vlády pro záležitosti romské menšiny [Regierungsrat für die Anliegen der Roma-Minderheit]: Zpráva o situaci romských komunit v krajích v roce 2009 [Bericht über die

Situation der Roma-Lokalitäten in den Bundesländern im Jahr 2009], 2009,
www.vlada.cz.

Rous, Jiří: Romové - vhléd do problému [Roma – ein Einblick in das Problem], Kabinet MV v Brně, Brno, 2003.

Rozvoj vzdělávání Romů v České Republice [Entwicklung der Roma Bildung in der Tschechischen Republik], Roma Education Fund, 2007.

Sachs, Lothar: Angewandte Statistik. Anwendung statistischer Methoden, Springer, Berlin, 1999⁹.

Sekyt, Viktor: Romové [Die Roma]. In: Šišková, Tatjana: Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století [Minderheiten und Migranten in der Tschechischen Republik: wir und sie in der multikulturellen Gesellschaft im 21. Jh.], Verlag Portál, Praha, 2001, S. 119-125.

Schofield, J.W.: Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg, Wissenschaftszentrum für Sozialforschung, Berlin 2006. In: Koch, Kai-Christian/Dollase, Rainer: Diskriminierung im Kontext von Bildung und Bildungskarrieren. In: Beelmann, Andreas/Jonas, Kai J. (Hrsg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2009, S. 337-355.

Stipsits, Reinhold: Sozialpädagogik als „Theorie Sozialer Bewegungen.“ In: Lauermann, Karin/Knapp, Gerald (Hrsg.): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis, Band 3, Mohorjeva Hermagoras Verlag, Klagenfurt u.a., 2003, S. 124-137.

Školský zákon č. 561/2004 Sb. [Schulgesetz Nr. 561/2004 Slg.], sbírka zákonů č. 317/2008 [Gesetzsammlung Nr. 317/2008], Partikel 103.

Šotolová, Eva: Vzdělávání Romů [Bildung der Roma], Verlag Karolinum, Praha, 2008³.

Thomas, Alexander: Psychologisch-pädagogische Aspekte interkulturellen Lernens im Schüleraustausch. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch, Saarbrücken, Fort Lauderdale, 1988, S. 77-99.

Tylor, Edwar B.: Primitive Cultures: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Language, Art and Custom, Vol.I. J. Murray, London, 1871, (Sekundärliteratur).

Vyhláška 73/2005 Sb. [Verordnung 73/2005 Slg.].

Vyhláška 317/2005 Sb. [Verordnung 317/2005 Slg.].

Výroční zpráva 2009/2010, základní škola a mateřská škola Brno, Křenová 21. [Jahresbericht 2009/2010, Grundschule und Kindergarten Brünn, Křenová 21].

Weidinger, Walter: Ganztagschule und Familie, Jugend und Volk Verlag, Wien – München, 1983.

Wimmer, Andreas: Kultur. Zur Reformulierung eines sozialanthropologischen Grundbegriffs. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48 Jg., H3, S. 401-425 (Sekundärliteratur).

zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [Gesetz 563/2004 Slg. über die pädagogischen Angestellten und über die Änderung von einigen Gesetzen].

Zelina, Miron u.a.: Vzdělávání Rómů a multikultúrna koexistencia [Bildung der Roma und die multikulturelle Koexistenz], SPN, Bratislava, 2002. In: Šotolová, Eva: Vzdělávání Romů [Bildung der Roma], Verlag Karolinum, Praha, 2008³, S.63-64.

Internetadressen

[http://notes2.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/F6002AC9D6/\\$File/411303a3.pdf](http://notes2.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/F6002AC9D6/$File/411303a3.pdf)

http://www.euregio-egrensis.de/presse/leitfaden_schulsysteme.pdf

http://www.mzv.cz/vienna/de/kultur_medien_shulwesen/schulwesen/schulsystem_der_tschechischen_republik.html

<http://romove.radio.cz/de/artikel/23266>

<http://www.zskrenova.cz/dokumenty/projekt09.pdf>

<http://www.zskrenova.cz/projekty/documents/otevrena-skola.pdf>

<http://www.zskrenova.cz/projekty/documents/spadove-skoly.pdf>

http://www.czso.cz/xb/redakce.nsf/i/aktualne_okres_brno_mesto

<http://www.novinky.cz/krimi/214563-tri-zhari-z-vitkova-dostali-trest-22-let-vezeni-ctvrty-20-let.html>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Schulsystem in der Tschechischen Republik	10
Abbildung 2: Die höchste erreichte Bildung von 15-jährigen und Älteren nach einigen Nationalitäten in Tschechien zum 01.03.2001 in % (Volkszählung 2001)	12
Abbildung 3: Das Individuum und die kulturellen Einflüsse	44
Abbildung 4: Kreisdiagramm/Zugehörigkeit	94
Abbildung 5: Kreisdiagramm/Muttersprache	95
Abbildung 6: Kreisdiagramm/Höchste abgeschlossene Bildung	96
Abbildung 7: Kreisdiagramm/Kenntnisse des Romanes von den Eltern	100
Abbildung 8: Kreisdiagramm/Kenntnisse des Romanes von den Kindern	101
Abbildung 9: Kreisdiagramm/Kenntnisse der tschechischen Sprache von den Eltern	102
Abbildung 10: Kreisdiagramm/Kenntnisse der tschechischen Sprache von den Kindern	103
Abbildung 11: Scree-Plot-Kriterium	107
Abbildung 12: Histogramm/Normalverteilung, Assistent/in des Pädagogen, Faktor 1	112
Abbildung 13: Histogramm/Normalverteilung, Kindergarten, Faktor 2	112
Abbildung 14: Histogramm/Normalverteilung, Projekte für Roma-Schüler/innen, Fak. 3	113
Abbildung 15: Histogramm/Normalverteilung, Vorschulklasse, Faktor 4	113

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Erarbeitungsschritte	92
Tabelle 2: Häufigkeit/Geschlecht	92
Tabelle 3: Häufigkeit/sozial benachteiligte Lokalität.....	93
Tabelle 4: Häufigkeit/Alter.....	93
Tabelle 5: Häufigkeit/Zugehörigkeit	94
Tabelle 6: Häufigkeit/Staatsbürgerschaft	94
Tabelle 7: Häufigkeit/Muttersprache.....	95
Tabelle 8: Mittelwert/Anzahl der Kinder	96
Tabelle 9: Häufigkeit/Höchste abgeschlossene Bildung	96
Tabelle 10: Häufigkeit/Beschäftigung.....	97
Tabelle 11: Häufigkeit/Aus welchen Grund nicht beschäftigt	98
Tabelle 12: Häufigkeit/Kindergarten.....	99
Tabelle 13: Häufigkeit/Vorschulklasse	99
Tabelle 14: Häufigkeit/Kenntnisse des Romanes von den Eltern	100
Tabelle 15: Häufigkeit/Kenntnisse des Romanes von den Kindern.....	101
Tabelle 16: Häufigkeit/Kenntnisse der tschechischen Sprache von den Eltern	102
Tabelle 17: Häufigkeit/Kenntnisse der tschechischen Sprache von den Kindern.....	102
Tabelle 18: Mittelwertverteilung der Items	105
Tabelle 19: Kaiser-Guttman-Kriterium	107
Tabelle 20: Rotierte Komponentenmatrix	108
Tabelle 21: Cronbachs Alpha/Faktoren 1-4	110
Tabelle 22: Mittelwertverteilung/Faktoren.....	111
Tabelle 23: Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung.....	114
Tabelle 24: Wilcoxon-Test bei einer Stichprobe	115
Tabelle 25: Prozentuelle Häufigkeiten – Items, Faktor 2.....	116
Tabelle 26: Prozentuelle Häufigkeiten – Items, Faktor 4.....	117
Tabelle 27: Prozentuelle Häufigkeiten – Items, Faktor 1.....	118
Tabelle 28: Prozentuelle Häufigkeiten – Items, Faktor 3.....	119
Tabelle 29: Prozentuelle Häufigkeiten – Item 62.....	120
Tabelle 30: Prozentuelle Häufigkeiten – Item 46.....	121
Tabelle 31: Kruskal-Wallis-Test/ Romagruppen.....	123
Tabelle 32: Mittlerer Rang: tschechische, mährische Roma/slowakische Roma.....	124
Tabelle 33: Mann-Whitney-U-Test: tschechische, mährische Roma/slowakische Roma	124
Tabelle 34: Mittlerer Rang: tschechische, mährische Roma/ungarische Roma.....	125
Tabelle 35: Mann-Whitney-U-Test: tschechische, mährische Roma/ungarische Roma	125
Tabelle 36: Mittlerer Rang: slowakische Roma/ungarische Roma	125
Tabelle 37: Mann-Whitney-U-Test: slowakische Roma/ungarische Roma.....	126
Tabelle 38: Mittlerer Rang: walachische Roma/tschechische, mährische Roma.....	126
Tabelle 39: Mann-Whitney-U-Test: walachische Roma/tschechische, mährische Roma	126
Tabelle 40: Mittlerer Rang: walachische Roma/slowakische Roma	127
Tabelle 41: Mann-Whitney-U Test: walachische Roma/slowakische Roma.....	127
Tabelle 42: Mittlerer Rang: walachische Roma/ungarische Roma	127
Tabelle 43: Mann-Whitney-U-Test: walachische Roma/ungarische Roma.....	128
Tabelle 44: Vergleich der Roma-Gruppen nach Zugehörigkeit	128

Tabelle 45: Prozentuelle Häufigkeiten: Stellenwert-Bildung.....	138
Tabelle 46: Prozentuelle Häufigkeiten: Art der Schule.....	139
Tabelle 47: Prozentuelle Häufigkeiten: „Roma-Schule“	141

Anhang

Dot.č.: _____

Dotazník: Školní neúspěch romských žáků v České republice : pedagogické metody.

Tento dotazník slouží ke zpracování mé diplomové práce na pedagogické fakultě ve Vídni. Prosím o Vaši podporu při tomto záměru tím, že vyplníte tento dotazník. Samozřejmě je tento dotazník dobrovolný a anonymní. Vámi poskytnuté údaje jsou přísně důvěrné a dle pravidel na ochranu dat zpracovány.

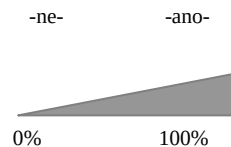
Mnohokrát děkuji

Kuncar Eva

1. Jsem	☐ matka ☐ otec	2. Žiji v tzv. sociálně znevýhodněném prostředí	☐ ano ☐ ne
3. Je milet.			
4. Patřím k	☐ olašský Rom ☐ český nebo moravský Rom ☐ slovenský Rom ☐ maďarský Rom ☐ jiný.....		
5. Jsem	☐ vdaná/ženatý ☐ rozvedená/ý ☐ svobodná/ý ☐ vdova/vdovec ☐ žiji dlouhodobě s partnerem/s partnerkou	6. Vdávala/ženil jsem se v	letech.
7. Mé občanství je	☐ české ☐ slovenské ☐ jiné	8. Má mateřská řeč je :	☐ čeština ☐ slovenština ☐ romština ☐ jak čeština tak i romština ☐ jiná
9. Mámděti			
10. v domácnosti je	☐ 1 – 5 osob ☐ 6 – 10 ☐ 11 – 15 ☐ více jak 15		
11. Mé nejvyšší ukončené školní vzdělání je: ☐ zvláštní škola do které třídy..... ☐ základní škola do které třídy..... základní škola byla tenkrát ☐ 8 let ☐ 9 let ☐ učiliště jaké ☐ střední škola (maturita) jaká ☐ vysoká škola jaká			
12. Jsem zaměstnán(a) ☐ ano jako ☐ ne (pokud ne, prosim zodpovězte otázku č.13)			
13. Z jakého důvodu nejste momentálně zaměstnán(a) (zodpovědět pouze, že jste na ot.12 ne zakřížkoval(a)) ☐ chodím ještě do školy ☐ invalida ☐ na mateřské ☐ na pracovním úřadě ☐ v důchodě ☐ jiný důvod.....			
14. Chtěl (a) bych aby mé děti měly alespoň ukončenou základní školu ☐ učiliště ☐ střední školu s maturitou ☐ vysokou školu ☐			
15. Znáte nějakého romského učitele (ne asistenta) ☐ ano ☐ ne			
16. Chci, aby mé děti navštěvovaly školu kde je majorita v převaze ☐ kde jsou Romové v převaze ☐ půl na půl ☐ je mi to jedno ☐			
17. Mé děti chodily do školky ☐ ano kolik ročníků ☐ ne proč ne.....			
18. Mé děti navštěvovaly přípravný ročník ☐ ano ☐ ne			
19. Jak dobře mluvíte, rozumíte, romsky (prosím o vlastní odhad) 20. a vaše dítě(děti) ☐ velmi dobře ☐ velmi dobře (mateřská řeč) ☐ dobře ☐ dobře ☐ špatně ☐ špatně ☐ neumím romsky ☐ neumí romsky			

21. Jak dobře mluvíte, rozumíte, česky (prosím o vlastní odhad) 22. a vaše dítě(děti) ☐ velmi dobře
☐ velmi dobře (mateřská řeč) ☐ dobře
☐ dobře ☐ špatně
☐ špatně ☐ neumím česky
☐ neumím česky

Ohodnoťte prosím následující výroky tím že zakřížkujete (☐) stupeň souhlasu:



23.	Děti které navštěvovaly mateřskou školku jsou lépe připraveny do první třídy	☐	☐	☐	☐
24.	Poslední rok ve školce by měl být pro všechny děti povinný	☐	☐	☐	☐
25.	Návštěvu mateřské školky považují za důležitou	☐	☐	☐	☐
26.	Vychovatelky v mateřské školce umí pracovat s romskými dětmi	☐	☐	☐	☐
27.	Vím o tom, že předškolní děti mohou navštěvovat přípravný ročník	☐	☐	☐	☐
28.	Přípravný ročník navštěvují především romské děti	☐	☐	☐	☐
29.	Děti, které navštěvovaly přípravný ročník jsou lépe připraveny do první třídy	☐	☐	☐	☐
30.	Přípravný ročník je dobré pedagogické opatření	☐	☐	☐	☐
31.	Vím o pedagogickém opatření asistent pedagoga	☐	☐	☐	☐
32.	Asistent pedagoga je dobré pedagogické opatření	☐	☐	☐	☐
33.	Asistent pedagoga působí jako vzor pro romské děti	☐	☐	☐	☐
34.	V asistenta pedagoga mám jako rodič důvěru	☐	☐	☐	☐
35.	Děti mají důvěru v asistenta pedagoga	☐	☐	☐	☐
36.	Pomocí asistenta pedagoga dosahují děti lepších školních výsledků	☐	☐	☐	☐
37.	Asistent pedagoga má stejné postavení jako učitel	☐	☐	☐	☐
38.	Vyuka s dvěma učiteli by byla lepší, jak s asistentem pedagoga	☐	☐	☐	☐
39.	Přivítal(a) bych školou organizovaný autobus, alespoň pro dovoz žáků do školy	☐	☐	☐	☐
40.	Třídní učitel(ka) by měl(a) občas navštívit rodinu žáka	☐	☐	☐	☐
41.	Když by mě bylo doporučeno dát mé dítě do zvláštní školy (dnes praktická škola), tak je tam dám	☐	☐	☐	☐
42.	Jsem informován(a) o tom co by přecházení do zvláštní školy pro mé dítě do budoucna znamenalo	☐	☐	☐	☐
43.	Jsem informován(a) o konkrétních projektech pro romské děti z tzv.sociokulturně znevýhodněného prostředí	☐	☐	☐	☐
44.	Projekty pro romské děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí považují za nutné	☐	☐	☐	☐
45.	Tyto projekty vedou ke zlepšení celkové školní situace romských dětí	☐	☐	☐	☐
46.	Pro mé děti bych přivítal(a) celodenní výchovný systém	☐	☐	☐	☐
47.	Poslala bych mé děti do internátu	☐	☐	☐	☐
48.	Jsem schopen(a) se s dětmi učit	☐	☐	☐	☐
49.	O školních výsledcích mých dětí se sám(a) informuji	☐	☐	☐	☐
50.	Školu považují pro mé děti za bezpečnou	☐	☐	☐	☐
51.	Vzdělání je pro budoucnost důležité	☐	☐	☐	☐
52.	Předčítám mým dětem z knížek	☐	☐	☐	☐
53.	Mé děti navštěvují bezplatné doučování	☐	☐	☐	☐
54.	Když mé děti nemají náladu jít do školy, mohou zůstat doma	☐	☐	☐	☐
55.	Navštěvují třídní schůzky	☐	☐	☐	☐
56.	Mé děti vedu k tomu, aby po ukončení povinné docházky pokračovaly v dalším vzdělání (učiliště, střední škola a jiné)	☐	☐	☐	☐
57.	Dobré známky ve škole jsou pro mě jako rodič důležité	☐	☐	☐	☐
58.	Pedagogická opatření speciálně pro romské děti, vedou spíše k jejich vyloučení (segregaci)	☐	☐	☐	☐
59.	Mé děti jsou ze strany učitele často špatně pochopeny	☐	☐	☐	☐
60.	Romské děti mají stejné podmínky jako "bílé děti" (dětí majority)	☐	☐	☐	☐
61.	Učitelé mají předsudky vůči Romům	☐	☐	☐	☐
62.	Mé děti navštěvují kroužky	☐	☐	☐	☐
63.	Romské děti mají lepší výsledky ve třídách, kde jsou "bílé žáci" v převaze	☐	☐	☐	☐
64.	Mé děti bych zapsal(a) do tzv. "cikánské školy"	☐	☐	☐	☐
65.	Přivítal(a) bych školu, která by byla pouze vedena Romi (vyuka v romštině, romští učitelé...)	☐	☐	☐	☐
66.	Učitelé se vyznají v romském stylu života (pravidla romštiny, kultura, zvyky atd.)	☐	☐	☐	☐
67.	Romština by se měla ve škole vyučovat alespoň jako volitelný předmět	☐	☐	☐	☐
68.	V první třídě měly mé děti problém rozumět česky	☐	☐	☐	☐
69.	Děti se dozví ve škole dostatečně o romské kultuře	☐	☐	☐	☐
70.	Za školní úspěch mých dětí zodpovídám já jako rodič	☐	☐	☐	☐
71.	Za školní úspěch mých dětí je škola zodpovědná	☐	☐	☐	☐
72.	Za školní úspěch zodpovídá (ve vyšším věku) samo dítě	☐	☐	☐	☐

73. Jaká opatření by jste zavedl(a) do školy:

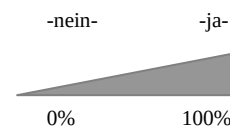
Fragebogen: Schulversagen von Roma-Kinder: Pädagogische Maßnahmen Fragebogen Nr.:_____

Dieser Fragebogen dient zur Bearbeitung meiner Diplomarbeit an der Universität Wien (Bildungswissenschaft). Bitte um Unterstützung bei diesem Vorhaben durch das Ausfüllen des Fragebogens. Die Befragung ist freiwillig und anonym. Die von Ihnen erhobenen Daten sind streng vertraulich und werden nach Maßstäben datenschutzrechtlicher Bestimmungen behandelt.

Mit herzlichem Dank
Eva Kuncar

1. Ich bin ☐ Mutter ☐ Vater		2. Ich lebe in einer sozialkulturell benachteiligten Umgebung ☐ ja ☐ nein	
3. Ich binJahre alt.			
4. Ich gehöre zum ☐ Walachischer Roma ☐ Tschechischer oder Mährischer Roma ☐ Slowakischer Roma ☐ Ungarischer Roma ☐ Anderer Roma			
5. Ich bin ☐ verheiratet ☐ geschieden ☐ ledig ☐ verwitwet ☐ Lebensgefährte(tin)		6. Ich habe mitJahren geheiratet.	
7. Meine Staatsbürgerschaft ist ☐ Tschechische ☐ Slowakische ☐ andere		8. Meine Muttersprache ist : ☐ Tschechisch ☐ Slowakisch ☐ Romanes ☐ sowohl Tschechisch als auch Romanes ☐ andere.....	
9. Ich habe.....Kinder			
10. im Haushalt leben ☐ 1 – 5 Personen ☐ 6 – 10 ☐ 11 – 15 ☐ mehr als 15			
11. Meine höchste abgeschlossene Schulbildung ist: ☐ Sonderschule bis welche Klasse..... ☐ Grundschule bis welche Klasse..... Grundschule war damals ☐ 8 Jahre ☐ 9 Jahre ☐ Lehre (ohne Matura) welche..... ☐ Mittelschule (mit Matura) welche..... ☐ Hochschule welche.....			
12. Ich bin beschäftigt ☐ ja als ☐ nein (wenn nein, bitte Frage 13 beantworten)			
13. Aus welchem Grund sind Sie momentan nicht beschäftigt ☐ ich besuche noch eine Schule ☐ Invalidität ☐ in der Karenz ☐ Arbeitslos ☐ in Pension ☐ anderer Grund.....			
14. Ich möchte, dass meine Kinder mindestens die Grundschule absolvieren ☐ Lehre (ohne Matura) absolvieren ☐ Mittelschule (mit Matura) absolvieren ☐ Hochschule absolvieren ☐			
15. Kennen Sie einen Roma Lehrer/in (nicht Assistent/in) ☐ ja ☐ nein			
16. Ich möchte, dass meine Kinder eine Schule besuchen wo die Majorität die Mehrheit stellt ☐ wo die Roma die Mehrheit stellen ☐ Halbe Halbe ☐ es ist mir egal ☐			
17. Meine Kinder haben einen Kindergarten besucht ☐ ja wie viel Klassen ☐ nein warum nicht.....			
18. Meine Kinder haben eine Vorschulklasse besucht ☐ ja ☐ nein			
19. Wie gut sprechen Sie, verstehen Sie Romanes (nach eigener Einschätzung) ☐ sehr gut (Muttersprache) ☐ gut ☐ schlecht ☐ ich kann nicht Tschechisch		20. und ihre Kinder ☐ sehr gut (Muttersprache) ☐ gut ☐ schlecht ☐ sie können nicht Tschechisch	
21. Wie gut sprechen Sie, verstehen Sie Tschechisch (nach eigener Einschätzung) ☐ sehr gut (Muttersprache) ☐ gut ☐ schlecht ☐ ich kann nicht Tschechisch		22. und ihre Kinder ☐ sehr gut (Muttersprache) ☐ gut ☐ schlecht ☐ sie können nicht Tschechisch	

Bitte bewerten Sie die vorliegenden Aussagen und geben Sie den Grad Ihrer Zustimmung durch das Ankreuzen des entsprechenden Feldes (□) an:



23.	Kinder die einen Kindergarten besucht haben, sind besser für die 1.Schulklasse vorbereitet	☐	☐	☐	☐
24.	Die letzte Klasse im Kindergarten sollte für alle Kinder verpflichtend sein	☐	☐	☐	☐
25.	Besuch des Kindergartens halte ich für wichtig	☐	☐	☐	☐
26.	Erzieher(in) in den Kindergärten wissen mit den Roma-Kindern zu arbeiten	☐	☐	☐	☐
27.	Ich weiß Bescheid über die Möglichkeit der Vorschulklasse für Vorschulkinder	☐	☐	☐	☐
28.	Vorschulklassen besuchen vor allem Roma-Kinder	☐	☐	☐	☐
29.	Kinder, die eine Vorschulklasse besucht haben, sind besser auf die erste Klasse vorbereitet	☐	☐	☐	☐
30.	Vorschulklasse ist eine gute pädagogische Maßnahme	☐	☐	☐	☐
31.	Ich weiß Bescheid über die pädagogische Maßnahme „Assistent(in) des Pädagogen“	☐	☐	☐	☐
32.	Assistent(in) des Pädagogen ist eine gute pädagogische Maßnahme	☐	☐	☐	☐
33.	Assistenten des Pädagogen wirken als ein Vorbild für die Roma-Kinder	☐	☐	☐	☐
34.	In den Assistenten des Pädagogen habe ich als Elternteil Vertrauen	☐	☐	☐	☐
35.	Die Kinder haben in den Assistenten des Pädagogen Vertrauen	☐	☐	☐	☐
36.	Mit Hilfe der Assistenten des Pädagogen erreichen die Kinder bessere Schulleistungen	☐	☐	☐	☐
37.	Assistent(in) des Pädagogen ist mit dem Lehrer gleichgesetzt	☐	☐	☐	☐
38.	Unterricht mit zwei Lehrern wäre besser als mit den Assistenten des Pädagogen	☐	☐	☐	☐
39.	Ich würde einen Bus willkommen heißen, der von der Schule organisiert werden würde, mindestens für die Abholung der Kinder zur Schule	☐	☐	☐	☐
40.	Klassenlehrer(in) sollte ab und zu die Familie des Schülers/in zu Hause besuchen	☐	☐	☐	☐
41.	Wenn mir empfohlen wäre, mein Kind in einer Sonderschule (heute praktische Schule) zu geben, dann würde ich es dorthin geben.	☐	☐	☐	☐
42.	Ich bin informiert, was eine Versetzung in eine Sonderschule für mein Kind für die Zukunft bedeuten würde	☐	☐	☐	☐
43.	Über konkrete Projekte für Roma-Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung bin ich informiert	☐	☐	☐	☐
44.	Projekte für Roma-Schüler/innen aus einer soziokulturell benachteiligten Umgebung halte ich für nötig	☐	☐	☐	☐
45.	Diese Projekte führen zur Verbesserung der gesamten Schulsituation der Roma-Schüler/innen	☐	☐	☐	☐
46.	Für meine Kinder würde ich ein Ganztags-erziehungssystem willkommen heißen	☐	☐	☐	☐
47.	Ich würde meine Kinder ins Internat schicken	☐	☐	☐	☐
48.	Ich bin fähig mit den Kindern zu lernen	☐	☐	☐	☐
49.	Ich informiere mich selbst über die Schulleistungen meiner Kinder	☐	☐	☐	☐
50.	Die Schule halte ich als sicher für meine Kinder	☐	☐	☐	☐
51.	Bildung ist für die Zukunft wichtig	☐	☐	☐	☐
52.	Ich lese meinen Kindern vor	☐	☐	☐	☐
53.	Meine Kinder besuchen eine kostenlose Nachhilfe	☐	☐	☐	☐
54.	Wenn meine Kinder keine Lust auf die Schule haben, können sie zu Hause bleiben	☐	☐	☐	☐
55.	Ich besuche die Elternabende	☐	☐	☐	☐
56.	Ich führe meine Kinder dazu, dass sie nach dem Beenden der Schulpflicht eine Ausbildung fortsetzen	☐	☐	☐	☐
57.	Gute Noten in der Schule sind für mich als Elternteil wichtig	☐	☐	☐	☐
58.	Pädagogische Maßnahmen, die speziell für die Roma-Kinder sind, führen eher zu der Ausgliederung (Separation) der Roma-Kinder	☐	☐	☐	☐
59.	Meine Kinder werden oft von der Lehrerseite nicht richtig verstanden	☐	☐	☐	☐
60.	Roma-Kinder haben gleiche Bedingungen wie Kinder der Majorität (wie die „weißen Kinder“)	☐	☐	☐	☐
61.	Lehrer haben Vorurteile gegenüber Roma	☐	☐	☐	☐
62.	Meine Kinder besuchen Freizeitaktivitäten	☐	☐	☐	☐
63.	Roma-Kinder haben bessere Schulleistungen in den Klassen, wo die „Weißen“ in der Überzahl sind	☐	☐	☐	☐
64.	Ich würde meine Kinder in einer sogenannten „Zigeuner Schule“ einschreiben	☐	☐	☐	☐
65.	Ich würde eine Roma-Schule willkommen heißen, die nur von Roma geleitet wird (Unterricht auf Romanes, Roma-Lehrer, Roma-Direktor usw.)	☐	☐	☐	☐
66.	Die Lehrer kennen sich in der Roma-Lebensweise (Romanes, Sitten, Kultur usw.) aus	☐	☐	☐	☐
67.	Romanes sollte in der Schule mindestens als Wahlfach unterrichtet werden	☐	☐	☐	☐
68.	In der ersten Klasse hatten meine Kinder Probleme Tschechisch zu verstehen	☐	☐	☐	☐
69.	Meine Kinder erfahren in der Schule genügend über die Roma-Kultur	☐	☐	☐	☐
70.	Für guten Schulerfolg meiner Kinder bin ich als Elternteil verantwortlich	☐	☐	☐	☐
71.	Für guten Schulerfolg meiner Kinder ist die Schule verantwortlich	☐	☐	☐	☐
72.	Für guten Schulerfolg ist das Kind selbst verantwortlich (in höherem Alter)	☐	☐	☐	☐

73. Welche Maßnahmen würden Sie selbst in die Schule einführen:

Lehrplan für die 2. Stufe (Regelklassen), Grundschule Křenová ²¹⁵						
Bildungsgebiet	Bildungsgegenstand	Klasse				Gesamtgegenstände
		6.	7.	8.	9.	
Sprache und Kommunikation	Tschechische Sprache	4+1	4	4	4	17
	Englische Sprache	3	3	3	3	9
	Deutsche Sprache	3	3	3	3	9
Mathematik und ihre Applikation	Mathematik	4	4	4		16
Informatik und kommunikative Technologie	Informatik	1	0	1	0	2
Der Mensch und die Gesellschaft	Geschichte	2	2	2	2	8
	Bürgerkunde	1	1	1	1	4
Der Mensch und die Natur	Physik	2	1+1	1+1	2	8
	Chemie	0	0	2	2	4
	Biologie	2	2	1+1	1+1	8
	Geographie	2	2	1+1	1+1	4
Kunst und Kultur	Musikerziehung	1	1	1	1	4
	Bildnerische Erziehung	2	2	1	1	6
Der Mensch und die Gesundheit	Bewegung und Sport	2	2	2	2	8
	Erziehung zur Gesundheit	1	1	0	1	3
Der Mensch und die Welt der Arbeit	Arbeitstätigkeit	1	1	1+0, 5	1+0, 5	5
Zweite Fremdsprache		0	2	2	2	6
Freigenstände		0	1	1	1	3
Gesamte Wochenstunde Anzahl		29	30	31,5	31,5	122

Lehrplan für die 2. Stufe (Sonderklassen), Grundschule Křenová ²¹⁶						
Bildungsgebiet	Bildungsgegenstand	Klasse				Gesamtgegenstände
		6.	7.	8.	9.	
Sprache und Kommunikation	Tschechische Sprache	5	5	5	4+1	20
	Deutsche Sprache	1	1	1	1+1	5
Mathematik und ihre Applikation	Mathematik	5	5	5	5	20
Informatik und kommunikative Technologie	Informatik	1	1	1	1	4
Der Mensch und die Gesellschaft	Geschichte	1	1	1	1	4
	Bürgerkunde	1	1	1	1	4
Der Mensch und die Natur	Physik	0	1	1	1	3
	Chemie	0	0	1	1	2
	Biologie	2	2	1+1	1+1	8
	Geographie	1	1	1	1	4
Kunst und Kultur	Musikerziehung	1	1	1	1	4
	Bildnerische Erziehung	1+1	1+1	1+1	1+1	8
Der Mensch und die Gesundheit	Bewegung und Sport	3	3	3	3	12
	Erziehung zur Gesundheit	1	1	1	1	4
Der Mensch und die Welt der Arbeit	Arbeitstätigkeit	5	5	5	5	20
Gesamte Wochenstunde Anzahl		29	30	31	32	122

²¹⁶ Výroční zpráva 2009/2010, [Jahresbericht 2009/2010]



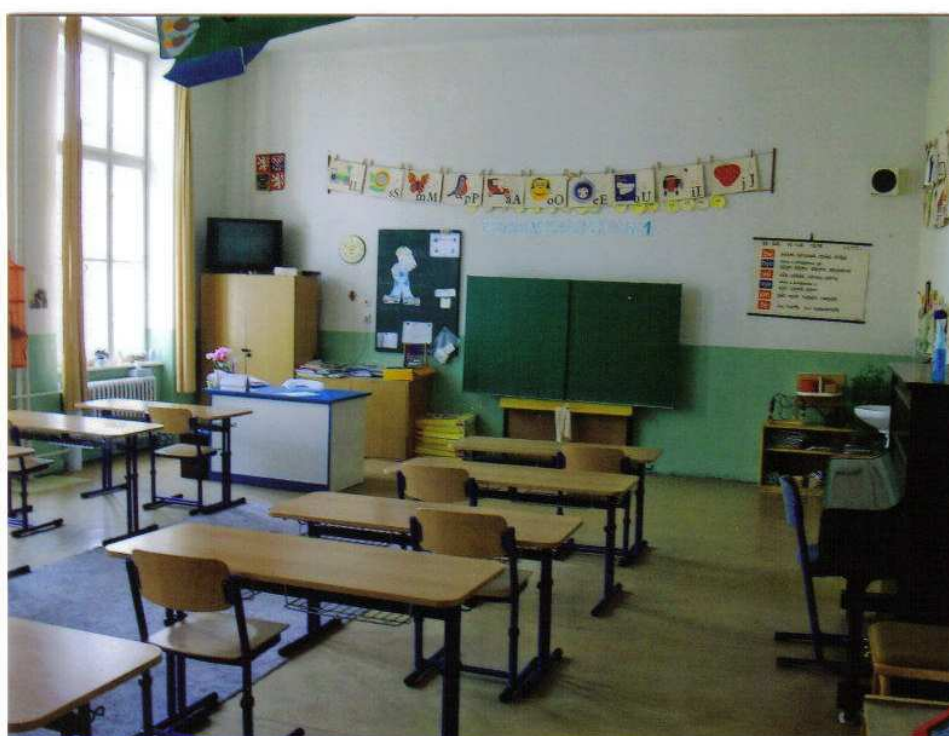
Das Gebäude der Grundschule Křenová
Foto: Eva Kuncar, 2010



Kuncar Eva, ehrenamtliche Mitarbeiterin an der Grundschule Křenová im Jahr
2010
Foto: Eva Kuncar, 2010



Ein Klassenzimmer an der Grundschule Křenová
Foto: Eva Kuncar, 2010



Ein Klassenzimmer an der Grundschule Křenová
Foto: Eva Kuncar, 2010



Kinder aus dem Kindergarten und Vorschulklasse bei der Grundschule Křenová
Foto: Eva Kuncar, 2010



Kinder aus dem Kindergarten und Vorschulklasse bei der Grundschule Křenová
Foto: Eva Kuncar, 2010



Sängerchor an der Grundschule Křenová
Foto: Eva Kuncar, 2010



Die Band „Bongáči“ an der Grundschule Křenová
Foto: Eva Kuncar, 2010



Jahrmarkt, Grundschule Křenová, am 9. Juni 2010
Foto: Eva Kuncar, 2010



Jahrmarkt, Grundschule Křenová, am 9. Juni 2010
Foto: Eva Kuncar, 2010



Jahrmarkt, Grundschule Křenová, am 9. Juni 2010
Foto: Eva Kuncar, 2010



Jahrmarkt, Grundschule Křenová, am 9. Juni 2010
Foto: Eva Kuncar, 2010



Jahrmarkt, Grundschule Křenová, am 9. Juni 2010
Foto: Eva Kuncar, 2010



Jahrmarkt, Grundschule Křenová, am 9. Juni 2010
Foto: Eva Kuncar, 2010



Jahrmarkt, Grundschule Křenová, am 9. Juni 2010
Foto: Eva Kuncar, 2010



Jahrmarkt, Grundschule Křenová, am 9. Juni 2010
Foto: Eva Kuncar, 2010



Hundertjähriges Jubiläum der Grundschule Křenová, am 24. September 2010
Foto: Eva Kuncar, 2010



Hundertjähriges Jubiläum der Grundschule Křenová, am 24. September 2010
Foto: Eva Kuncar, 2010



Hundertjähriges Jubiläum der Grundschule Křenová, am 24. September 2010
Foto: Eva Kuncar, 2010



Hundertjähriges Jubiläum der Grundschule Křenová, am 24. September 2010
Foto: Eva Kuncar, 2010



„Roma-Lokalität“: Btatislavská Str., Brno (Viertel Cejl)
Foto: Eva Kuncar, 2010



„Roma-Lokalität“: Btatislavská Str., Brno (Viertel Cejl)
Foto: Eva Kuncar, 2010

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Eva Kuncar (geb. Zahradková)
Geburtsdatum, -ort: 11.01.1976 Třebíč, Tschechische Republik
Staatsbürgerschaft: Tschechisch
Familienstand: verheiratet, 1 Kind (Emilie, geb. 03.07.2009)
Wohnort: Seefeld 41, Niederösterreich
Eltern: Zdeněk Zahradka (geb. 14.08.1952), selbstständig
Zdeňka Zahradková (geb. 16.05.1953),
Pensionistin

Schulausbildung:

1982 - 1990 Volks- und Hauptschule in CZ – Třebíč
1990 - 1994 Landwirtschaftsschule in CZ – Třebíč
02.06.1994 Erfolgreiche Maturaprüfung
1994 - 1996 Manager Akademie in CZ – Igau
10.06.1996 Erfolgreiche Maturaprüfung
seit WS 2005 Beginn des Diplomstudiums der
Bildungswissenschaft an der Universität Wien

Beruflicher Werdegang:

05/1997 - 01/2002 Chefsekretärin bei der tschechisch-deutschen
Firma Hekuplast GmbH in CZ
03/2002 - 02/2003 Parkhotel Schönbrunn – Wien, Housekeeping
03/2003 - 02/2005 UNO CITY Wien - Cafeteria
06/2005 - 10/2006 Köck GmbH – Servicemitarbeiterin, Wien
07/2007 - 07/2008 Marschalek GmbH – Assistentin, Hollabrunn
seit 09/2008 - Caritas – Erzdiözese Wien, Büroangestellte des
sozialen Projekts „Rundum Zuhause betreut“

Berufliche Weiterbildung:

09/1996-04/1997 Sprachaufenthalt in Deutschland – Zertifikat
Deutsch als Fremdsprache

02-06/2005	ÖSD - Österreichisches Sprachdiplom, Wien
06/2005	Staatsexamen in Deutsch, Brünn - CZ
09/2007	Praktikum im Gemeindekindergarten in Kožichovice, CZ
03-06/2008	ÖGS – Österreichische Gebärdensprache
07-12/2008	Ehrenamtliche Mitarbeit, Wohn- und Tagesheim Johanneshaus in Hollabrunn: Betreuung von Menschen mit Behinderung
03-04/2009	Seminar über Roma-Geschichte und Roma- Kultur: Roma-Museum in Brünn - CZ
09/2009	Wissenschaftliches Praktikum: Bildungsforschungskonferenz ECER, Universität Wien
03-04/2010	Ehrenamtliche Mitarbeit bei der niederschweligen Organisation DROM-Roma-Zentrum, Brünn - CZ: Befragung der Roma
01-09/2010	Ehrenamtliche Mitarbeit an der Grundschule Křenová in Brünn - CZ: Assistentin des Pädagogen

