

21. September 2010

Universität Bielefeld

Fakultät für Erziehungswissenschaft

Chancengerechtigkeit für Roma-Kinder in ungarischen Bildungsinstitutionen?

Eine Analyse empirischer Daten und Experteninterviews

Masterarbeit

*Zur Erlangung des akademischen Grades eines
Masters of Education*

Begleitung der Masterarbeit:

Frau Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose (Erstgutachterin)
Herr Björn Serke (Zweitgutachter)

Im Sommersemester 2010

Verfasserinnen:

Julia Gigger

Studiengang ISP

Olga Wlasow

Studiengang ISP

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung (J.Gigger und O.Wlasow)	1
2	Chancengerechtigkeit (J.Gigger)	3
2.1	Begriffsbestimmung von Chancengerechtigkeit	3
2.2	Chancengerechtigkeit im Kontext von Inklusion.....	7
2.3	Kriterien für Chancengerechtigkeit in Bildungsinstitutionen.....	12
3	Roma in Ungarn (O.Wlasow)	15
3.1	Kultur der Roma	15
3.2	Geschichtlicher Überblick.....	16
3.3	Aktuelle Situation der Roma in Ungarn.....	19
3.4	Roma-Kinder und das ungarische Bildungssystem	22
3.4.1	<i>Darstellung des ungarischen Bildungssystems</i>	22
3.4.2	<i>Roma-Kinder im ungarischen Bildungssystem</i>	25
4	Analyse von Experteninterviews zur Situation von Roma-Kindern in ungarischen Bildungsinstitutionen	31
4.1	Darstellung der Forschungsmethoden (J.Gigger).....	31
4.1.1	<i>Das Experteninterview</i>	31
4.1.2	<i>Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse</i>	33
4.2	Interview mit dem Schulleiter der A.-T.-H.-Schule, Sz.	35
4.2.1	<i>Deskriptive Darstellung der zentralen Ergebnisse (O.Wlasow)</i>	35
4.2.2	<i>Analyse der Ergebnisse (J.Gigger und O.Wlasow)</i>	38
4.3	Interview mit Lehrerinnen der A.-T.-H.-Schule, Sz.	42
4.3.1	<i>Deskriptive Darstellung der zentralen Ergebnisse (O.Wlasow)</i>	42
4.3.2	<i>Analyse der Ergebnisse (J.Gigger und O.Wlasow)</i>	45
4.4	Interview mit dem Direktor einer Jugendverbesserungsanstalt, A.	48
4.4.1	<i>Deskriptive Darstellung der zentralen Ergebnisse (J.Gigger)</i>	48
4.4.2	<i>Analyse der Ergebnisse (J.Gigger und O.Wlasow)</i>	50
4.5	Zusammenfassung und Vergleich der Interviewanalysen (J.Gigger und O.Wlasow).....	52
5	Fazit: Chancengerechtigkeit für Roma-Kinder in ungarischen Bildungsinstitutionen? (J.Gigger und O.Wlasow)	57
6	Literatur- und Quellenverzeichnis	60
7	Anhang	66

1 Einleitung (J.Gigger und O.Wlasow)

„Bildung ist eine zentrale Determinante für sozialen Status. Eine Steigerung der Chancengerechtigkeit trägt somit zu sozialer Gerechtigkeit bei.“¹

Die ethnische Gruppe der Roma stellt in der ungarischen Bevölkerung eine Minderheit dar. Eine Minderheit, die zunehmend wächst und in ganz Ungarn lebt. Die ungarische Gesellschaft ist, wie unter anderem unsere Daten zeigen, größtenteils negativ gegenüber den Roma eingestellt. Oft prägen Stereotypen das Bild der Ungarn bezüglich ihrer Mitbürgerinnen und Mitbürger mit Roma-Hintergrund.² Die soziale Interaktion zwischen den Bevölkerungsgruppen findet nur in wenigen gesellschaftlichen Bereichen statt. Einer dieser Bereiche ist die Schule. Doch auch dieser Bereich scheint von sozialen und kulturellen Differenzen und Problemen geprägt zu sein.

Im Rahmen des Lehrforschungsprojektes zur Kooperation in inklusiven Settings unter dem Titel „Gelingensbedingungen der schulischen Inklusion sozial randständiger Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Ungarn und Deutschland“ der Universität Bielefeld sind auf einer Exkursion nach Ungarn verschiedene Interviews mit Experten aus ungarischen Bildungsinstitutionen geführt worden. Mittels dieser Interviews sollte ein Eindruck davon gewonnen werden, ob und inwiefern Kinder und Jugendliche mit einem Roma-Hintergrund im ungarischen Bildungssystem (inklusiv) untergebracht und gefördert werden.

Diese vorliegende Masterarbeit setzt einen Fokus auf die Chancengerechtigkeit für Roma-Kinder in ungarischen Bildungsinstitutionen. Durch die Analyse verschiedener empirischer Daten soll eine Antwort auf die leitende Fragestellung „Erfahren Roma-Kinder in ungarischen Bildungsinstitutionen eine chancengerechte, inklusive Bildung?“ gefunden werden.

Um eine differenzierte Aussage treffen zu können, bedarf es einer schrittweisen Auseinandersetzung mit der Thematik. Daher gliedert sich diese Masterarbeit wie folgt:

In einem ersten thematischen Kapitel setzen wir uns mit dem Begriff der Chancengerechtigkeit auseinander. Besonders berücksichtigt werden soll dabei der Zusammenhang zwischen Chancen-

¹ Pechar, Hans: Chancengerechtigkeit in der Bildung. Zusammenfassung einer aktuellen OECD-Studie. In: Erziehung und Unterricht. 2/2007. S. 450.

² Vgl. Mihok, Brigitte; Widmann, Peter (2006): Sinti und Roma als Feindbilder. In: InDi Interkulturelles Dialogforum (Hg.): Roma im Neuen Europa. Zwischen Diskriminierung und Selbstvertretung. S. 15.

gerechtigkeit und schulischer Inklusion. Anhand dieser begrifflichen Auseinandersetzung sollen Kriterien für eine chancengerechte Bildung erstellt werden. Diese sollen im weiteren Verlauf zur Analyse der Interviewergebnisse verwendet werden.

Als Grundlage für die Fokussierung auf Roma-Kinder in ungarischen Bildungsinstitutionen wird als zweites thematisches Kapitel ein Überblick über die Kultur und die Situation der Roma in Ungarn gegeben. Insbesondere wird dabei die schulische Situation der Roma-Kinder anhand von Statistiken und Daten aufgezeigt.

An diese theoretische und demografische Darstellung anknüpfend folgt der empirische Teil dieser Arbeit. Anhand von drei Experteninterviews soll die schulische Bildungssituation der Roma-Kinder näher beleuchtet werden. Bevor die Analyse der einzelnen Interviews durchgeführt wird, stellen wir zunächst unsere verwendeten Forschungsmethoden vor. Anschließend werten wir die Interviews aus. Dafür stellen wir zunächst die zentralen Ergebnisse deskriptiv dar. Datengrundlage sind dafür die generalisierten Aussagen der Interviews, die auf der Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring gewonnen werden. In einem weiteren Schritt werden diese Ergebnisse anhand der zuvor aufgestellten Kriterien von Chancengerechtigkeit interpretiert und reflektiert. Im Anschluss an die Analyse der einzelnen Experteninterviews werden die Interviewanalysen zusammengefasst und miteinander verglichen.

Abschließend wird in einem Fazit versucht, eine Antwort auf die Ausgangsfrage zu formulieren.

In Ungarn wird die Roma-Minderheit mit dem Begriff „cigány“, zu Deutsch Zigeuner, betitelt. Bewusst haben wir uns im Rahmen unserer Masterarbeit dazu entschieden diese Bezeichnung zu vermeiden und stattdessen den Begriff „Roma“, der in der Sprache der Roma, Romanes, „Mensch“ bedeutet, zu verwenden. Roma ist zugleich auch die Bezeichnung des gesamten Volkes. Namen wie Sinti oder Manus bezeichnen dagegen die Zugehörigkeit zu ethnischen Untergruppen der Roma. Die Benutzung des Begriffs Roma soll allerdings nicht die Heterogenität des Volkes infrage stellen.³

Ebenso sei angemerkt, dass wir im Verlauf unserer Arbeit ausschließlich das generische Maskulinum verwenden. Dies erfolgt zur Vereinfachung, wenngleich wir uns der Bedeutung beider Geschlechter bewusst sind.

³ Vgl. Heun, Jessica (2006): Minderheitenschutz der Roma in der Europäischen Union. In: InDi Interkulturelles Dialogforum (Hg.): Roma im Neuen Europa. Zwischen Diskriminierung und Selbstvertretung. S. 21f.

2 Chancengerechtigkeit (J.Gigger)

In diesem Kapitel soll ein Überblick darüber geben werden, was unter Chancengerechtigkeit zu verstehen ist. Nach einer Begriffsbestimmung von Chancengerechtigkeit wird der Kontext zur Inklusion hergestellt. Daran anknüpfend werden Kriterien für die Chancengerechtigkeit in Bildungsinstitutionen formuliert, die als Grundlage für den empirischen Teil dieser Arbeit dienen sollen.

2.1 Begriffsbestimmung von Chancengerechtigkeit

In der Deklaration der Menschenrechte der Vereinten Nationen ist das Recht auf Bildung für jeden Menschen (Art. 26) vorgesehen. Dieses Recht soll jeder Mensch „ohne irgendeinen Unterschied etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand“ (Art. 2) genießen können.⁴ Von Bedeutung ist dabei, dass „Bildung [...] weit mehr als die Aneignung von Wissen [ist] – nämlich Formung der Persönlichkeit, Gewinn von Orientierung in der Welt, Aneignung von Fähigkeiten und Kompetenzen für eine selbstständige und verantwortliche Lebensführung.“⁵ In dem Recht auf Bildung ist eine allgemeine Chancengleichheit für die Persönlichkeitsentfaltung eines jeden Individuums inbegriffen. Das bedeutet, jeder soll die gleichen Chancen zum Bildungszugang, aber auch im Bildungsprozess selbst haben. Da aber eben jeder Mensch individuell und die Gesamtheit der Menschen stark heterogen ist, kann nicht von der Gleichheit aller Menschen ausgegangen werden. Vielmehr ist die Unterschiedlichkeit im heutigen Verständnis von Gesellschaft eine gewollte und akzeptierte Bereicherung. „Homogenität ist nicht nur deshalb nicht anzustreben, weil man sie nie erreicht, sondern weil Heterogenität Akzeptanz findet und wünschenswert ist.“⁶ Daher kann die Chancengleichheit höchstens nur eine Zielvorgabe innerhalb des Bildungssektors sein, die durch den Abbau von Chancenungleichheiten angebahnt werden kann.⁷ Dies kann gelingen, durch bestimmte, angepasste Differenzierungsmaßnahmen und Lernhilfen, die dem Individuum, seinen Kompetenzen und seiner Lebenssituation entsprechend, angeboten werden. Werden solche Lernhilfen und Lernangebote individuell angepasst und zur Verfügung gestellt, kann wiederum eher von einer Chancengerechtigkeit gesprochen

⁴ Vgl. URL: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf (Stand 22.08.2010)

⁵ Heimbach-Steins, Marianne (2009): Einführung: Bildungsgerechtigkeit- die soziale Frage der Gegenwart. Eine Skizze. In: Heimbach-Steins, Marianne; Kruij, Gerhard und Kunze, Axel Bernd (Hg.): Bildungsgerechtigkeit- Interdisziplinäre Perspektiven. Bertelsmann, Bielefeld: 13.

⁶ Schröder, Hartwig (2001): Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München: 55.

⁷ Vgl. Schaub, Horst; Zenke, Karl G. (2007): Chancengleichheit. In: Schaub, Horst; Zenke, Karl G. (Hg.): Wörterbuch Pädagogik. Deutscher Taschenbuch Verlag, München: 139.

werden.⁸ Eine Chancengerechtigkeit also, die die Fähigkeiten, Begabungen und Kompetenzen einer Person ohne Einschränkungen wahrnimmt und Handlungsmöglichkeiten und Verwirklichungschancen gerecht anbietet.

Diese Sicht von Chancengerechtigkeit findet sich auch in dem sog. „Capabilities Approach“ wieder. Der Capabilities-Ansatz ist von Amartya Sen (indischer Ökonom) und Martha Nussbaum (amerikanische Philosophin) mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten begründet, konzipiert und weiterentwickelt worden. Dieser Ansatz ist ein gerechtigkeitstheoretischer Ansatz, der eine praxisorientierte, gelingende Lebensweise bzw. die Frage nach dem „guten“ Leben fokussiert. Während Sen in seinen Ausführungen bestimmte Handlungs- und Daseinsweisen und die dafür notwendige Entscheidungsfreiheit des Menschen näher betrachtet, legt Nussbaum ihren Schwerpunkt auf eine Reihe von Befähigungen und Möglichkeiten, die sie für eine erfüllte Lebensführung als nützlich erachtet.⁹ Allerdings versteht der Ansatz „ein gutes Leben nicht nur [als] ein individuelles, sondern immer auch [als] ein soziales Projekt“.¹⁰ Das „gute“ Leben ist also ein Projekt, das sich aus verschiedenen sozialen Bedingungen zusammensetzt, die es entweder zu ermöglichen, verbessern oder erhalten gilt. Nach Nussbaum sei es daher für den individuellen Menschen wichtig, ihm „die materiellen, institutionellen sowie pädagogischen Bedingungen zur Verfügung zu stellen, die ihm einen Zugang zum guten menschlichen Leben eröffnen und ihn in die Lage versetzen, sich für ein gutes Leben und Handeln zu entscheiden“.¹¹ Jedoch gibt der Capabilities-Ansatz kein Konzept vom „guten“ Leben vor, sondern Ausgangspunkt ist immer die Perspektive des Individuums.¹² Das Individuum konstruiert durch seine Befähigungen (capabilities) selbst, was für sie oder ihn zu einem glücklichen, erfolgreichen Leben dazugehört. Diese Befähigungen oder auch Verwirklichungschancen sollen formuliert und gefördert werden, indem bestimmte Bedingungen geschaffen und bereitgestellt werden, um dem Ziel eines erfüllten Lebens näher zu kommen bzw. eine Chance geben zu können.¹³ Bei dem Verständnis von Chancengerechtigkeit im Sinne des Capabilities-Ansatzes geht es also um eine gerechte Verteilung und Ermöglichung von Bedingungen und Möglichkeiten, um dem Menschen die Chance zur Verwirklichung eines erfüllten, selbstbestimmten Leben zu geben. Dazu gehört es auch, dem Individuum zunächst die Bedeutung von Bildung und ihren Chancen transparent zu machen, ent-

⁸ Vgl. Schröder, Hartwig (2001): 55-56.

⁹ Vgl. Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (Hg.) (2010a): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: 9.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Ebd.: 11.

¹² Vgl. Walker, Melanie: Capabilities and Social Justice in Education. In: Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (Hg.) (2010b): Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective. Verlag Barbara Budrich, Opladen/ Farmington Hills: 168.

¹³ Vgl. Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2010a): 11-12.

sprechende Bildungsmöglichkeiten aufzuzeigen und Entscheidungshilfen für individuell passende Bildungsangebote anzubieten, um individuelle Potenziale entfalten zu können.¹⁴ Denn Bildung kann u. a. zur Erhöhung der Lebensqualität und dem allgemeinen Wohlbefinden der Menschen (individuell) und letztlich auch der gesamten Gesellschaft (sozial) beitragen.¹⁵ Indem gerechte Bildungschancen möglich gemacht und Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten durch den Bildungsprozess gefördert werden, kann das individuelle und gesellschaftliche Leben an Qualität gewinnen. Außerdem kann die Förderung der individuellen Fähigkeiten durch Bildungsmaßnahmen wiederum dazu beitragen, dass Chancenungleichheiten abgebaut werden und neue Möglichkeiten zu einer sozialen Gerechtigkeit, die über den Bildungssektor hinausgeht, geschaffen werden.¹⁶ Zwar ist der Abbau von Bildungsungleichheiten nicht allein Faktor für die Herstellung von Gerechtigkeit in der Welt, doch die Verwirklichung des Rechts auf Bildung im chancengerechten Sinne, kann Anteil daran haben, mehr Gerechtigkeit z. B. zwischen Bevorteilten und Benachteiligten innerhalb einer Gesellschaft zu schaffen.¹⁷

Es wird davon ausgegangen, dass menschliche Fähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten nicht nur von der eigenen Anlage her bedingt sind, sondern zum Teil auch durch soziale und sozioökonomische Einflüsse bestimmt werden. D. h., die Handlungskompetenzen, die ein Mensch besitzt, sind durchaus von der sozioökonomischen Herkunft und dem sozialen Milieu abhängig. Die Korrelation zwischen sozialer Herkunft und der Bildungsbeteiligung, sowie des Bildungserfolgs ist durch internationale Vergleichsstudien wie z. B. PISA für viele Gesellschaften belegt worden. Ist eine soziale Benachteiligung in einer Familienbiografie vorhanden, so setzt sich diese häufig generationsübergreifend fort. Aus Bildungsarmut entsteht nicht selten materielle Armut und dies steht wiederum in den meisten Fällen in Zusammenhang mit einer sozialen Benachteiligung. Die Teilhabe am Bildungsprozess und damit der Erwerb von Kompetenzen ist demnach entscheidend für die Lebensverwirklichung und den sozialen Status.¹⁸ Aufgrund dieser Annahme und der Tatsache, dass jeder Mensch gleich welcher Herkunft und welcher Orientierung das Recht auf Bildung hat, wird die Notwendigkeit von Chancengerechtigkeit aus sozialer und pädagogischer Sicht deutlich.¹⁹ Gäbe es keine Unterschiede und würden in der Tat alle Menschen die gleichen Chancen zur Lebensgestaltung und im Besonderen im Bildungsprozess haben, dann müsste die Notwendigkeit einer Chancengerechtigkeit nicht mehr diskutiert werden. Doch diese Vorstellung ist utopisch und so muss Chancengerechtigkeit nicht nur ein theoretisches Konstrukt, sondern praktizierte Wirk-

¹⁴ Vgl. Heimbach-Steins, Marianne (2009): passim.

¹⁵ Vgl. Pechar, Hans (2007): 450. Sowie: Walker, Melanie (2010): 156.

¹⁶ Vgl. Walker, Melanie (2010): 168.

¹⁷ Vgl. Heimbach-Steins, Marianne (2009): 23.

¹⁸ Vgl. Ebd.: 13, 15.

¹⁹ Vgl. Schaub, Horst; Zenke, Karl G. (2007): 139.

lichkeit in allen Bereichen des Lebens werden. Dass jede und jeder in allen Bereichen stets und ständig gleichberechtigte und gerechte Chancen erhält, mag ebenso eine Wunschvorstellung sein, dennoch sollte es angestrebtes Ziel und handlungsleitend sein.

Dadurch, dass der Bildungserfolg und die Verwirklichungschancen nicht nur von den eigenen Fähigkeiten abhängen, sondern auch vom sozialen Umfeld des Lernenden, ist es besondere Aufgabe der Bildungseinrichtungen für die Chancengerechtigkeit Sorge zu tragen.²⁰ Gerade im schulischen Bereich werden Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen sichtbar, da die Kinder oft aus verschiedenen sozialen Milieus stammen, die aber auch gleichzeitig im Handlungsfeld Schule gut aufzugreifen und zu kompensieren sind. Daher sollten Schulen und andere Bildungsinstitutionen als Lern- und Lebensräume gestaltet werden, in denen „die Entwicklung personaler, sozialer und kognitiver Kompetenzen und ein Beitrag zur Sicherung des sozialen Zusammenhalts und zur Inklusion geleistet werden kann.“²¹ Um dies zu ermöglichen, bedarf es zum einen dem pädagogischen Verständnis von Chancengerechtigkeit, aber zum anderen auch den notwendigen, strukturellen Ressourcen. An dieser Stelle wird deutlich, dass Chancengerechtigkeit nicht allein davon abhängig ist, dass das Bewusstsein der Bedeutung von Chancengerechtigkeit bei den Akteuren in Bildungsinstitutionen verinnerlicht ist, sondern wie die Rahmenbedingungen aus struktureller Sicht gegeben sind. Darunter fallen u. a. der gesetzliche Rahmen, die politische Unterstützung, räumliche, personelle und zeitliche Strukturen und Ressourcen sowie die Ausbildung der Fachkräfte/ Akteure. Außerdem ist es unabdingbar, wenn der Mensch als Ganzes mit seinen individuellen Bedürfnissen, Kompetenzen und Lebensweisen wahrgenommen werden soll, dass der Bereich der Bildungseinrichtungen nicht isoliert stehen sollte. Kooperationen mit anderen Handlungsfeldern und dem sozialen Umfeld tragen unmittelbar dazu bei, dass die individuellen Entwicklungspotenziale herausgefunden und Kompetenzen entsprechend gefördert werden können.²²

Da der Zusammenhang zwischen dem sozialen Status und dem Bildungserfolg, den Verwirklichungschancen und den individuellen Befähigungen besteht, ist es von großer Bedeutung, dass jedem Menschen die Chancengerechtigkeit im Bildungsprozess gegeben wird. Denn „Bildung ist eine zentrale Determinante für sozialen Status. Eine Steigerung der Chancengerechtigkeit trägt

²⁰ Vgl. Schaub, Horst; Zenke, Karl G. (2007): 139.

²¹ Meyer-Hesemann, Wolfgang (2008): Bildungserfolg und soziale Herkunft - Zwölf Thesen zur Problemlage und zu notwendigen Veränderungen. In: Wernstedt, Rolf; John-Ohnesorg, Marei (Hg.): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Friedrich Ebert Stiftung, Berlin: 19.

²² Vgl. Heimbach-Steins, Marianne (2009): 16.

somit zu sozialer Gerechtigkeit bei.“²³ Bildungsinstitutionen sind dabei vorrangig das „Handlungsfeld“ für Chancengerechtigkeit.

2.2 Chancengerechtigkeit im Kontext von Inklusion

Der Zusammenhang zwischen Chancengerechtigkeit und dem Begriff der Inklusion wird schnell deutlich: Da jedem Menschen das Recht auf Bildung zusteht, soll auch jeder Mensch in den Bildungsprozess einbezogen werden, ohne dass ihm oder ihr der Zugang oder die Teilhabe an Bildung durch diverse Barrieren erschwert wird. Dieses Ziel, das sich im Verständnis von Chancengerechtigkeit wiederfinden lässt, ist auch das Ziel des Inklusionsgedankens von Bildung. Nach dem inklusiven Bildungskonzept sollen alle Schüler ungeachtet ihrer individuellen Differenzen gemeinsam, lernzielforientiert unterrichtet werden. Bildung soll für alle Menschen erreichbar und zugänglich sein, individuelle Kompetenzen entwickelt und erweitert werden, sowie soziale Integration bieten. Besonderes Ziel von Inklusion ist die Wertschätzung und Anerkennung von Heterogenität als (gesellschaftliche) Bereicherung.²⁴ Um das Recht auf Bildung im inklusiven Sinne, d. h. durchgehend diskriminierungsfrei, umsetzen zu können, bietet sich eine Orientierung an dem sog. „4-A-Scheme“ an. Demnach kommt es auf vier Schlüsselbegriffe an, die als Leitlinien für inklusive und chancengerechte Bildung dienen können: „die Verfügbarkeit (availability) von Bildungseinrichtungen und Materialien, der diskriminierungsfreie Zugang (access), die Annehmbarkeit (acceptability) der Bildungsinhalte im Lebenskontext der Adressaten sowie die Adaptierbarkeit (adaptability), d. h. die Anpassung der Bildungsangebote und –inhalte an die sich wandelnden Lebenslagen der Bildungsteilnehmenden.“²⁵ So könnten Bildungsprozesse effektiv für alle Menschen gestaltet und geforderte Leistungsniveaus den Leistungsfähigkeiten der Individuen angepasst werden. Damit geht der Inklusionsgedanke über das Konzept der Integration hinaus, das weniger die strukturelle Anpassung an das Individuum vorsieht, als andersherum. Die dabei größtenteils notwendige, sonderpädagogische Unterstützung der Individuen wird zu einer Förderung aller Personen nach ihren individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten.²⁶

Inklusion als handlungsleitendes Konzept für Bildung, im Besonderen für Kinder mit einer Behinderung, ist richtungsweisend in der unverbindlichen Salamanca-Erklärung der UNESCO 1994 festgehalten worden. Auf der UNESCO-World Conference On Special Needs Education hatte man sich darauf verständigt, dass Inklusion als programmatische Zielsetzung für Bildungsprozesse von

²³ Pechar, Hans (2007): 450.

²⁴ Vgl. Poscher, Ralf; Rux, Johannes und Langer, Thomas (2008): Von der Integration zur Inklusion. Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden: 24-25.

²⁵ Heimbach-Steins, Marianne (2009): 19-20.

²⁶ Vgl. Poscher, Ralf et al. (2008): 24-25.

der internationalen Gemeinschaft erhoben wird. In der Erklärung werden die Mitgliedsstaaten der UNESCO²⁷ u. a. aufgefordert, alle Kinder inklusiv zu beschulen, um Diskriminierungen auszuschließen und die Bildung für alle zu ermöglichen:

„regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, (...)building an inclusive society and achieving education for all“ (Art. 2)²⁸

Die Bildungssysteme sollten darauf ausgerichtet werden, dass sie alle Kinder mit ihren individuellen Schwierigkeiten in das Regelschulsystem aufnehmen und nur in schwerwiegenden Fällen eine Separierung bevorzugen:

„give the highest policy and budgetary priority to improve their education systems to enable them to include all children regardless of individual differences of difficulties, adopt as a matter of law or policy the principle of inclusive education, enrolling all children in regular schools, unless there are compelling reasons for doing otherwise“ (Art. 3)²⁹

Mit dieser Erklärung ist das Recht auf Bildung auch erstmals für Kinder mit einer Behinderung bzw. die von einer Benachteiligung betroffen sind, offiziell aufgegriffen worden.³⁰ Wie bereits erwähnt hat die Salamanca-Erklärung allerdings zunächst empfehlenden und auffordernden Charakter.³¹

Doch die Entwicklungen hinsichtlich des Inklusionskonzeptes und seiner Umsetzung sind nach dieser Erklärung weiter geführt worden. Eine bedeutende Wende für das Verständnis von Inklusion und der Chancengerechtigkeit für alle Menschen markiert die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. Diese wurde im Dezember 2006 von den Vereinten Nationen verabschiedet und am 30. März 2007 das erste Mal zur Unterzeichnung ausgelegt. An diesem Datum hat bereits über die Hälfte der Mitgliedsstaaten die Konvention unterzeichnet. In Kraft trat und rechtsverbindlich wird die Konvention allerdings erst durch die Ratifikation der Länder.³²

²⁷ Zu denen u. a. Deutschland und Ungarn zählen.

Vgl. URL: <http://erc.unesco.org/portal/UNESCOMemberStates.asp?language=en> (Stand: 30.08.2010).

²⁸ URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> (Stand: 30.08.2010).

²⁹ Ebd.

³⁰ Vgl. Degener, Theresia: Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. 1/2009: 216.

³¹ Vgl. Poscher, Ralf et al. (2008): 25- 26.

³² Vgl. Degener, Theresia (2009): 200- 201.

Bisher haben nicht alle Mitgliedsstaaten die Behindertenrechtskonvention ratifiziert³³, dennoch ist die Konvention als großer Erfolg auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft anzuerkennen. Denn durch die Konvention ist ein Paradigmenwechsel „vom medizinischen zum menschenrechtlichen Modell von Behinderung“³⁴ erzielt worden, welches als der offizielle Ansatz für die Behindertenpolitik in der EU als auch innerhalb der Vereinten Nationen gilt. Das Modell richtet seinen Fokus auf gesellschaftliche, äußere Faktoren, die behinderte/ benachteiligte Menschen beeinträchtigen und diskriminieren.³⁵ Der Aspekt der Nichtdiskriminierung durch Inklusion ist die Leitlinie durch die Behindertenrechtskonvention. Sie geht einher mit Aspekten wie Chancengleichheit, Teilhabe und Zugänglichkeit (vgl. Art. 3).³⁶ Die Konvention beabsichtigt, dass die Menschenrechte auch für Menschen mit einer Beeinträchtigung unter der Berücksichtigung von ihren individuellen Ausgangslagen ohne Barrieren umsetzbar sein sollen.

Das Menschenrecht auf Bildung findet natürlich auch besondere Berücksichtigung in der Behindertenrechtskonvention. In Art. 24 wird das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen geregelt. Über das Recht auf Bildung hinaus wird in diesem Artikel die inklusive Bildung aufgegriffen, um niemanden zu diskriminieren und der Zielvorstellung einer Chancengleichheit nahe zu kommen.³⁷

„States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning (...)“ (Art. 24, Abs. 1)³⁸

Über die Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems hinaus soll bei der Verwirklichung des Rechts auf Bildung für Menschen mit einer Behinderung darauf geachtet werden, dass für den Einzelnen angepasste und notwendige Unterstützungen zur Verfügung gestellt werden.

³³ Ungarn hat bereits im Juli 2007 die Konvention ratifiziert. Deutschland hingegen im Februar 2009. (Vgl. URL: <http://www.un.org/disabilities/countries.asp?navid=12&pid=166> (Stand: 30.08.2010)).

³⁴ Degener, Theresia (2009): 200.

³⁵ Vgl. Ebd.: 201.

³⁶ Vgl. URL: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (Stand: 30.08.2010).

³⁷ An dieser Stelle, so wie bereits auch bei den Zitaten der Salamanca-Erklärung, wird aus den englischen Originalfassungen zitiert. Denn der Begriff der „Inklusion“ wird in der deutschen Fassung der Konvention mit „Integration“ übersetzt. Fraglich ist dabei, ob die Übersetzung auch den Inklusionsgedanken beschränkt und auf das Integrationsmodell ausgerichtet ist. Bereits in der Salamanca-Erklärung taucht in der deutschen Übersetzung (der österreichischen UNESCO-Kommission) der Begriff der Integration anstelle von Inklusion auf. In den englischen Originalfassungen der Erklärung von Salamanca als auch der der Behindertenrechtskonvention ist allerdings der Inklusionsbegriff zu finden.

³⁸ URL: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (Stand: 30.08.2010).

„(c) Reasonable accommodation of the individual’s requirements is provided; (d) Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their education; (e) Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion.“ (Art. 24 Abs. 2)³⁹

Wie hier deutlich wird, soll sich der Bildungsprozess am Individuum orientieren, um effektiv und erfolgreich zu sein. Die Bevorzugung des Inklusionsmodells für schulische Bildungsprozesse kann den Lernenden als auch den Lehrenden hinsichtlich der Chancengerechtigkeit zugute kommen. Denn die Barrieren des Zugangs und der Teilhabe fallen in einem inklusiv umgesetzten Bildungssystem weg. Die Verfügbarkeit an inklusiven Einrichtungen muss also gewährleistet sein. Allerdings muss der Inklusionsgedanke auch in der Ausgestaltung einer Bildungsinstitution weitergedacht werden. D. h., dass auch die Inhalte an die Lebensbedürfnisse der Menschen angepasst, für sie annehmbar werden und Unterstützungen all denen zu Teil werden, die ihrer bedürfen (Vgl. „4-A-Scheme“). Werden diese inklusiven Grundsätze nicht realisiert, dann ist an der Echtheit eines Inklusionskonzepts zu zweifeln.

Der Behinderungsbegriff ist bei der Konzipierung der UN-Behindertenrechtskonvention heftig diskutiert worden.⁴⁰ Geeinigt wurde sich letztlich darauf, dass die Konvention beabsichtigt, dass alle Menschen in den Genuss der Menschenrechte kommen sollen, ganz unabhängig von physischen, seelischen, geistigen, intellektuellen, sozialen oder anderen Fähigkeiten.⁴¹ Außerdem wurde in der Präambel der Konvention festgehalten, „dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern.“⁴² Denn „aufgeführt sind diejenigen Individuen, die mindestens in den Schutzbereich der Konvention fallen.“⁴³ Der Behinderungsbegriff ist also kein starres Konstrukt, sondern ein sich wandelnder Begriff, der entscheidend durch die Gesellschaft geprägt wird. Somit fallen unter den Bereich der Behinderungen auch soziale Benachteiligungen, die z. B. aus der sozialen oder ethnischen Herkunft eines Menschen resultieren. Diese Kategorie von Behinderung findet sich in den internationalen Beeinträchtigungskategorien der „Organisation for economic co-operation and development“

³⁹ URL: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (Stand: 30.08.2010).

⁴⁰ Vgl. Degener, Theresia (2009): 204.

⁴¹ Vgl. Art. 1, BRK. URL: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (Stand: 30.08.2010).

⁴² Vgl. Präambel e). URL: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (Stand: 30.08.2010).

⁴³ Poscher, Ralf et al. (2008): 21.

(OECD) wieder. Da der Behinderungsbegriff in unterschiedlichen Staaten verschieden definiert wird, hat es sich die OECD (2005) zur Aufgabe gemacht, „cross-nationale“ Kategorien festzulegen, denen die vorhandenen Kategorien der Mitgliedsstaaten zugeordnet werden können.⁴⁴ Die Kategorien werden mit A, B und C betitelt. Kategorie A umfasst die Menschen, die von einer medizinisch definierten Schädigung (sensorisch, motorisch, neurologisch) betroffen sind. Diese Kategorie wird auch mit „Behinderungen“ (disabilities) bezeichnet. Zur zweiten Kategorie, Kategorie B, gehören die Menschen, die „Lernschwierigkeiten“ (learning difficulties) haben. Dazu zählen emotionale, Sprach-, spezielle Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. „Benachteiligungen“ (disadvantages) ist der Titel der Kategorie C. Hierbei sind Benachteiligungen gemeint, die aufgrund der sozio-ökonomischen, kulturellen und sprachlichen Ausgangslage bedingt sind. Diese Benachteiligungen gilt es zu kompensieren.⁴⁵ Damit Menschen, die von einer Benachteiligung z. B. aufgrund ihrer sozio-ökonomischen Herkunft betroffen sind, im Bildungssystem nicht untergehen und auch ihr Recht auf Bildung genießen können, ist es notwendig, sie im Besonderen zu berücksichtigen. Allerdings muss in einem funktionierenden inklusiven System jeder Mensch, gleich welcher Ausgangslage, ganzheitlich wahrgenommen werden. Dennoch ist es von Bedeutung durch genannte Kategorien die Sinne für diejenigen Menschen zu schärfen, die möglicherweise besonderen Schutz und Zuwendung im Bildungsprozess brauchen, da sie von einer Beeinträchtigung betroffen sind und damit zunächst keine gerechte Chance haben, am Bildungsprozess überhaupt teilzuhaben.

So lässt sich zusammenfassend sagen, dass Chancengerechtigkeit und Inklusion im Grunde nicht voneinander zu trennen sind. Ein inklusives Bildungssystem ist nur dann wirklich inklusiv, wenn es seine Adressaten ohne jegliche Einschränkungen aufnimmt und freien Zugang zu Bildung gewährt, aber auch die Bildungsinhalte auf die Personen zugeschnitten werden. Das heißt, dass die individuelle Lebensausgangslage des Einzelnen berücksichtigt und in den Bildungsprozess einbezogen wird. Nur so können sich die Chancen für einen erfolgreichen Bildungsweg erhöhen und damit auch die Chance am gesellschaftlichen Leben selbstbestimmend teilnehmen zu können. Die individuellen Fähigkeiten jedes Menschen müssen gefördert werden, indem Chancen gerecht verteilt und angeboten werden. Da dies ohne Diskriminierung am ehesten in einem inklusiven Setting zu erfüllen ist, müssen langfristig die Bildungssysteme auf „echte“ inklusive Systeme umgestellt werden.

⁴⁴ Vgl. Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn: 59- 60.

⁴⁵ Vgl. Ebd.: 60.

2.3 Kriterien für Chancengerechtigkeit in Bildungsinstitutionen

Aus den beiden vorangegangenen Unterkapiteln zum Thema Chancengerechtigkeit und Inklusion werden in diesem Unterkapitel Kriterien abgeleitet, die wir als notwendige Basis für eine chancengerechte Bildung erachten. Die Kriterien sind aus Überlegungen entstanden, wie Chancengerechtigkeit und Inklusion umgesetzt werden müssen, damit deren Ziele realisiert werden können.

- *Inklusion als zentraler Auftrag*

Der inklusive Gedanke soll handlungsleitend für das gesamte Bildungssystem sein. Zielsetzung dabei ist, die Schüler möglichst lange gemeinsam zu beschulen, um ihre Leistungs- und Entwicklungschancen zu erhöhen. Das bedeutet, dass keine (frühzeitige) Segregation nach Leistungsmöglichkeiten stattfinden sollte.

- *„Barrierefreier“ Zugang zu Bildungsinstitutionen*

Jedem Menschen steht das Recht auf Bildung und damit der freie Zugang zur Bildung zu (vgl. Menschenrechte Art. 26 und Art. 2). Freier Zugang zur Bildung meint, dass keine Unterscheidung in Bezug auf Herkunft (sozial/ ökonomisch/ kulturell), Geschlecht, Hautfarbe, Weltanschauung oder Sprache vorgenommen wird.

- *Kostenfreie Bildung für alle*

Damit Bildung für jeden Menschen zugänglich und erschwinglich ist, ist es erforderlich, dass der Bildungszugang nicht nur frei in Bezug auf den sozialen und sozioökonomischen Hintergrund des Menschen, sondern auch zusätzlich kostenfrei ist.

- *Bildungsprozesse früh anbahnen*

Bildungsprozesse sollten möglichst schon vor dem Schuleintritt angeleitet werden, um ein großes Spektrum an Verwirklichungschancen anbieten und weiterentwickeln zu können. Dafür wäre es sinnvoll, wenn die Bildungsprozesse bereits im Kindergarten oder in einer Vorschule in Gang gebracht werden. Kindergarten und Vorschulen sollten demnach feste Bestandteile einer Bildungslaufbahn sein.

- *Heterogenität als Bereicherung akzeptieren*

Da alle Menschen unterschiedlich in ihrer Entwicklung und ihrem Dasein sind, kann Homogenität nicht erreicht werden. Vielmehr ist Heterogenität als Bereicherung für das gesellschaftliche Leben

anzuerkennen und nutzbar zu machen. Es ist davon auszugehen, dass ebenso in Bildungsinstitutionen eine starke Heterogenität an Stärken und Kompetenzen vorherrscht. Zum einen soll dies akzeptiert werden, aber zum anderen auch aktiv in den Bildungsprozess einbezogen werden.

- *Berücksichtigung der Lebenssituation*

Bedeutend für den Bildungswegdegang ist die Berücksichtigung der individuellen Lebenssituation. Zur Lebenssituation gehören ethnische Zugehörigkeiten, ökonomischer Status und das soziale Umfeld, denn diese Faktoren beeinflussen die Entwicklung der Bildungsprozesse und den Bildungserfolg.

- *Kooperation mit dem sozialen Umfeld*

Eine Möglichkeit das soziale Umfeld zu berücksichtigen ist, dass das soziale Umfeld aktiv in den Bildungsprozess einbezogen wird. Das kann z. B. die Zusammenarbeit mit und die Unterstützung durch die Eltern zu bestimmten Themen oder Handlungsfeldern bedeuten. Elternarbeit kann von den Bildungsinstitutionen als Ressource zur Verwirklichung des Bildungsalltags gesehen werden. Im Gegenzug kann die Bildungseinrichtung den Eltern beratend zur Seite stehen, sowie bei eventueller Problembewältigung unterstützen.

- *Soziale Integration*

Soziale Benachteiligungen können durch die Förderung von Gemeinschaft abgebaut werden. Dies kann z. B. erreicht werden durch kooperative Lernformen und ein solidarisches Miteinander im Bildungsalltag. Trotz individueller Förderung sollte der Aspekt der sozialen Integration nicht aus dem Fokus rücken. Gemeinschaftsstiftende Aktivitäten und Projekte sollten zum Alltag der Bildungsinstitution gehören. Solche Aktionen können des Weiteren die sozialen Kompetenzen der Schüler fördern.

- *Kompetenzorientierung*

In Bildungsprozessen sollen die Stärken und Kompetenzen der Schüler fokussiert werden. Die vorhandenen Schwächen und Defizite sollten zwar beachtet, jedoch nicht in den Vordergrund für die Planung und Durchführung von Bildungsprozessen gestellt werden.

- *Differenzierungsmaßnahmen*

Die Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen (Stärken, Lebenssituation, Interessenlage) erfordert entsprechende Differenzierungsmaßnahmen, um dem Individuum gerecht zu werden und damit Chancen für den individuellen Bildungserfolg zu ermöglichen.

- *Bildungsaspirationen*

Um die Lernmotivation zu erhöhen, ist es wichtig, dass verschiedene Bildungsaspirationen angeboten werden. Dazu gehören Rollenmodelle (Lehrer, Mitschüler, Eltern, etc.), die eine positive Lernmotivation hervorrufen oder beeinflussen können. Je heterogener die Lerngruppe und das Lernumfeld sind, desto vielfältigere Möglichkeiten der Bildungsaspirationen sind gegeben.

- *Vielfältige Abschlussmöglichkeiten bieten*

Um möglichst viele Bildungslaufbahnen offen halten zu können, sollten verschiedene Abschlussmöglichkeiten in (weiterführenden) Bildungsinstitutionen angeboten werden. Dadurch bekommen die Schüler die Chance, sich erst später in ihrem Bildungsprozess für eine konkrete Bildungslaufbahn zu entscheiden. Außerdem soll auch der zweite Bildungsweg von Offenheit geprägt sein und den Zugang zur weiterführenden Bildung ermöglichen.

- *Staat muss Chancen ermöglichen*

Chancengerechtigkeit ist zunächst nicht nur von den Bildungsinstitutionen selbst abhängig, sondern verlangt Strukturen und Handlungsspielraum durch gesetzliche Rahmenbedingungen. Die Politik muss sich unter anderem für finanzielle, personelle und infrastrukturelle Ressourcen einsetzen, um den Inklusionsgedanken zu verwirklichen. Die Anerkennung von Minderheiten darf nicht vernachlässigt werden und der Einsatz für die Nichtdiskriminierung der Minderheiten muss handlungsleitend sein.

3 Roma in Ungarn (O.Wlasow)

In diesem Kapitel befassen wir uns zunächst mit der Kultur der Roma. Die wichtigsten Traditionen und Bräuche sollen kurz dargestellt und erläutert werden. Folgend wird ein Überblick über die Geschichte der Roma präsentiert und anschließend die aktuelle Situation der Roma in Ungarn herausgearbeitet. Des Weiteren stellen wir das ungarische Bildungssystem dar, um anschließend die schulische Situation der Roma-Kinder anhand von Daten und Statistiken aufzuzeigen.

3.1 Kultur der Roma

Zu Beginn sei angemerkt, dass die folgende Darstellung der Roma-Kultur nicht komplett auf die heutige Zeit übertragbar ist. Zwar pflegen zahlreiche Roma-Gruppen ihre Traditionen und Bräuche, andere sind jedoch an die Gesellschaft, die sie umgibt, angepasst. Daher soll nicht angenommen und verallgemeinert werden, dass alle Roma, ein traditionelles Leben, wie es anschließend dargestellt wird, führen.

In der Tradition der Roma nimmt die Familie eine wichtige Rolle ein. Zur familiären Gemeinschaft gehören neben den Eltern, Geschwistern und Großeltern ebenso Tanten und Onkel, Cousinen und Cousins, Nichten und Neffen sowie Schwiegereltern, die in anderen Kulturen oft als entfernte Verwandte angesehen werden. Während der zahlreichen Wanderungen und Vertreibungen waren die Roma ausschließlich von ihren Familien abhängig, weniger von den Gesellschaften, auf die sie trafen. Die Familie ist zum einen die Quelle der Ernährung, übernimmt erzieherische, bildende und sozialisierende Funktion und dient des Weiteren als Schutz für die Gemeinschaft. Ein weiteres Kennzeichen der Roma-Tradition ist die typische Rollenverteilung zwischen der Frau und dem Mann. Die Pflichten der Frauen beziehen sich auf den Haushalt, die Erziehung der Kinder sowie den Gehorsam gegenüber ihrem Mann. Ebenfalls nimmt die Frau eine wirtschaftliche essenzielle Rolle ein, indem sie dafür zuständig ist, das Überleben, in Form von Essen und Kleidung, der Familie zu garantieren. Der Mann übernimmt dagegen die Aufgabe des Entscheidungsträgers mit der Verantwortung für seine Familie. Er ist sowohl von innen als auch nach außen das Haupt und der Beschützer der gesamten Familie.⁴⁶

Kinder bereichern die Roma-Familien und bedeuten zugleich großes Glück. Eine Trennung zwischen den Erwachsenen und den Kindern kennt die Roma-Kultur nicht. Es wird eher darauf Wert gelegt, dass die beiden Seiten einander respektvoll begegnen und die Kinder von den Älteren etwas lernen. Für die Erziehung ist zwar primär die Mutter verantwortlich, jedoch achtet die komplette Großfamilie auf die Kinder und beteiligt sich somit ebenfalls an den erzieherischen

⁴⁶ Vgl. URL: <http://romove.radio.cz/de/artikel/2668> (Stand: 11.08.2010).

Aufgaben. „In den Familien genießen die Kinder bis zu ihrem Eintritt in die Pubertät einen großen Freiraum; sie sind eingebunden in das tägliche Leben und besuchen in der Regel nicht eigens für sie eingerichtete Orte (z. B. den Kindergarten oder Tagesstätten)“⁴⁷. Die Integration in das tägliche Leben der Erwachsenen bringt bereits im Kindesalter die Rollenverteilung für die Jungen und Mädchen mit sich. So helfen z. B. die Mädchen ihren Müttern im Haushalt und bei der Erziehung der Geschwister. Die Jungen erlernen das Handwerk ihrer Väter und die Ehre der Familie zu bewahren. Der angesprochene Freiraum wird allerdings mit dem Beginn der Pubertät eingeschränkt. Denn bereits ab dem Alter von 14 Jahren steht in der Roma-Kultur die Gründung der eigenen Familie im Vordergrund. Die schulische Bildung nimmt dagegen in der Kultur nur eine sehr geringe Stellung ein. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Roma nicht gebildet sein wollen. „Bildung erfreut sich in der Roma-Kommunität großer Hochachtung, doch umfasst der Begriff anderes und wird Bildung sich anders angeeignet, als es unseren Traditionen entspricht“⁴⁸. Die Aneignung der Bildung wird durch die mündliche Weitergabe von Mythen, Geschichten, Rätseln und Märchen praktiziert. Diese kulturelle Alltagspraxis wird vor allem von den Älteren sorgfältig gepflegt und erhalten. Die Schriftsprache findet in dieser Kultur letztendlich kaum Beachtung, sodass die Mehrheit der Roma kaum lesen und schreiben kann.⁴⁹ Trotz der mangelnden Schulbildung der Roma haben sie meistens einen Weg gefunden, sich ihren Lebensunterhalt zu sichern. Sie verdienen sich oft ihren Unterhalt mit traditionellen Berufen, z. B. als Korbflechter, Kessler, Schmiede und Pferdehändler, die sie in ihren Familien gelernt haben. Die Frauen sicherten den Lebensunterhalt der Großfamilien, unter anderem als Erntehelferinnen. Ein weiterer Nebenverdienst war für die Roma die Musik. Auf der einen Seite verdienten sich die Musikkapellen ihren Unterhalt auf Festen und Hochzeiten, auf der anderen Seite wurde das Musizieren von Dorfmusikern als Vorwand zum Betteln eingesetzt.⁵⁰

3.2 Geschichtlicher Überblick

Die Geschichte der Roma sowie ihr Schicksal sind von den politischen Entwicklungen in ganz Europa stark geprägt worden. „Es ist keine Frage der Mentalität. Kein „angeborener Wandertrieb“, der die Diaspora der Roma in Europa bedingte, sondern vielmehr eine direkte Folge der fortwährenden Vertreibung, Verfolgung, Versklavung und Vernichtung der Roma“⁵¹.

⁴⁷ Hornberg, Sabine (2000): Entwicklungslinien, Problemstellungen und Perspektiven der Schulsituation von Sinti und Roma in Europa. In: Hornberg, Sabine (Hrsg.): Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main: 21f.

⁴⁸ URL: <http://romove.radio.cz/de/artikel/2707> (Stand: 11.08.2010).

⁴⁹ Vgl. Hornberg, Sabine (2000): 22.

⁵⁰ Vgl. URL: <http://romove.radio.cz/de/artikel/3434> (Stand: 11.08.2010).

⁵¹ Heun, Jessica (2006): 22.

Nach zahlreichen Erforschungen und historischen Rekonstruktionen gilt heute als erwiesen, dass die Vorfahren der Roma aus Indien stammen. Belegt wurde die Vermutung erst im 18. Jahrhundert anhand von sprachwissenschaftlichen Untersuchungen. Von den Roma selbst gibt es keine historischen Dokumente und Zeugnisse, sodass die historische Rekonstruktion vor allem in der Frühzeit sehr lückenhaft und hypothetisch war.⁵² Es ist jedoch heute bekannt, dass die ersten Gruppen der Roma ihre indische Heimat bereits im 4. Jahrhundert aufgrund sozialer und wirtschaftlicher Gegebenheiten Richtung Persien verließen. Zwischen dem 7. und 10. Jahrhundert setzten diese Gruppen ihre Wanderung fort, um dem machtpolitischen Aufschwung und der regionalen Expansion der Araber zu entkommen. Der Weg der Roma führte sie dieses Mal nach Kurdistan und Armenien. Doch nicht nur soziale und wirtschaftliche Gründe sorgten für die Wanderungen der Roma, sondern auch Gewalt und Verfolgung, die die folgenden Jahrhunderte kennzeichneten. Während des Imperiums von Mahmud Ghazi⁵³ (11. und 12. Jahrhundert) und der Expansion dieses Imperiums bis nach Nordwestindien wurden die Roma nicht nur versklavt, sondern auch in den Westen vertrieben. Der Zusammenbruch des Imperiums brachte schließlich weitere Fluchtwellen nach Griechenland und in die Türkei mit sich. Im 14. Jahrhundert begann demnach die europäische Geschichte der Roma, die auf wissenschaftlich fundierte Quellen basiert. Die Zeit im Osmanischen Reich eröffnete den Roma neue Perspektiven, denn hier waren sie keinen Verfolgungen mehr ausgesetzt, waren als Bürger anerkannt worden und wurden schließlich für einen längeren Zeitraum wieder sesshaft.⁵⁴

Etwa ab dem 15./ 16. Jahrhundert sahen die Roma Ungarn als ihre Heimat an. Es waren vor allem die „Romungros“, die nach Ungarn eingewandert sind. Die Gruppe der Roma stand unter dem Schutz der Fürsten und erlebte zu Beginn ihrer Einwanderung eine tadellose Gastfreundschaft seitens der Ungarn. Die Romungros deckten während der Kriege gegen die türkischen Eroberer den Bedarf an Handwerkern ab. „Sie besaßen in der Metallproduktion und –verarbeitung, in der Reparatur von Waffen sowie im Holzschnitzen eine für die Mehrheitsgesellschaft unerlässliche Funktion“⁵⁵. Weiterhin entwickelte diese Gruppe der Roma eine eigene Kultur des Musizierens. Aufgrund ihrer musikalischen Fertigkeiten erlebten die Roma zwar eine breite Akzeptanz von der ungarischen Gesellschaft sowie eine Integration innerhalb dieser, wurden jedoch auf ihr musikalisches Können reduziert. Schließlich erlebten die Roma während der österreichisch-

⁵² Vgl. Jocham, Anna Lucia (2010): Antiziganismus. Exklusionsrisiken von Sinti und Roma durch Stigmatisierung. Hartung-Gorre Verlag, Konstanz: 41.

⁵³ Umfasst die heutigen Teile Afghanistans, Pakistans und des Iraks.

⁵⁴ Vgl. Djuric, Rajko; Becken, Jörg und Bengsch, A. Bertolt (1996): Ohne Heim - Ohne Grab. Die Geschichte der Roma und Sinti. Aufbau-Verlag, Berlin: 45ff.

⁵⁵ Barlai, Melani; Hartleb, Florian: Die Roma in Ungarn. In: APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte), Nr. 29-30/2009. URL: http://www.bpb.de/publikationen/2W5Y8L,0,0,Die_Roma_in_Ungarn.html (Stand: 13.08.2010).

ungarischen Monarchie (1867-1918) die ersten Diskriminierungen und Zwangsumsiedlungen innerhalb Ungarns. Zu dieser Zeit waren bereits zwei weitere Gruppen von Roma, „oláh-cigány“ und „beás-cigany“, nach Ungarn eingewandert, in der Hoffnung dort Arbeit zu finden.⁵⁶ Die Arbeitssuche gestaltete sich dabei nicht für alle erfolgreich und so wurde das Leben seitens der Roma nach traditioneller Art und Weise auch in Ungarn weitergeführt.

Die Ablehnungshaltung gegenüber den Roma verschärfte sich dramatisch zu den Zeiten des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges. Das Leben der Roma wurde derzeit nicht mehr akzeptiert und toleriert. Der traurige „Höhepunkt“ der Diskriminierungen und Verfolgungen wurde schließlich mit dem Erlass der Nürnberger Rassengesetze erreicht. „Ein von Heinrich Himmler Ende 1938 unterzeichneter Erlass zur „Regelung der Zigeunerfrage“ mündete auch in den verbündeten und besetzten Ländern Europas in den Genozid“⁵⁷. So kamen zwischen 1944 und 1945 ca. 30000 ungarische „Zigeuner“ in die Deportation, wobei nur wenige von ihnen zurückkehrten.

Die Nachkriegszeit wurde von dem Desinteresse der Minderheiten gekennzeichnet, denn die vergangene Deportation sowie die Minderheitenpolitik wurden komplett außer Acht gelassen. „Nach der Automatisierungstheorie sollten sich in der sozialistischen Gesellschaft nationale Fragen von selbst lösen. Die offizielle Politik gegenüber den Roma hatte eher instrumentalen Charakter und diente der innerpolitischen Integration mit dem Ziel der Systemerhaltung und –stabilisierung“⁵⁸. Zwar wurde die Integration der Minderheiten in die sozialistische Gesellschaft und Wirtschaft unterstützt, jedoch die sprachliche Assimilation blockiert. Dies führte dazu, dass die Roma weiterhin an ihre traditionellen Lebensweisen festhielten und sich somit der sozialistischen Arbeitswelt entzogen haben. Die Verbesserung ihrer Lebenssituation folgte allerdings mit der sozialistischen Industrialisierung in den 1950er und 1960er Jahren. Es entstanden zahlreiche Arbeitsplätze infolge der industriellen Entwicklung, sodass selten qualifizierte, sondern vor allem physische Kräfte benötigt wurden. Die Roma-Familien erhielten zwar zu dieser Zeit bessere Wohnungen, blieben aber Geringverdiener. Außerdem sorgte die Umsiedlung der Roma-Familien in die städtischen Wohnblocks für einen stetigen Wegzug der Mehrheitsbevölkerung aus diesen Siedlungen. Die Entstehung der Wohnsegregation und der Marginalisierung wurde damit ins Rollen gebracht. Trotz einiger erreichter Integrationserfolge innerhalb der Roma-Bevölkerung, konnten weitere wichtige

⁵⁶ Vgl. Barlai, Melani; Hartleb, Florian (2009).

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ Ebd.

Faktoren der wirtschaftlichen Entwicklung nicht erfasst werden. Daraus resultierte schließlich die schlechte Ausgangslage der Roma bei der Überleitung von der Plan- zur Marktwirtschaft.⁵⁹

Die politische Wende von 1989 sorgte in Ungarn für eine Erneuerung des Staatswesens. Für die Roma schien diese Veränderung zunächst eine positive Seite einzunehmen. „Die von József Antall geführte Regierung schuf 1990 eine neue Institution mit landesweiter Befugnis: das Amt für nationale und ethnische Minderheiten, zu dessen Aufgabengebiet auch die Lage der Roma zählte. Die neuen Vereinigungs-, Rede-, und Pressefreiheiten gaben auch den Roma die Möglichkeit, eigene Organisationen zu gründen“⁶⁰. Der Staat schien sich der Problematik der Roma-Minderheit anzunähern, bis der Zusammenbruch der sozialistischen Großindustrie für erneute Probleme und Erschwernisse sorgte. Anzumerken sei, dass im Wesentlichen alle von dieser Situation betroffen waren. Nichtsdestotrotz zählten zu den Verlierern vor allem diejenigen, die geringe schulische Bildung oder Qualifikationen aufweisen konnten. Wachsende Arbeitslosigkeit war die verheerende Folge für zahlreiche Roma und ihre Familien. Durch ausländische Kapitalinvestitionen vergrößerte sich ebenfalls das Problem der Wohnsegregation und Marginalisierung. Sowohl die Privatisierung der früheren Sozialwohnungen, als auch die Umstrukturierung der inneren Stadtteile rief die Mobilität der Bevölkerung hervor. Dabei bevorzugten die Wohlhabenderen komfortablere Wohnungen außerhalb der inneren Stadtteile, sodass die sozial niedrigeren Schichten, vorwiegend Roma, in den inneren Stadtteilen blieben. Heute leben zahlreiche Roma-Familien in sogenannten Slums unterhalb der durchschnittlichen Lebensumstände und sind kaum in die ungarische Arbeitswelt integriert.⁶¹

3.3 Aktuelle Situation der Roma in Ungarn

„Das Problem liegt bei der ungarischen Mehrheitsbevölkerung, die Roma nicht einfach als eine Gruppe von Menschen wahrnimmt, die seit Jahrhunderten unter systematischer Ausgrenzung und Verfolgung zu leiden hat, sondern eben als ‚Zigeuner‘“⁶².

In Ungarn leben ca. 700.000 Roma, was 7 % der Gesamtbevölkerung ausmacht. Sie bilden somit die größte ethnische Minderheit Ungarns.⁶³ An dieser Stelle sei allerdings anzumerken, dass die offiziellen Angaben in diesem Bereich stark divergieren. Luciak begründet die Unzuverlässigkeit

⁵⁹ Vgl. Barlai, Melani; Hartleb, Florian (2009).

⁶⁰ Ebd.

⁶¹ Ebd.

⁶² Heine, Frederic: Vaterlose Gesellen: Stereotype und Bedrohung: Wie sich die Mehrheitsgesellschaft ihre „Zigeuner“ erschaffen hat. Ein Interview mit dem Antiziganismus-Forscher Markus End. In: Pester Lloyd 52/2009. URL: http://www.pesterlloyd.net/2009_52/52antiziganismus/52antiziganismus.html (Stand: 16.08.2010).

⁶³ Barlai, Melani/ Hartleb, Florian (2009).

der statistischen Daten folgendermaßen: Die ungarischen Bevölkerungs- und Schulstatistiken differenzieren oft nicht nach der Zugehörigkeit einer Volksgruppe, sondern nach Nationalität, Erstsprache oder Staatsbürgerschaft. Weiterhin stellen die Roma aufgrund ihrer Kultur, Erstsprache und Sprachgebrauch, Aufenthaltsdauer im jeweiligen Land usw. eine heterogene Gruppe dar. Die ungarische Roma-Minderheit kann in Ungarn, in Bezug auf ihre Sprache und ihren Wohnort, in drei unterschiedliche Gruppen eingeteilt werden. Die erste Gruppe der Roma, „romungro“, ist diejenige Gruppe, die am meisten ihre Kultur und Sprache aufgegeben hat. Sie werden auch als „ungarische Roma“ bezeichnet und sehen Ungarisch als ihre Muttersprache an. Romungros leben zudem überwiegend in den reicheren Regionen des Landes, z. B. in Budapest oder in Nordungarn⁶⁴. Die zweite Gruppe, „oláh-cigány“ halten an ihrer Roma-Muttersprache fest und leben vor allem im nördlichen oder südlichen Transdanubien. Die sogenannten „beás-cigány“ sprechen dagegen einen archaischen Dialekt der rumänischen Sprache. Sie bilden die ärmste Roma-Gruppe in Ungarn und besiedeln die ärmsten Regionen des Landes, z. B. Tolna und Baranya.⁶⁵ Daraus resultiert bei den Angehörigen der zahlreichen Untergruppen keine einheitliche Zuordnung zu der Bezeichnung „Roma“. Schließlich verschweigen immer mehr Roma angesichts der Diskriminierungen ihre Identität.⁶⁶ Schätzungen zufolge wird die Roma-Population in Europa in den nächsten Jahren, bei sinkender Gesamtpopulation, stetig ansteigen.⁶⁷

Die sozioökonomische Lage der Roma in Ungarn lässt sich als sehr negativ beschreiben. Die Arbeitsquote von Roma ist sehr regional abhängig und liegt zwischen 50 % und 90 %. Im Grenzgebiet zur Slowakei liegt diese Quote in Dörfern, die nur von Roma bewohnt werden, sogar bei 100 %.⁶⁸ Aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit sind zahlreiche Roma-Familien von der Armut betroffen und leben unterhalb des durchschnittlichen Lebensstandards. 13 % der ungarischen Bevölkerung leben unter der Armutsgrenze, wobei 30-35 % von ihnen Roma sind.⁶⁹ Viele leben ohne ausreichende Mahlzeiten und unter menschenunwürdigen Wohnverhältnissen, ohne Möbel und Bettwäsche und schließlich ohne Vorbilder, die sie eventuell aus dieser Armut „herausholen“ könnten. Die Wohnverhältnisse der Roma haben sich zwar nach einigen speziellen Wohnungs-

⁶⁴ Vgl. Anhang, S. II, III.

⁶⁵ Vgl. Óhidy, Andrea (2009): Lebenslanges Lernen und die ungarische Roma-Minderheit. In: Hof, C./ Ludwig, J./ Zeuner, C. (Hrsg.): Strukturen lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.-29. September an der Universität Bremen. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler: 138.

⁶⁶ Vgl. Luciak, Mikael (2008): Roma in Sonderschulen – eine Herausforderung für die Heilpädagogik Mittel- und Osteuropas. In: Biewer/ Luciak/ Schwinge (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen-Länder-Kulturen. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn: 38.

⁶⁷ Vgl. Anhang, S. IV.

⁶⁸ Vgl. Barlai, Melani/ Hartleb, Florian (2009).

⁶⁹ Vgl. Völker, David: Die Höhlenmenschen von Szomolya. Ländliche Armut und das „Romaproblem“ in Ungarn. In: Pester Lloyd 26/2009. URL: http://www.pestierlloyd.net/2009_26/0926armutroma/0926armutroma.html (Stand: 16.08.2010).

bauprogrammen in den 60er Jahren etwas verändert, sind jedoch bis heute nicht zufriedenstellend. Einer Studie⁷⁰ zufolge haben nur 59 % der Befragten fließendes Wasser, 46 % eine Toilette und in nur 66 % der Haushalte hat jedes Familienmitglied ein eigenes Bett. Das Bewohnen von Ein- bis Zweiraumwohnungen ist in den Großfamilien der Roma kein Einzelfall. Völker berichtet in seinem Artikel sogar von „Höhlenwohnungen“ und Wohnwagensiedlungen am Ortsrand von Szomolya (130 Kilometer von Budapest entfernt), die Roma noch vor Kurzem (2009) bewohnt haben. „Bei den Höhlenwohnungen handelt es sich um von Menschenhand ausgegrabene Felshöhlen, die aus beigefarbenem Riolit-Vulkangestein bestehen. Behelfsmäßig eingerichtet lebten die Roma hier mit ihren Kindern viele Jahrzehnte (...) ohne eine nahe Frischwasserquelle, Strom, elektrisches Licht oder sanitäre Einrichtungen nutzen zu können“⁷¹. Weiterhin lebt der größte Teil der Roma-Familien in kleinen Gemeinden „unter sich“ in Selbstverwaltung. Die gesetzliche Anerkennung (1993) der Roma, als eine ethnische Minderheit sorgte für die Zunahme öffentlicher Selbstverwaltungen, wobei diese Entwicklung problematisch betrachtet wird. Da die Roma kein „Mutterland“ besitzen, erhalten sie von außen keine finanzielle und moralische Unterstützung. Des Weiteren sind die Selbstverwaltungen nicht in staatlichen Strukturen und der Zivilgesellschaft verankert. „Die Homogenisierung der Minderheit bringt zahlreiche Probleme, gerade auf kommunaler Ebene. (...) Eine gemeinsame Interessenverwaltung nach außen ist erschwert“⁷².

Bereits seit den 50er Jahren wird nach einer annehmbaren Bildungssituation der Roma gestrebt.⁷³ Trotz einiger staatlicher Maßnahmen gibt es unter den Roma zahlreiche Schulabgänger ohne Schulabschluss, eine Überrepräsentation von Roma-Kindern in Sonderschulen, segregierte Schulen und Klassen für Roma und nur einen sehr geringen Anteil an Hochschulabsolventen. Welche Stellung die Roma-Kinder in dem ungarischen Bildungssystem jedoch exakt einnehmen, wird im Kapitel 3.4.2 ausführlicher dargestellt.

Sowohl die ungünstigen Arbeits- und Lebenssituationen als auch der geringe Bildungsstand der Roma führen zum fehlenden Kontakt mit der Mehrheitsbevölkerung. Die segregierten Wohnsiedlungen und Schulklassen verstärken diese Situation erheblich. Die Etablierung einer politischen Kultur der Roma und das Demokratieverständnis lassen sich dadurch nur schwer erreichen. Außerdem sorgt der fehlende Kontakt zu der Mehrheitsbevölkerung für zahlreiche Vorurteile und Diskriminierungen. Heun beschreibt die Situation der Roma in Europa sogar als „ein

⁷⁰ Vgl. Simonitsch, Pierre: Osteuropas Roma leben in extremer Armut. In: Basler Zeitung, 16.02.2003. URL: <http://roma.undp.sk/coverage/west/swiss/Basler%20Zeitung.pdf> (Stand: 16.08.2010).

⁷¹ Völker, David (2009).

⁷² Barlai, Melani/ Hartleb, Florian (2009).

⁷³ Vgl. Gutsche, Márta (2000): Die Schulsituation der Roma in Ungarn. In: Hornberg, Sabine (Hrsg.): Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main: 209.

Teufelskreis aus struktureller Diskriminierung in allen gesellschaftlichen Bereichen und absoluter Armut“ und bezeichnet diesen Zustand als bisher „größte menschenrechtliche Herausforderung“. ⁷⁴ Obwohl die romafeindlichen Einstellungen und Stereotypen ein europäisches Problem darstellen, das zur gesamteuropäischen Geschichte und Gegenwart gehört, erscheint dieses vor allem in Ungarn deutlich. „Stereotypen gegenüber Roma sind in Ungarn omnipräsent. Die Roma, nach wie vor „Fremde in Europa“, sind tatsächlich „anders“ und scheinen sich häufig mit ihren Gewohnheiten der Mehrheitsgesellschaft zu verschließen“ ⁷⁵. Vorurteile seitens der Mehrheitsbevölkerung entstehen aufgrund des niedrigen Bildungsstandes, der gesundheitlichen und hygienischen Umstände, des Lebens am gesellschaftlichen Rand sowie der hohen Kriminalitäts- und Geburtenraten von Roma. Persönliche Erfahrungen und einzelne Begebenheiten führen zu Generalisierungen und im Grunde genommen zur Stigmatisierung der Bevölkerungsgruppe Roma. Romafeindliche Einstellungen kommen in Ungarn auch aus der Mitte der Gesellschaft und in gleicher Weise von einigen Akademikern. Solche Einstellungen bilden geradezu einen Nährboden für den Rechtsextremismus. So hetzte z. B. 2007 die paramilitärische Ungarische Garde (ungarische Partei) öffentlich gegen die Roma-Minderheit und erklärte, dass das zentrale Problem der Ungarn die Zigeuner seien. Im Jahr 2009 häuften sich außerdem mehrere Angriffe gegen die Roma. Alle diese Fälle blieben bis heute unaufgeklärt. Laut einer Befragung der EU (2008) von 500 Roma in Ungarn gaben 90 % der Befragten an, dass sie ihre Diskriminierung als weit verbreitet ansehen. 62 % fühlten sich in den letzten zwölf Monaten sogar persönlich diskriminiert. ⁷⁶

Abschließend ist zu sagen, dass aufgrund der aktuellen Situation in Ungarn, eine Integration der Roma im Sinne einer Gleichberechtigung dem Anschein nach in weiter Ferne liegt.

3.4 Roma-Kinder und das ungarische Bildungssystem

3.4.1 Darstellung des ungarischen Bildungssystems

Die politische, gesellschaftliche und ökonomische Wende von 1989/90 brachte auch dem ungarischen Bildungssystem einige Veränderungen und Reformen mit sich. Dabei standen vor allem die Anlehnung an westeuropäische Modelle sowie der Anschluss an die Europäische Union im Vordergrund. 1993 sorgten drei wichtige Gesetze (Gesetz über die Volksbildung, Gesetz über die Berufsbildung und Gesetz über die Hochschulbildung) für die ersten Umstrukturierungen. Alle Bildungseinrichtungen, vom Kindergarten bis zur Universität, sind ab diesem Zeitpunkt öffentliche

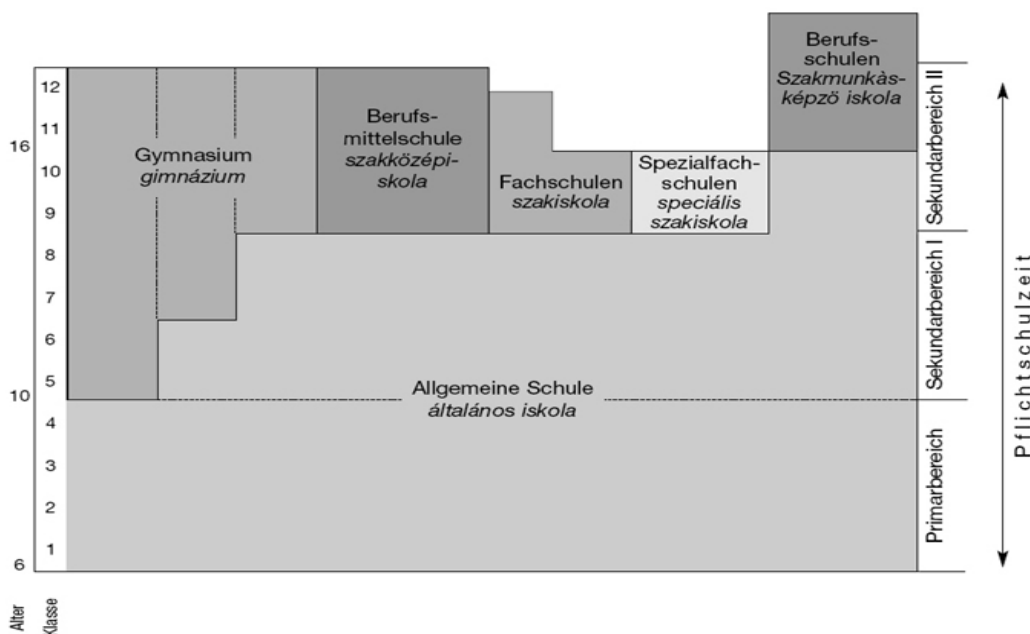
⁷⁴ Vgl. Heun, Jessica (2006): 23.

⁷⁵ Barlai, Melani/ Hartleb, Florian (2009).

⁷⁶ Ebd.

Institutionen.⁷⁷ „Kernelemente dieser drei neuen Gesetze sind die Lehr- und Lernfreiheit, die institutionelle Autonomie, die Beseitigung des staatlichen Monopols, der kostenlose Grundschulunterricht und die gebührenpflichtige Universitäts- und Hochschulausbildung“⁷⁸. Zu den Folgen der Reformen zählten ebenso die Festlegung der Religionsfreiheit, die Erweiterung der Rechte von Schülern und Eltern sowie die Umänderungen der inhaltlichen Abläufe. Weiterhin wurde die Pflichtfremdsprache Russisch abgeschafft und durch die Wahlmöglichkeiten Englisch, Deutsch und Französisch ersetzt.

Die im Folgenden abgebildete Grafik zeigt den Aufbau des ungarischen Schulsystems.



(Vgl. <http://tu->

dres-

den.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_informatik/smt/dil/ib/laendervergleich/ungarn/ungarn (Stand: 20.08.2010))

Der Kindergarten oder ähnliche Tageseinrichtungen bilden die erste Stufe des ungarischen Bildungssystems. Diese Einrichtungen können Kinder ab dem dritten bis zum sechsten, maximal siebten Lebensjahr besuchen, wobei der Besuch bis zum fünften Lebensjahr freiwillig ist. Das letzte Jahr des Elementarbereichs ist dagegen verpflichtend und wird als Vorbereitungsjahr für die

⁷⁷ Vgl. Schaub, Horst/ Zenke, Karl G.(2007): 662.

⁷⁸ Chaudhuri, Annette/ Artzfeld, Heide: Das Bildungssystem in Ungarn. In: ibv 43/ 2000. URL: http://doku.iab.de/ibv/2000/ibv4300_4417.pdf (Stand: 20.08.2010).

Schule angesehen. „Dadurch sollen die Startchancen der Kinder in der Primarstufe verbessert und möglichst chancengleich entwickelt werden“⁷⁹.

Die allgemeine Schulpflicht beginnt für ungarische Kinder mit sechs Jahren und endet mit dem 18. Lebensjahr.⁸⁰ Für diesen Zeitraum ist der Schulbesuch für alle Kinder kostenfrei. Als grundlegende Bildungseinrichtung wird die achtjährige Allgemeine Schule angesehen, die sich in Unter- und Oberstufe einteilen lässt. Die Unterstufe besteht aus den Klassen 1-4 und ist mit dem Primarbereich gleichzusetzen. Die Oberstufe dagegen umfasst die Klassen 5-8 und entspricht dem Sekundarbereich I. Bereits nach den Klassen vier und sechs ist der Übergang von der Allgemeinen Schule zum Gymnasium möglich. Allerdings müssen die Schüler und Schülerinnen für einen erfolgreichen Wechsel qualifizierte Auswahlverfahren durchlaufen. Angemerkt sei, dass die meisten Schüler den Wechsel auf ein Gymnasium erst nach der achtjährigen Allgemeinen Schule vornehmen. Parallel zu der Allgemeinen Schule ist im ungarischen Bildungssystem das Sonderschulsystem mit den Klassenstufen eins bis zehn verankert.⁸¹

Nach dem Besuch der Allgemeinen Schule und dem Beenden der achten Klasse bestehen in Ungarn mehrere Möglichkeiten die Schullaufbahn fortzusetzen und somit in den Sekundarbereich II einzutreten. Zunächst können die Schüler an der Allgemeinen Schule bleiben und einen Abschluss nach Klasse zehn anstreben, um anschließend eine Berufsausbildung zu absolvieren. Denn „seit dem September 1998 kann eine traditionelle Berufsausbildung erst mit dem Ablauf der Schulpflicht, (...) begonnen werden“⁸². Die Berufsausbildungen werden dann an Berufsschulen, Fachschulen oder Spezialfachschulen durchgeführt. Die Berufsschulen sind für die Ausbildung zum Facharbeiter zuständig. Die Ausbildung dauert in der Regel drei bis vier Jahre und beinhaltet sowohl einen theoretischen als auch einen praktischen Teil. Oft haben die Berufsschulen schulische Werkstätten bereits vor Ort, in denen die Schüler praktisch ausgebildet werden. Die Fachschulen in Ungarn gliedern sich in unterschiedliche Bereiche, z. B. Fachschulen für Gesundheitswesen. An diesen Schulen genießen die Schüler eine fachbezogene Ausbildung (z. B. Pfleger) in zwei bis drei Jahren. Die Spezialfachschulen bilden dagegen Schüler aus, die keine andere Berufsschule, aufgrund ihrer Benachteiligung oder Behinderung, besuchen können. An diesen Schulen erfolgt die Ausbildungszeit vorwiegend innerhalb von zwei Jahren.⁸³

⁷⁹ Schaub, Horst/ Zenke, Karl G. (2007): 662.

⁸⁰ In Ungarn besteht seit 1998 eine zwölfjährige Schulpflicht, die im Schulgesetz festgeschrieben ist. (Vgl. Óhidy, Andrea (2009): 142).

⁸¹ Vgl. Schaub, Horst/ Zenke, Karl G. (2007): 662ff. Sowie Chaudhuri, Annette/ Artzfeld, Heide (2000): 4419f.

⁸² Chaudhuri, Annette/ Artzfeld, Heide (2000): 4420.

⁸³ Ebd.: 4424.

Neben der Berufsausbildung besteht nach Klasse acht des Weiteren die Möglichkeit auf das allgemeinbildende oder berufsbildende Gymnasium zu wechseln und dort die Klassen neun bis zwölf zu besuchen. Das Ablegen der Abiturprüfung berechtigt schließlich zur Aufnahme an einer Hochschuleinrichtung. Dennoch werden zusätzlich an den Hochschuleinrichtungen weitere Aufnahmeprüfungen zur Selektion vorgenommen. Auch der Weg auf die Berufsmittelschule, der nach der achten Klasse offen ist, ist durch eine qualifizierte Auswahlprüfung gekennzeichnet. An diesem Zweig des Sekundarbereiches II erwerben die Schüler eine Doppelqualifikation. Neben der allgemeinen Bildung und der Berufstheorie stehen in diesem Schulzweig zwei Pflichtpraktika auf dem Programm. „Nach den vier Schuljahren erhalten die Schüler sowohl die Hochschulreife (mit einer Abschlussprüfung, die dem Abitur entspricht) als auch eine Facharbeiterqualifikation“⁸⁴.

Der Tertiärbereich des ungarischen Bildungssystems besteht zum einen aus den Hochschuleinrichtungen, Universität und Fachhochschule, zum anderen aus der Weiterbildung. „Das 1994 novellierte Hochschulgesetz schreibt vor, dass nur solche Einrichtungen den Status von Universitäten zuerkannt bekommen, die Grundstudiengänge und Postgraduiertenstudien anbieten. Alle anderen Hochschuleinrichtungen werden als Fachhochschulen eingestuft“⁸⁵. Die Aufnahme an eine Hochschuleinrichtung erfolgt zunächst über das Reifezeugnis. Einige Hochschulkurse verlangen von den Bewerbern zusätzliche Bedingungen, wie z. B. Sprachprüfungen oder gewisse Befähigungen, um aufgenommen zu werden.⁸⁶ Im Gegensatz zum kostenfreien Schulbesuch muss in Ungarn die Hochschulausbildung selbst getragen werden. Zum Weiterbildungsbereich lässt sich abschließend sagen, dass sich sowohl für die Erwachsenen, die keine Schul- oder Berufsausbildung haben, als auch für diejenigen, die sich weiter qualifizieren möchten, zahlreiche Ausbildungsmöglichkeiten anbieten, z. B. Ablegen einer Meisterprüfung oder der Erwerb des nachträglichen Abiturs.⁸⁷

3.4.2 Roma-Kinder im ungarischen Bildungssystem

Die statistischen Daten zum Anteil der Roma-Schüler in ungarischen Bildungsinstitutionen sind ebenso wenig verlässlich, wie die Daten über den Anteil der Roma in der Bevölkerung (vgl. Kapitel 3.3). Denn seit 1993 werden die Daten nicht mehr nach ethnischen Kriterien, sondern nach sprachlicher Zugehörigkeit erhoben. Da die meisten Roma ungarisch sprechen, ist bei Erhebungen nach sprachlicher Zugehörigkeit oft nicht eindeutig zu erkennen, welche Schulformen von Roma

⁸⁴ Chaudhuri, Annette/ Artzfeld, Heide (2000): 4421.

⁸⁵ Schaub, Horst/ Zenke, Karl G. (2007): 664.

⁸⁶ Vgl. URL: http://www.teil4.de/prepare/fileadmin/user_upload/bildungssysteme/deutsch/bs_d_hu.pdf (Stand: 21.08.2010).

⁸⁷ Vgl. ebd. sowie Chaudhuri, Annette/ Artzfeld, Heide (2000): 4424.

besucht werden.⁸⁸ Trotz dieser negativen Datenlage lässt sich mit einigen vorliegenden Statistiken und Schätzungen zeigen, wo und inwieweit die Roma-Kinder in dem ungarischen Bildungssystem integriert sind.

Obwohl in Ungarn das letzte Kindergartenjahr obligatorisch ist, besuchen nur wenige Roma-Kinder einen Kindergarten. Begründet wird das Fernbleiben auf der einen Seite mit dem Faktor der *ländlichen Armut*. Da die Roma überwiegend in kleineren Dörfern, weit außerhalb der Städte, leben, sind in diesen Gegenden häufig keine Kindergärten vorhanden. Auf der anderen Seite spielt das familiäre Umfeld eine bedeutende Rolle. Oft sind die Familien von Arbeitslosigkeit betroffen und somit zuhause, sodass ein Kindergartenbesuch den Familien als überflüssig erscheint. Auch die Traditionen und Bräuche der Roma bevorzugen das Aufwachsen in der Gemeinschaft und sehen von anderen außerfamiliären Institutionen eher ab. Des Weiteren erziehen die Roma-Familien ihre Kinder nach anderen Werten und Normen, als die ungarischen Eltern. Allerdings erfolgt sowohl vonseiten des Kindergartens, als auch der Schule keine Anknüpfung an diese Werte und Normen. „Insofern muss die Schulreife der Roma-Kinder dann fast zwangsläufig defizitär erscheinen“⁸⁹. Hierbei soll jedoch nicht angenommen werden, dass die Erziehung seitens der Roma-Familien schlechter zu bewerten ist, sondern lediglich auf anderen Normen und Traditionen beruht. Dementsprechend kann die Schule diese Art der Erziehung nicht aufgreifen und fortführen.⁹⁰ Den Kindern fehlt somit die „ungarische“ vorschulische Erziehung, die für die Vermittlung erster Normen und Werte, Freiheiten und Regeln sorgt⁹¹, die für die anschließende Schullaufbahn von großer Bedeutung sind.

Der Beginn der Schulzeit ist für die meisten Roma-Kinder mit zahlreichen Problemen und sozio-kulturelle Lücken verbunden. „Das Fehlen vorschulischer Erziehung beeinträchtigt die Leistungen der Schüler in Grundschulen und führt oft zu Jahrgangswiederholungen. Bei mehrfachen Wiederholungen geraten die betroffenen SchülerInnen unter wesentlich jüngere Kinder“⁹². Für viele Kinder ist diese Situation, aufgrund ihrer Tradition, in der das Alter die soziale Rolle bestimmt, z. B. frühes Kinderkriegen⁹³, frustrierend und führt zu frühzeitigen Schulabgängen. So erreichten z. B. 1994 9,1 % der bildungsbeteiligten Roma keinen Schulabschluss. Im Vergleich waren es lediglich 0,3 % der bildungsbeteiligten Nicht-Roma, die ohne Schulabschluss blieben. 32,6 % der

⁸⁸ Vgl. Luciak, Mikael (2008): 43.

⁸⁹ Gutsche, Márta (2000): 214.

⁹⁰ Vgl. ebd.

⁹¹ Forray, Katalin R. (2006): Romakinder in den Schulen Ungarns. In: Roma im Neuen Europa. Zwischen Diskriminierung und Selbstvertretung: 33. URL: <http://hendrik-kraemer-haus.de/Doku/Dokum/2005%20-%20Roma.pdf> (Stand: 21.08.2010).

⁹² Ebd.: 33.

⁹³ Ebd.

bildungsbeteiligten Roma verließen im selben Jahr die Schule bereits nach Klasse 7 (im Vergleich: 11,2 % der bildungsbeteiligten Nicht-Roma) und weitere 45,8 % nach Klasse 8 (im Vergleich: 35,8 % der Nicht-Roma).⁹⁴ Allerdings sei anzumerken, dass die aktuellen Zahlen eine etwas positivere Entwicklung dieses Problems darstellen. Der Anteil der Roma-Schüler, die die 8. Klasse der Grundschule absolvierten und auch abgeschlossen haben, lag 2009 bei 90 %, wobei sie durchschnittlich ein höheres Alter, als die Nicht-Roma-Schüler, dabei aufwiesen.⁹⁵ Diese steigende Tendenz findet ihren Ursprung sicherlich in einigen eingeführten und erfolgreich umgesetzten Fördermaßnahmen, z. B. die Ausdehnung der Schulpflicht auf das 18. Lebensjahr und das obligatorische einjährige Schulvorbereitungsprogramm im Kindergarten. Beide Fördermaßnahmen sind mittlerweile im Schulgesetz festgeschrieben worden.⁹⁶

Neben den frühzeitigen, zahlreichen Schulabbrüchen zeigt die Statistik eine Überrepräsentation von Roma-Kindern in ungarischen Sonderschulen. Der Anteil der Roma-Kinder in Sonderschulen wächst bereits seit der Wende von 1989/90. Lag 1989 der Anteil von Roma unter allen Sonderschülern noch bei 1,5 %, erhöhte sich dieser in den folgenden zehn Jahren auf 21,4 % und 2003 sogar auf 42,0 %.⁹⁷ Einige empirische Studien verwiesen 2003 auf einen Anteil von Roma unter den Sonderschülern von über 90 %, der allerdings u. a. durch regionale Faktoren zu erklären sei.⁹⁸ „Die überproportionale Präsenz der Roma-Schüler in den Sonderschulen beruht auf dem Vorurteil, Roma-Kinder seien geistig zurückgeblieben oder behinderter als Kinder anderer Schichten und Ethnien“⁹⁹. Luciak verweist auf eine Forschungsstudie von 2002 von Havas, Kemény und Liskó, die aufweist, „dass etwa jedes fünfte Roma-Kind als intellektuell beeinträchtigt diagnostiziert wird“¹⁰⁰. Des Weiteren liegen die Ursachen für die ungünstige Überrepräsentation der Roma-Kinder in Sonderschulen zum einen in der fehlenden Kommunikation zwischen den Roma-Eltern und der Schule. Zum anderen aber auch in der Faktizität, dass viele Lehrkräfte mit der Problematik der Roma-Kinder überfordert sind. Obwohl fast jede Lehrkraft während ihrer Arbeit mit dieser Adressatengruppe konfrontiert wird, erfolgt in der Lehrerbildung kaum oder gar keine Vorbereitung für diese Aufgabe.¹⁰¹

⁹⁴ Óhidy, Andrea (2009): 139.

⁹⁵ Brezsnayánszky, László: Bildung und Differenzierung im Schulwesen der ostungarländischen Region. In: Bildung und Erziehung, 3/ 2009. Böhlau Verlag, Köln: 337.

⁹⁶ Vgl. ebd.

⁹⁷ Vgl. URL: <http://www.romaniworld.com/ecopr1-1.htm> (Stand: 21.08.2010). Sowie Luciak, Mikael (2008): 43.

⁹⁸ Vgl. Luciak, Mikael (2008): 43.

⁹⁹ Forray, Katalin R. (2006): 34.

¹⁰⁰ Luciak, Mikael (2008): 43.

¹⁰¹ Vgl. Gutsche, Márta (2000): 213.

Weiterhin kann an zahlreichen Schulen in Ungarn eine ethnische Ausgrenzung beobachtet werden. Hierbei handelt es sich nicht um weitere Sonderschulen, „sondern um eine einfache Konzentration von Romakindern in bestimmten Klasse oder Schulen“¹⁰². Beeindruckend erscheint an dieser Stelle, dass die Entstehung solcher Klassen oder Schulen aufgrund des Anteils der Roma-Kinder erfolgt. Liegt der Anteil der Roma-Schüler höher als 25 %, werden die Klassen in drei Kategorien, A, B, und C eingeteilt. Dadurch entstehen schließlich homogene Roma-Klassen, die es nach wissenschaftlichen Untersuchungen in 40 % aller Schulen gibt. Anzumerken sei, dass diese „neu“ gebildeten Klassen oft einer schlechteren Versorgung, sowohl mit der Lehrerschaft, als auch den Unterrichtsmitteln, unterliegen. Außerdem erfolgt in einigen ungarischen Regionen die inner-schulische Segregation, ein weiteres Problem, mit dem die Roma-Kinder und ihre Familien konfrontiert werden. Aufgrund zahlreicher Vorurteile innerhalb der Mehrheitsbevölkerung gegenüber der Roma-Bevölkerung sehen die Eltern die Roma-Kinder oft als „störend“ im schulischen Betrieb ihrer Kinder. Das Streben nach besserer Bildung und die freie Schulwahl veranlassen die Eltern in Ungarn dazu, dass sie ihre Kinder in andere Schulen, Schulen ohne Roma-Kinder, einschreiben.¹⁰³ „In einigen Ortschaften dagegen verbleiben nur Roma, weil sie an der neuen Arbeitsmigration nicht teilnehmen können oder an den Rändern der Großstädte faktisch in Ghettos leben“¹⁰⁴.

Beim Betrachten der weiteren Bildungsbeteiligung der Roma-Schüler nach der achten Klasse lässt sich zunächst festhalten, dass diese zwar im Vergleich zu den Nicht-Roma deutlich niedriger ausfällt, jedoch nach der Untersuchung von Lisko (2005)¹⁰⁵ zunimmt. 1994 erreichten nur 10,7 % der bildungsbeteiligten Roma einen Berufsschulabschluss, 1,6 % das Abitur und 0,2 % einen Hochschulabschluss. Im Gegensatz dazu erreichten 19,4 % der bildungsbeteiligten Nicht-Roma einen Berufsschulabschluss, 23,8 % das Abitur und 9,5 % einen Hochschulabschluss. Die Untersuchung von Lisko (2005) zeigt zwar eine höhere Beteiligung der Roma im sekundären Bildungsbereich, unterstreicht jedoch auch gleichzeitig den geringen Anteil in den Schultypen mit einem Abiturabschluss (liegt bei ca. 16 %)¹⁰⁶. Da etwa 60 %¹⁰⁷ der Roma-Schüler sich im sekundären Bereich für eine Fachschule entscheiden, bildet sich mit dieser Entscheidung praktisch eine Sackgasse für die weitere Bildungslaufbahn. Denn das Abschlusszeugnis der Fachschulen erteilt keine Befähigung zum Hochschulstudium, wie es z. B. das Abitur am Gymnasium oder der Abschluss der Berufsmittelschule ermöglicht. Diese Situation erklärt sicherlich auch den sehr geringen Anteil an Roma

¹⁰² Forray, Katalin R. (2006): 34.

¹⁰³ Vgl. Ebd.: 35.

¹⁰⁴ Gutsche, Márta (2000): 212.

¹⁰⁵ Vgl. Brezsnýánszky, László (2009): 337.

¹⁰⁶ Vgl. Ebd.

¹⁰⁷ Vgl. Ebd.

im Hochschulwesen (beträgt gegenwärtig nicht mehr als 2 %).¹⁰⁸ Auch in der Erwachsenenbildung beteiligen sich die Roma sehr selten. „Aufgrund ihrer negativen Erfahrungen im Pflichtschulbereich nehmen Roma-Erwachsene äußerst selten an Bildungsangeboten des „Zweiten Bildungsweges“- die meistens in denselben Räumlichkeiten und teilweise auch mit denselben Lehrkräften stattfinden- teil“¹⁰⁹.

Aufgrund des geringen Bildungsniveaus und der niedrigen Bildungsbeteiligung der Roma wurden in Ungarn bereits vor 20 Jahren zahlreiche Bildungsprogramme entwickelt und ins Leben gerufen. Die prekäre schulische Situation von Roma-Kindern sollte mithilfe dieser Programme und Modelle verbessert werden. 1995 legte das ungarische Bildungsministerium den „Entwurf des Landesprogramms für die Bildungsentwicklung der Roma“ vor, in dem zahlreiche Aufgaben für das Bildungswesen erläutert wurden, z. B. Erweiterung des Stipendiensystems für Roma-Jugendliche.¹¹⁰ Weiterhin forderten Richtlinien von 1997 verschiedene Formen der Unterrichtung der Roma-Kinder und interkulturellen Unterricht. Der Nationale Grundlehrplan bildet hierfür die Grundlagen. „Kindergärten und Schulen erarbeiten seit 1995 dem Nationalen Grundlehrplan entsprechende pädagogische Programme und örtliche Lehrpläne, die seit September 1998 in den ersten und siebten Klassen der allgemeinen Schulen eingeführt wurden“¹¹¹. Als primäres Ziel des interkulturellen Unterrichts wurde das gemeinsame Kennenlernen, von Roma und Nicht-Roma Kindern, von Traditionen und Bräuchen der Roma bestimmt. Mit diesem Aspekt soll sowohl die Toleranz unter der Schülerschaft gefördert als auch die Integration Roma erleichtert werden. Zusätzlich erhalten seit 1997 alle Bildungsinstitutionen in Ungarn finanzielle Unterstützung für die Aufnahmen der Roma-Kinder in die Schulen und andere normative Unterstützungen, z. B. Nachhilfeunterricht für Roma-Kinder.¹¹²

Neben den entwickelten Bildungsprogrammen wurden pädagogische Einrichtungen mit einem besonderen Lernangebot für Roma eröffnet. Die wohl bekannteste Einrichtung dieser Art ist das Gandhi-Gymnasium in Pécs, das 1995 für begabte Roma-Kinder errichtet wurde. Die Zielsetzung dieser Schule enthält unterschiedliche Aspekte. Die Roma-Kinder sollen dort die Möglichkeit bekommen ihre Kultur kennenzulernen und einen ähnlich qualitativen Unterricht, wie ihre Nicht-Roma Mitschüler erhalten. Weiterhin sollen die Vorurteile, Roma-Kinder seien weniger lernbegabt, falsifiziert werden. Schließlich verfolgt das Gandhi-Gymnasium das Ziel, eine qualifizierte Roma-Schicht auszubilden, die sich zum einen mit ihrer Gemeinschaft identifizieren, zum

¹⁰⁸ Vgl. Brezsnayánszky, László (2009): 337.

¹⁰⁹ Óhidy, Andrea (2009): 142.

¹¹⁰ Vgl. Gutsche, Márta (2000): 215.

¹¹¹ Ebd.

¹¹² Vgl. Ebd.

anderen die Verantwortung für diese übernehmen kann.¹¹³ Heute besuchen diese Schule ca. 200 Schüler, von denen auch einige keinen Roma-Hintergrund haben. Die Schüler erhalten, wenn notwendig, soziale Förderung, z. B. Mensagebühren und Heimfahrten oder Theatertickets und können im schuleigenen Internat unterkommen. Nach Angaben von 2000 konnten etwa 1/3 der Schülerschaft Hochschuleinrichtungen besuchen.¹¹⁴ Bis heute sind allerdings nur wenige Einrichtungen, wie das Gandhi-Gymnasium, trotz positiver Umsetzung, errichtet worden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Bildungsniveau der Roma-Kinder insgesamt sehr gering ist und sie von sozialer Benachteiligung gekennzeichnet sind. Sie brechen zum einen mit hohem Anteil die Schule vorzeitig ab und nur wenige von ihnen erlangen eine höhere Schulbildung. Zum anderen sind die Roma-Kinder in Sonderschulen überrepräsentiert und stark von der innerschulischen Segregation betroffen. Trotz einiger erfolgreicher pädagogischer Programme und Einrichtungen konnte diese Situation bis heute nicht entscheidend verändert werden.

¹¹³ Vgl. Fogarasi, Ilona (2006): Das Gandhi-Gymnasium - ein Modellprojekt für Romaschüler in Pécs. In: Roma im Neuen Europa. Zwischen Diskriminierung und Selbstvertretung: 41f. URL: <http://hendrik-kraemerhaus.de/Doku/Dokum/2005%20-%20Roma.pdf> (Stand: 23.08.2010).

¹¹⁴ Vgl. Gutsche, Márta (2000): 218f.

4 Analyse von Experteninterviews zur Situation von Roma-Kindern in ungarischen Bildungsinstitutionen

Dieses Kapitel stellt den empirischen Teil unserer Masterarbeit dar. Im Rahmen des Forschungsprojektes „Gelingensbedingungen der schulischen Inklusion sozial randständiger Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Ungarn und Deutschland“ der Universität Bielefeld wurden drei Experteninterviews geführt. Diese sollen in dieser Arbeit ausgewertet werden. Die Vorgehensweise unserer Auswertung gliedert sich wie folgt: Zunächst stellen wir die verwendeten Forschungsmethoden, das Experteninterview und die qualitative Inhaltsanalyse, dar. Daran schließen sich die einzelnen Analysen der drei Experteninterviews an, die sich jeweils in deskriptive Darstellung und Ergebnisanalyse gliedern. Anschließend folgen Zusammenfassung und Vergleich der Interviewanalysen.

4.1 Darstellung der Forschungsmethoden (J.Gigger)

4.1.1 Das Experteninterview

Während der Exkursion haben wir unterschiedliche Interviews zum Thema der schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit einem Roma-Hintergrund geführt. Die Interviews, die in dieser Arbeit analysiert werden, sind alle als Experteninterview zu kategorisieren. Diese Interviewtechnik soll im Folgenden dargestellt werden.

Die Interviewtechnik des Experteninterviews ist als eine qualitative Methode zu bezeichnen, da sie nur eine geringe Anzahl an Befragten und einen gewissen Grad an Offenheit der Fragen vorweisen kann. Das Hauptmotiv des Experteninterviews ist das sachliche Interesse. Bei einem Experteninterview wird ein Experte zu seinem bereichsspezifischen Wissen oder Können befragt, welches er sich vor allem durch Erfahrung angeeignet hat.¹¹⁵ Durch Experteninterviews sollen soziale Situationen oder Prozesse rekonstruiert werden können, die für den Forschungsgegenstand relevant sind.¹¹⁶ „Das Experteninterview bietet sich auch in Fällen an, wo der Zugang zum sozialen Feld schwierig (...) ist.“¹¹⁷ Über einzelne Experten kann ein Zugang geschaffen werden, der es ermöglicht, konkreter ins Feld hinein gehen zu können. Der Experte ist selbst Teil des Handlungsfeldes, welches der Forschungsgegenstand ist. Daher ist das Expertendasein immer ein

¹¹⁵ Vgl. URL: http://www.mieg.ethz.ch/education/Skript_Experteninterviews.pdf, S. 5- 9. (Stand: 01.09.2010).

¹¹⁶ Vgl. Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: 13.

¹¹⁷ Bogner, Alexander; Menz, Alexander (2005): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Bogner, Alexander; Lütig, Beate und Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: 7.

relationaler Status.¹¹⁸ Ein Experte wird zum Experten zum einen durch seine Zugehörigkeit zu einem sozialen Kontext und zum anderen ggf. aufgrund seiner Stellung in diesem sozialen Kontext. Er verfügt also über das Wissen von dem sozialen Kontext, in dem er agiert.¹¹⁹ Den Status des Experten muss der so bezeichnete Experte auch selbst empfinden bzw. sich selbst als Experten des Forschungsthemas verstehen, damit das Experteninterview erfolgreich sein kann.

Dadurch, dass es viele verschiedene Experten gibt und viele verschiedene Forschungsinteressen, gibt es auch unterschiedliche Formen von Experteninterviews. Einige sind eher quantitativ orientiert, andere dienen als Informationslieferant und wiederum andere haben eine qualitative Orientierung.¹²⁰ Häufig sind Experteninterviews jedoch offene Interviews. Dabei sind der Forschungsgegenstand und die Themen zwar vorgegeben, aber es gibt keinen verbindlichen Leitfaden, der durch das Interview führt. In persönlichen Gesprächen oder Gruppendiskussionen orientieren sich die Interviewenden an einem vorbereiteten Leitfaden, frei gestellte Fragen sind dennoch zulässig, sofern sie das Forschungsfeld betreffen.¹²¹ Ein Leitfaden für das Interview kann dem Interviewenden besonders zur Vorbereitung auf das Thema dienen und so eine hilfreiche Stütze sein. Denn damit das Experteninterview funktioniert, muss der Fragensteller als kompetenter Gesprächspartner für den Experten erscheinen.¹²² Durch die Beschäftigung mit dem Thema und dem Erstellen eines Leitfadens kann sich der Interviewende auf das Thema einstellen und sich sicher fühlen, sodass der Leitfaden auch zur Offenheit des Interviews beitragen kann, indem offene Fragen zum Forschungsgegenstand formuliert werden können. Weiterhin muss allerdings bedacht werden, dass das Interesse an dem Experten nur auf den Forschungsgegenstand begrenzt ist und nicht darüber hinausgehen sollte.¹²³

Ziel der Auswertung von Experteninterviews ist es, durch den Vergleich mit anderen Expertentexten, das Gemeinsame, die gemeinsam geteilten Wissensbestände und (Ansätze von) Wirklichkeitskonstruktionen herauszufiltern oder herzustellen.¹²⁴ Dafür bedarf es der Analyse der Informationen aus den Experteninterviews.

Unsere Interviews lassen sich als Experteninterviews kategorisieren, da alle interviewten Personen über Expertenwissen in ihrem Handlungsfeld verfügen. Alle Experten arbeiten in ihren

¹¹⁸ Vgl. Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews- vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander; Lütig, Beate und Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: 73.

¹¹⁹ Vgl. Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009): 12- 13.

¹²⁰ Vgl. Bogner, Alexander; Menz, Alexander (2005): 20.

¹²¹ Vgl. Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009): 42.

¹²² Vgl. URL: http://www.mieg.ethz.ch/education/Skript_Experteninterviews.pdf; 6, 10. (Stand 01.09.2010).

¹²³ Vgl. Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2005): 77- 78.

¹²⁴ Vgl. Ebd.: 80.

jeweiligen Bildungsinstitutionen mit Kindern und Jugendlichen, die einen Roma-Hintergrund haben, zusammen. Da unser Forschungsgegenstand die schulische Inklusion von Roma-Kindern in ungarischen Bildungsinstitutionen ist, haben wir die Experten zu ihrem Wissen zu der Thematik befragt. Ein zuvor erstellter Leitfaden diente zur Vorbereitung der Thematik als auch zur Orientierung im Interview. Abweichend vom Leitfaden wurden offene, spontane Fragen gestellt. Die anschließende Analyse der Experteninterviews dient zum Vergleich der Expertentexte.

4.1.2 Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse

Zur Analyse der Informationen aus den Experteninterviews wird in dieser Arbeit die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse angewendet. Die qualitative Inhaltsanalyse entnimmt mittels eines systematischen Verfahrens einem Text Informationen, die bestimmten Kategorien zugeordnet und unabhängig vom Originaltext weiter verarbeitet werden.¹²⁵ Die Methode wird an einigen Stellen von den Autorinnen dieser Arbeit abgewandelt. In der folgenden Darstellung der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse werden die Abweichungen benannt.

Die geführten Interviews wurden auf Video aufgezeichnet, um die gesammelten Informationen zu sichern und um sie weiterverarbeiten bzw. auswerten zu können. Die Videoaufzeichnungen der Experteninterviews wurden im Anschluss an die Exkursion transkribiert¹²⁶. Die Übersetzung des Gehörten in Schriftsprache ist als sprachliches Dokument eine sehr zentrale Informationsquelle für die Beantwortung von Forschungsfragen. Daher steht bei dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse die Textanalyse, von z. B. Transkripten, im Vordergrund. Dabei gilt als Standard dieses Analyseverfahrens, dass der Text nicht isoliert betrachtet wird und somit keine Aussagen über den Text an sich getroffen werden, sondern Schlussfolgerungen aus den Textaussagen gezogen werden. Außerdem wird durch den Einsatz eines Kategoriensystems selektiv vorgegangen, sodass die Aussagen des Textes auf bestimmte Kategorien bezogen werden. Diese Zuordnung von Kategorien auf den Text ist interpretativ. Jedoch ist das Vorgehen nicht interpretativ willkürlich, sondern orientiert sich immer an einer bestimmten Systematik.¹²⁷ Es wird also deutlich, dass die qualitative Inhaltsanalyse eine Methodik der systematischen Interpretation durch Analyseschritte ist.¹²⁸ Die einzelnen Interpretationsschritte werden vor der Analyse festgelegt. Ein Ablaufmodell

¹²⁵ Vgl. Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009): 46.

¹²⁶ Die Transkripte zu den geführten Experteninterviews befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

¹²⁷ Vgl. Mayring, Philipp; Brunner, Eva (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag, Weinheim/ München: 323, 325.

¹²⁸ Vgl. Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz, Weinheim/ Basel: 42.

ist zur Orientierung im Analyseprozess sinnvoll und notwendig, was jedoch an das jeweilige Material und die jeweilige Fragestellung angepasst werden muss.¹²⁹

Es gibt verschiedene konkret qualitativ inhaltsanalytische Verfahrensweisen, die eingesetzt werden können. Als Grundrichtungen für den Umgang mit den Texten können beschrieben werden: die zusammenfassende Technik (Textreduktion auf die wesentlichen Bestandteile), die explizierende Technik (Erläuterung von unpräzisen Textstellen) und die strukturierende Technik (Verfolgen von Einzelaspekten).¹³⁰ Die von uns verwendete Verfahrensweise ist die erste qualitative Technik, die Zusammenfassung. Hier ist das „Ziel der Analyse [...], das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“¹³¹ Dabei wird die Zusammenfassung des Materials immer abstrakter. Einzelne Kodiereinheiten¹³² werden auf eine inhaltsbeschreibende Form umgeschrieben (Paraphrasierung), bei der Ausschmückungen, etc. weggelassen werden. Diese Paraphrasen werden wieder auf ein noch höheres Abstraktionsniveau gebracht, d. h., sie werden verallgemeinert (Generalisierung). Weitere Reduktionsschritte in Form von Streichungen oder Bündelung bedeutungsgleicher Aussagen, wie sie bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring vorgesehen sind, fallen hier als weitere eigenständige Verfahrensschritte weg.¹³³ Die aus dem Material erhaltenen Generalisierungen werden direkt auf ein Kategoriensystem bezogen. In dieser Arbeit benennen wir die Kategorien als „Kriterien für Chancengerechtigkeit in Bildungsinstitutionen“, da die Forschungsfrage auf die Chancengerechtigkeit für Roma-Kinder in ungarischen Bildungsinstitutionen abzielt. Da sich unsere konkrete Forschungsfrage erst im Laufe des Forschungsprojektes ergeben hat, konnten Auswertungskategorien noch nicht vor der Erhebung der Daten bestimmt und festgelegt werden.¹³⁴ Daher beinhaltet die von uns gewählte Verfahrensweise der qualitativen Inhaltsanalyse eine induktive Kategorienbildung. Das heißt, das Kategoriensystem wird erst aus dem Material formulierbar und stellt eine Art selektiver Zusammenfassung dar.¹³⁵ Darüber hinaus sind unsere

¹²⁹ Vgl. ebd.: 53. Anmerkung: In unserem Fall war eine konkrete Festlegung auf ein Ablaufmodell vor der Exkursion so nicht möglich, da zu dem Zeitpunkt nicht klar war, auf welche Interviewsituationen und Interviewpartner wir konkret treffen werden. Ein Ablaufmodell ist für diese Arbeit erst im Nachhinein konstruiert worden.

¹³⁰ Vgl. Mayring, Philipp; Brunner, Eva (2010): 326.

¹³¹ Mayring, Philipp (2008): 58.

¹³² Hier z. B. gekennzeichnet als: „Ijaz10 Pal“.

¹³³ Vgl. Mayring, Philipp (2008): 60- 61.

¹³⁴ Vgl. Schmidt, Christiane (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag, Weinheim/ München: 474.

¹³⁵ Vgl. Mayring, Philipp; Brunner, Eva (2010): 327.

Kriterien aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit entwickelt worden, die Bezug nehmen auf die leitende Fragestellung. Dadurch wurde die Thematik des Kategoriensystems festgelegt.

Unsere konkrete Vorgehensweise kennzeichnet sich so, dass wir im Anschluss an die Paraphrasierung und die Generalisierung der Kodiereinheiten der Transkripte, die Generalisierungen den aufgestellten Kriterien von Chancengerechtigkeit zugeordnet haben. Diese Zuordnung stellt bereits einen Teil der Interpretation der Interviewergebnisse dar. Nach der Zuordnung werden die Generalisierungen auf die Kriterien von Chancengerechtigkeit hingedeutet. In einem weiteren Schritt werden die jeweiligen Deutungen der Kriterien zusammengefasst und verglichen. Die abschließende Interpretation hinsichtlich der Fragestellung, ob es eine Chancengerechtigkeit für Roma-Kinder in ungarischen Bildungsinstitutionen gibt, wird im Fazit geleistet.

4.2 Interview mit dem Schulleiter der A.-T.-H.-Schule, Sz.

Das Interview mit dem Schulleiter Dr. C. fand in der A.-T.-H.-Schule in Sz. statt. Der Schulleiter gab uns vorab einige Informationen zu der Schule und dem Schulleben selbst und stellte uns den Ort Sz. vor. Weiterhin wurde die Situation der Roma zum einen in Ungarn und zum anderen konkret in Sz. dargestellt. Ebenfalls wurde uns ein Film, der in den Siedlungen von Sz., in denen Roma segregiert wohnen, gezeigt. Während der Präsentation entstanden unsererseits zahlreiche Fragen, die Herr Dr. C. schließlich beantwortete. Da Herr Dr. C. kein Deutsch spricht, wurden seine Darstellungen, Berichte und die von uns gestellten Fragen von Frau N., Lehrerin an der A.-T.-H.-Schule, übersetzt.

4.2.1 Deskriptive Darstellung der zentralen Ergebnisse (O.Wlasow)

Zu Beginn des Interviews erfolgte eine detaillierte Darstellung der A.-T.-H.-Stiftungsmittelschule mit ihren Aufgaben, Zielen und Problemen. Die Schulgründung erfolgte aufgrund der zunehmenden sozialen Problemlage im Jahr 1996 (ISz6 Nag- ISz8 Nag). Die A.-T.-H.-Stiftungsmittelschule wurde für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche, überwiegend Roma, ab dem 14. Lebensjahr gegründet. Nach aktuellen Schätzungen besuchen ca. 300 Schüler diese Schule (ISz14 Nag). Der Schulleiter Dr. C. bezeichnet seine Schülerschaft, trotz des hohen Anteils an Kindern mit Roma-Hintergrund, als sehr heterogen. Denn die Schülerschaft setzt sich zusätzlich aus Jugendlichen zusammen, die Waisen sind, keinen Schulabschluss haben, von sozialen und schulischen Problemen in der Grundschulzeit betroffen waren, sowie Jugendlichen, die von einer Lernbehinderung betroffen sind oder eine andere ethnische Herkunft vorweisen, z. B. Araber (ISz12 Nag). Das gemeinsame Lernen sieht der Schulleiter als Chance für die Schüler sich gegenseitig kennenzulernen und sich gegenseitig Akzeptanz entgegenzubringen.

Die A.-T.-H.-Stiftungsmittelschule ist nach den Aussagen des Rektors ein sehr beliebter Arbeitsplatz. Die Einstellung der Lehrer erfolgt aufgrund ihrer Motivation, die sie für die Arbeit an der Schule mitbringen sollten (ISz30 Nag). Auch unter der Lehrerschaft gib es Kollegen, die einen Roma-Hintergrund (ca. 1/3) (ISz34 Nag) haben. Nach Meinung des Rektors strahlen diese Lehrer mehr Autorität aus (ISz40 Nag). Viele der Lehrer mit Roma-Hintergrund haben diese Schule einmal selbst besucht und sind nach ihrer Ausbildung zurückgekehrt (ISz38 Nag). Diese Entwicklung bezeichnete Herr Dr. C. als sehr erfreulich.

Das Einzugsgebiet der Schule ist überregional (ISz22 Nag/ ISz204 Nag) und resultiert daraus, dass die Schule sich selbst als schülerorientiert bezeichnet (ISz24 Nag). Nach Aussagen des Schulleiters erwartet das Kollegium der Schule nicht, dass die Kinder, die in ihrem Umfeld mit zahlreichen Problemen konfrontiert werden, die Schule suchen, sondern im Gegenteil, die Schule kommt zu den Schülern selbst. Die Schülernähe bezeichnet der Rektor als einen wichtigen Punkt bei der Arbeit mit den sozial benachteiligten Kindern. Unterrichtet werden die Schüler nach dem Regelschullehrplan, denn die Schule verfolgt das Ziel, den sozial benachteiligten Kindern die Chance auf bessere Schulbildung zu eröffnen (ISz52 Nag). Die Jugendlichen bekommen dort die Möglichkeit sowohl einen Schulabschluss zu erlangen, als auch eine Ausbildung zu absolvieren (ISz42 Nag). Dafür plant und bietet die Schule den Jugendlichen eine lange Unterstützungs- und Begleitungsphase an (ISz52 Nag). Zusätzlich wurden neue Fächer eingeführt („zigeunerische Volkskunde“ und Menschenkenntnis/ Selbstkenntnis), die zum einen für die Sicherung des Kulturguts sorgen, zum anderen zur Problembewältigung mithilfe von Experten beitragen (ISz198 Nag- ISz202 Nag). Mittlerweile verzeichnet die Schule einen hohen Anteil an Abiturabschlüssen und Hochschulabsolventen aus den eigenen Reihen (ISz196 Nag). Dies gelingt generell nicht ohne Unterstützungsmaßnahmen. Der Schulleiter betont, dass die Sicherung der Wohn- und Lebenssituation der Jugendlichen wichtig ist, da sie aus armen Verhältnissen kommen (ISz206 Nag- ISz212 Nag). Auf (finanzielle) Unterstützung seitens der Familien kann er sich nicht immer verlassen. Trotz dieser Verhältnisse spricht der Schulleiter von einer positiven Kooperation zwischen Schule und Eltern. Viele Eltern seien am Anfang sehr negativ gegenüber der Schule eingestellt, doch mit der Zeit änderte sich die Situation und heute erfolgt die Unterstützung in vielen Bereichen (ISz187 Nag- ISz191 Nag). Ebenfalls erfährt die Schule staatliche Förderung, die die zahlreichen Unterstützungsmaßnahmen auch ermöglicht (ISz16 Nag).

Der Rektor erwähnte zusätzlich, dass in Ungarn noch andere Schulen für Kinder mit Roma-Hintergrund existieren. Die Errichtung weiterer scheidet jedoch an den mangelnden finanziellen Ressourcen des Landes (ISz82 Nag- ISz84 Nag).

Neben der schulischen Thematik beschäftigte sich unser Interview mit der Situation der Roma in Ungarn. Zunächst erwähnte der Schulleiter, dass die Roma-Frage innerhalb der Gesellschaft nicht mit Rassismus gleichzusetzen sei (ISz92 Nag). Zwar gibt es an der Schule einige Schüler, die eine rassistische Einstellung haben, nichtsdestotrotz kann er persönlich nicht von ethnischen Problemen an seiner Schule sprechen. In anderen Schulen dagegen wäre dieses Problem in den Schulalltag fest „integriert“ (ISz161 Nag- ISz165 Nag). Zwar gibt es an der A.-T.-H.-Stiftungsmittelschule Auseinandersetzungen, allerdings beziehen sie sich entweder auf das Kräftemessen unter den Jungen oder den Konkurrenzkampf um einen Jungen, der zwischen den Mädchen herrscht (ISz167 Nag- ISz169 Nag). Außerdem werden die eventuell vorhandenen rassistischen Einstellungen schnell abgelegt, sodass danach sich oft eheliche Beziehungen zwischen Nicht-Roma und Roma entwickeln, die die Vorurteile letztlich komplett beenden (ISz173 Nag- ISz177 Nag).

Herr Dr. C. schilderte uns weiterhin, dass die Roma-Minderheit in Ungarn generell mit Problemen assoziiert wird (ISz72 Nag). Diese Gegebenheit begründet er damit, dass die meisten Ungarn nur wenige Kenntnisse über die Roma und ihre Kultur haben. Die Roma haben zum größten Teil, aufgrund ihrer kulturellen Hintergründe, eine andere Weltansicht, als die ungarische Bevölkerung. Diese Ansichten sorgen allerdings für die Entstehung der Vorurteile seitens der Mehrheitsbevölkerung (ISz78 Nag).

Beispielhaft erwähnte der Rektor an dieser Stelle die Situation der Roma während der kommunistischen Zeit. Für die Roma war diese Zeit von positiven Erlebnissen geprägt, denn viele von ihnen hatten eine Arbeitsstelle, sowohl Männer als auch Frauen, und waren dabei auf dem Weg zur Integration innerhalb der ungarischen Gesellschaft. Die positiven Entwicklungen, die die Roma zu dieser Zeit erlebten, wurden jedoch mit der Veränderung der Welt, der sogenannten Wende von 1989, wieder aufgelöst. Der Übergang zu der Marktwirtschaft sorgte für erneute Arbeitslosigkeit der Roma, die sich auf die folgenden Generationen übertragen hat und bis heute andauert (ISz114 Nag- ISz133 Nag). Dieser Zustand bringt keine Vorbildfunktionen für die nachfolgenden Generationen mit sich, sondern lässt viele Roma auf Schwarzarbeit anstatt Bildung zurückgreifen (ISz142 Nag). Der Schulleiter berichtete uns weiterhin von öffentlichen Debatten, die das Roma-Problem immer wieder aufgreifen. Diese gelangen zu dem Ergebnis, dass die politische Akzeptanz der Roma-Problematik gewonnen werden muss, um Fördergelder für die Lösung dieses Problems zu bekommen (ISz148 Nag- ISz150 Nag). Demgegenüber stehen jedoch Spannungen der Parteien, deren Lösung sich der Schulleiter von der neuen Regierung erhofft. Herr Dr. C. erläuterte uns darauffolgend die vorhandenen politischen Spannungen. Auf der einen Seite wird gesagt, dass die Roma als freie Menschen leben dürfen, d. h., sie dürfen alles machen,

was sie möchten (z. B. Wenn sie nicht arbeiten möchten, dann müssen sie es nicht, sie dürfen klauen, etc.). Auf der anderen Seite wird die Meinung geäußert, dass die Roma, z. B. für ihre Straftaten, härter bestraft werden sollten (ISz155 Pal/ ISz229 Pal- ISz231 Pal). Die Darstellung regte uns dazu an, den Schulleiter nach seiner Ansicht der Lösungsfindung, bezüglich des Roma-Problems, zu fragen. Seiner Auffassung nach liegt die Lösung des Problems genau in der Mitte der beiden Positionen (ISz233 Pal). Betonte er doch, dass die Lösungsfindung mithilfe der aktiven Mitarbeit, Toleranz und Kommunikation erfolgen könnte. Des Weiteren sagte er, dass eine Kompromisshaltung diesen Prozess ebenfalls vorantreiben könnte und die Bestrafung bei den Gesetzesverstößen, seiner Meinung nach, unabhängig der Herkunft erfolgen sollte (ISz235 Pal).

Ein Film über eine Roma-Siedlung in Sz. sorgte für die Entstehung von weiteren Fragen. Da die von uns gesehenen Lebensverhältnisse der Roma in der benannten Siedlung als menschenunwürdig wahrgenommen wurden, wollten wir wissen, ob angegeben werden kann, wie viel Prozent der Roma in solchen Siedlungen wohnen. Der Schulleiter stellte uns dar, dass es schwierig sei, eine konkrete Angabe zu machen, da es dazu keine statistischen Daten gibt (ISz253 Pal). Groben Schätzungen zufolge ergibt sich aber eine Dreiteilung der Roma. Zunächst existiert in Ungarn eine Gruppe von Roma, die nach Integration in der Gesellschaft streben. Diese Roma wünschen sich ein besseres, angepasstes Leben, für das sie des Öfteren auch ihre Herkunft verschweigen. Sie „mischen“ sich unter die ungarische Mehrheitsbevölkerung und gehen Ehen mit Nicht-Roma ein. Die zweite Gruppe steht dagegen zu ihrer Herkunft und erhofft sich eine Akzeptanz vonseiten der Mehrheitsbevölkerung. Die dritte Gruppe bezeichnet der Schulleiter als „hoffnungslose Fälle“ mit denen nichts anzufangen sei (ISz255 Pal- ISz259 Pal). Auf Nachfrage betonte der Schulleiter, dass kein Schüler der A.-T.-H.-Stiftungsmittelschule aus solch einer Siedlung kommt (ISz241 Pal). Ergänzend führte Frau P., die uns während der Exkursion in Ungarn begleitet und für uns übersetzt hat, schließlich aus, dass diejenigen Roma, die in segregierten Siedlungen am Rand der Stadt wohnen, eine absolute Außenseiterposition in der Gesellschaft einnehmen. Ihrer Meinung nach missachten sie die Gesetze und neigen zu Schulabsentismus. Abschließend äußert Frau P., dass sie das „Roma-Problem“ als sehr komplex empfindet und als kompliziert ansieht (ISz261 Pal- ISz266 Pal).

4.2.2 Analyse der Ergebnisse (J.Gigger und O.Wlasow)

Im Folgenden soll der Bezug zwischen der deskriptiven Darstellung des Interviews mit dem Schulleiter und den Kriterien zur Chancengerechtigkeit hergestellt werden.

Zum Kriterium *Inklusion als zentraler Auftrag* lässt sich die Aussage über die Gründung der Schule zuordnen. Die Schule wurde gegründet, um sozial benachteiligte Kinder auch nach der Grund-

schule ins Schulsystem zu integrieren. Infrage zu stellen ist, ob der inklusive Gedanke in seiner Reinform zum Zeitpunkt der Schulgründung bereits handlungsleitend war. Möglicherweise war der Gedanke eher sämtliche sozial benachteiligte Kinder in einer Schule unterzubringen, als eine Schule für Kinder mit unterschiedlichsten Fähigkeiten zu gründen. Diesen Eindruck erwecken zumindest Aussagen, wie: „Die Idee kam, dass die meisten Lehrer möchten nicht mit Schülern sich beschäftigen, die Probleme haben.“ (Zitat Schulleiter, ISz8 Nag)

Der *barrierefreie Zugang zu Bildungsinstitutionen* wurde bei der Schulgründung mit bedacht. Zwar besteht für jedes Kind die Möglichkeit diese Schule zu besuchen, doch richtet sich ihr Fokus auf sozial benachteiligte Kinder. Auch in diesem Fall ist der Inklusionsgedanke infrage zu stellen. Allerdings soll besonders das Einzugsgebiet kein Hindernis sein die Schule besuchen zu können. Kinder, die weiter entfernt wohnen, bekommen von der Schule einen Wohnheimplatz gestellt. Die Plätze im Wohnheim sind notwendig, damit die Kinder aus anderen Regionen auf diese Schule gehen können und damit die Chance bekommen am Bildungsprozess teilzuhaben.

Das Kriterium *kostenfreie Bildung für alle* findet insofern Berücksichtigung, dass der Unterricht, als auch das Wohnheim und die Mahlzeiten für die Schüler kostenlos sind.¹³⁶ Die Umsetzung dieser Maßnahmen wird durch staatliche Förderung und Spenden ermöglicht. Anhand der Aussagen lässt sich nicht ableiten, ob diese Förderungen generell für alle Schulen zur Verfügung gestellt werden oder ob diese speziell für sozial benachteiligte Kinder bestimmt sind. Allerdings wird erwähnt, dass die finanziellen Ressourcen es nicht hergeben, dass weitere Einrichtungen dieser Art errichtet werden können. Vermutlich können neue Schulkonzepte ohne zusätzliche Unterstützung, wie Spenden, nicht realisiert werden.

Aus den Aussagen des Interviews wird ersichtlich, dass *Heterogenität als Bereicherung akzeptiert* wird. Die Heterogenität der Schülerschaft wird an der Schule befürwortet. Heterogenität wird vom Schulleiter nicht nur an den kulturellen Hintergründen festgemacht, sondern vor allem an den individuellen Ausgangslagen der Schüler. Über die Akzeptanz der verschiedenen Hintergründe der Schüler hinaus bieten die heterogenen Lerngruppen die Möglichkeiten zum interkulturellen Austausch und Lernen. Damit wird Heterogenität aktiv in den Bildungsprozess miteinbezogen.

Berücksichtigung der Lebenssituation bedeutet für diese Schule, dass sie auf die Schüler zugeht, um sie in den Bildungsprozess zu integrieren. Die Schule bemüht sich darum, dass Kinder und Jugendliche, die die Schule abgebrochen haben, wieder in das Schulsystem eingegliedert werden. In welcher Form diese Eingliederung angebahnt wird, kann nicht genau benannt werden, da dazu

¹³⁶ Vgl. Anhang, S. V.

die nötigen Aussagen nicht getroffen worden sind. Zur Eingliederung gehört es auch dazu, dass die Schule die familiären und sozialen Verhältnisse der Kinder in Betracht zieht und ggf. notwendige Unterstützungsmaßnahmen anbietet und einleitet. Darunter sind z. B. auch die Bereitstellung der Lernmaterialien und die bereits dargestellten Maßnahmen, wie ein Wohnheimplatz, zu verstehen. Da die Schülerschaft, wie bereits erwähnt, sehr heterogen ist, müssen viele verschiedene Lebensverhältnisse berücksichtigt werden. Der hohe Anteil an Kindern mit einem Roma-Hintergrund an der Schule bedeutet jedoch nicht, dass diese Kinder homogen hinsichtlich ihres ethnischen Hintergrundes sind. Laut dem Schulleiter gibt es auch unter den Roma verschiedene Gruppierungen. Die Lebenssituationen dieser Gruppierungen können daher nicht vereinheitlicht werden. Es erscheint, als bedeute das für den Schulalltag, dass „die“ Roma, nicht als eine Einheit betrachtet werden, sondern die Individuen mit ihren persönlichen Einstellungen und Hintergründen im Vordergrund stehen. Des Weiteren berücksichtigt die Schule die Lebenssituation der Schüler insofern, dass sie gezielt Unterrichtsfächer anbietet. Das Fach „zigeunerische Volkskunde“ (ISz198 Nag), in dem Kenntnisse über die Roma-Kulturen erworben werden können, dient zum einen zur Sicherung des Kulturguts für die Kinder mit Roma-Hintergrund, aber zum anderen dient es auch dem interkulturellen Lernen, da der Unterricht für alle Schüler obligatorisch ist. Zu hinterfragen ist jedoch, ob sämtliche kulturellen Hintergründe der Schüler die gleiche Berücksichtigung, wie die der Roma, finden. Wäre dies nicht der Fall, würden die Schüler ohne Roma-Hintergrund wiederum ausgeschlossen werden bzw. würde ihre jeweilige Lebenssituation vernachlässigt werden.

An dieser Schule wird verstärkt die *Kooperation mit dem sozialen Umfeld* auf die Zusammenarbeit mit den Eltern bezogen. Die Elternarbeit ist für die Schule von besonderer Bedeutung, so der Schulleiter, denn ohne die Unterstützung wäre die Verwirklichung des pädagogischen Programms der Schule nicht möglich. Dafür müssen die Eltern jedoch erst die Schule kennenlernen und ein Vertrauensverhältnis entwickeln. Zu Zeiten der Schulgründung sah der Schulleiter die Kooperation zwischen Schule und Eltern als schwierig (vgl. ISz189 Nag). Im Laufe der Jahre habe sich die Zusammenarbeit zum Positiven entwickelt. Allerdings umfasst die Kooperation mit den Eltern oft nicht die finanzielle Unterstützung, da die Lebensverhältnisse der Eltern dies nicht hergibt.

Der Versuch der *sozialen Integration* wird in der Schule durch die Heterogenität der Schülerschaft selbst geleistet. Trotz der Heterogenität schafft es die Schule, dass eine Gemeinschaft hergestellt wird, die wiederum Akzeptanz und Toleranz fördert. Dadurch gibt es an der Schule wenig kulturell bedingte Probleme. Probleme unter den Schülern sind zwar vorhanden, doch sind dies größtenteils eher persönliche Konflikte, die nicht auf rassistische Einstellungen zurückzuführen sind. Dieser Aspekt erscheint uns als fortschrittlich, da die Einstellung gegenüber den Roma der

ungarischen Bevölkerung häufig negativ bis rassistisch ist. Das bewusste Anbahnen einer heterogenen Lernumgebung kann also das solidarische Miteinander fördern.

Die *Bildungsaspirationen* werden vorrangig durch die Lehrkräfte, die einen Roma-Hintergrund haben, hervorgerufen. Diese Lehrer können gerade für Schüler mit Roma-Hintergrund als Rollenmodell fungieren. Aufgrund ihres eigenen Hintergrunds haben sie eher die Möglichkeit die Schüler zu verstehen, wodurch sie die Lebenssituation der Schüler besser einschätzen und berücksichtigen können. Außerdem haben diese Lehrkräfte eine höhere Autorität bei den Schülern, die möglicherweise dadurch bedingt ist, dass sich die Schüler von ihnen besser verstanden fühlen. Die Einstellung der Lehrkräfte beruht jedoch nicht primär auf dem Roma-Hintergrund, sondern im Vordergrund steht die Motivation für den Lehrerberuf. Die Vorbildfunktion hinsichtlich der Bildung seitens der Lehrer ist an dieser Schule eher gegeben als die von den Eltern. Denn häufig sind Eltern mit Roma-Hintergrund von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen, welche schon seit mehreren Generationen andauern. (Größerer Einschnitt dabei war die Wende 1989, nach der die wirtschaftlichen Bedingungen für die Roma gesunken sind.) Die Lernmotivation fehlt in der familiären Umgebung daher oft. Um die Lernmotivation der Schüler wieder zu erhöhen, ist es daher wichtig, dass die Schule möglichst viele Bildungsaspirationen anbietet. Dieses kann durch die Lehrer mit Roma-Hintergrund möglich gemacht werden.

Vielfältige Abschlussmöglichkeiten bietet die A.-T.-H.-Schule an. Da nach Regelschullehrplan unterrichtet wird, werden Chancen für verschiedene Abschlüsse offen gehalten. Es findet keine Festlegung auf einen bestimmten Abschluss statt. Neben verschiedenen Schulabschlüssen (z. B. Sekundarabschluss, Abitur), werden auch berufliche Ausbildungen an der Schule angeboten. Dadurch kann die Schule die Schüler lange in ihrer Schullaufbahn begleiten und in ihrem Bildungsprozess unterstützen. So konnte in den letzten Jahren ein hoher Anteil an Abiturabschlüssen erzielt werden. Nicht selten gehen die Abiturienten weiter an die Hochschulen, um dort einen Abschluss zu erlangen.

Das Kriterium *Staat muss Chancen ermöglichen* findet im Interview insofern Beachtung, dass ein Mangel an Anerkennung der Roma-Minderheit in der Politik beklagt wird. Laut dem Schulleiter fehlt es an einheitlichen Lösungen, die die Förderung und Integration der Roma voranbringt. Bisher gab es auf der politischen Ebene sehr konträre Einstellungen gegenüber den Roma, durch die keine Kompromisslösungen und damit auch keine effektiven Integrationsmaßnahmen möglich waren. Vermutlich werden auch die Roma selten in politische Entscheidungen, die sie betreffen, mit einbezogen. Außerdem ist infrage zu stellen, ob sich die Politik für die Nichtdiskriminierung und die Anerkennung der Roma-Kultur einsetzt.

Für die folgenden Kriterien konnten aus dem Interview mit dem Schulleiter keine Aussagen ermittelt werden: *Kompetenzorientierung, Differenzierungsmaßnahmen* und *Bildungsprozesse früh anbahnen*.

4.3 Interview mit Lehrerinnen der A.-T.-H.-Schule, Sz.

Das Interview mit den drei Lehrkräften Frau N., Frau K. und Frau Ká. wurde ebenfalls in der A.-T.-H.-Stiftungsmittelschule geführt. Frau N. spricht deutsch und übersetzte die Fragen und Antworten des Interviews. Sie antwortete gleichermaßen ergänzend auf die von uns gestellten Fragen. Die anderen beiden Lehrkräfte, Frau K. und Frau Ká., haben einen Roma-Hintergrund. Hinzukommend sind die beiden die Kinderschutzbeauftragten der Schule.

Die Interviewsituation entstand zwar auf Nachfrage, jedoch spontan, während einer Pause der Präsentation des Schulleiters. Der Zeitrahmen für dieses Interview war uns zu Beginn nicht ersichtlich, beschränkte sich schließlich auf ca. 30 Minuten. Die von uns gestellten Fragen haben sich an einem zuvor erstellten Leitfaden orientiert. Einige Fragen entstanden spontan oder ergaben sich aus den Antworten der Lehrkräfte. Der Fokus des Interviews lag auf der schulischen Inklusion von Kindern mit Roma-Hintergrund und darauf, welche Maßnahmen in diesem Bezug getroffen werden.

4.3.1 Deskriptive Darstellung der zentralen Ergebnisse (O.Wlasow)

Ein Bereich, mit dem sich das Interview beschäftigt, ist die familiäre Situation der Schüler. Die meisten Schüler, die die A.-T.-H.-Stiftungsmittelschule besuchen, stammen überwiegend aus sozial schwachen Familien mit vielen Geschwistern. Die Familien sind von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen, sodass die Schule für die Sicherung der Wohn- und Lebenssituation der Schüler sorgt (ISzL10 Nag). Die Interviewpartnerinnen berichteten weiterhin, dass die Schüler selbst, früh eigene Familien gründen und Kinder bekommen (ISzL34 Nag). Dabei äußerten die Lehrerinnen, dass die Roma-Jugendlichen teilweise eine schnellere biologische Entwicklung durchlaufen (ISzL84 Nag).

Die Kinder und Jugendlichen, die die Schule besuchen, haben zum einen zahlreiche negative Erfahrungen in ihrer bisherigen Schullaufbahn gemacht, zum anderen bislang keinen Schulabschluss erworben. Diese Tatsache hat uns dazu bewogen nach Integrations- und Fördermaßnahmen, die die Schule anbietet, zu fragen. Die Schule hat gezielt zusätzliche Fächer eingeführt, auf der einen Seite das Fach „zigeunerische Volkskunde“, auf der anderen Seite das Fach Menschenkenntnis/Selbstkenntnis. Beide Fächer sind laut unserer Interviewpartnerinnen für alle Schüler obligatorisch und unabhängig von ihrer Herkunft. Das Fach „zigeunerische Volkskunde“ setzt sich vor allem mit

der Kultur der Roma auseinander. Schüler mit Roma-Hintergrund sollen ihre Kultur mit den vorhandenen Traditionen und Bräuchen besser und näher kennenlernen. Die Auseinandersetzung mit dieser Kultur soll den anderen Schüler dabei helfen, die Roma besser zu kennen und zu verstehen mit allen vorhandenen kulturellen Hintergründen. Im Fach Menschenkenntnis/ Selbstkenntnis lernen die Schüler zum einen sich selbst einschätzen zu können, zum anderen den Umgang ihren Mitmenschen gegenüber (ISzL10 Nag). Weiterhin erwähnten die Lehrerinnen eine weitere Fördermaßnahme, die an der Schule durchgeführt wird. Es besteht nämlich für Kinder und Jugendliche mit Roma-Hintergrund die Möglichkeit, anstatt einer Fremdsprache (Deutsch oder Englisch) ihre Roma-Sprache weiter zu lernen. Denn der Sprachgebrauch ist unter den Schülern individuell unterschiedlich, wobei nur wenige Schüler die Roma-Sprache beherrschen. Diejenigen, die die Roma-Sprache sprechen, können die vorgesehene Sprachprüfung in dieser ablegen. Mit der Einführung dieser Fächer und der Förderung der Roma-Sprache sichert die Schule das Kulturgut der Roma und bringt ihnen Wertschätzung entgegen (ISzL19 Nag- ISzL23 Nag). Neben den aufgezeigten Integrations- und Fördermaßnahmen entstand die Frage nach Differenzierungsmaßnahmen. Seitens der Lehrerinnen wurde betont, dass Differenzierung, aufgrund der gemischten Gruppen, wichtig und notwendig ist (ISzL66 Nag). Die Lehrkräfte berichteten in diesem Zusammenhang von ihrer Kooperation mit den pädagogischen Assistenten, die ebenfalls in der Schule arbeiten. Die Arbeit der pädagogischen Assistenten ermöglicht, ihrer Meinung nach, erst diese Differenzierungsmaßnahmen. Im Allgemeinen unterstützen die pädagogischen Assistenten sowohl schwächere als auch stärkere Schüler bei ihren Aufgaben und ggf. auftauchenden Schwierigkeiten (ISzL64 Nag). Allerdings wurde erwähnt, dass die Kooperation oft erschwert wird, da die räumlichen Ressourcen der Schule nur sehr begrenzt sind (ISzL70 Nag). Als weitere interdisziplinäre Unterstützungssysteme beschäftigt die Schule Sozialarbeiter und Psychologen (ISzL13 Nag).

Hinsichtlich der zahlreichen Maßnahmen, die die Schule in verschiedenen Bereichen anbietet, ergab sich für uns die Frage nach Schulabsentismus und eventuellen Gründen für diesen. Die Lehrerinnen teilten uns mit, dass Schulabsentismus an der Schule ein großes Thema sei, denn etwa nur die Hälfte der Schüler einer Klasse besucht regelmäßig den Unterricht (ISzL25 Nag). Auch die Gegebenheit des verpflichtenden Schulbesuchs bis zum 18. Lebensjahr ändere nichts an dieser schwierigen Situation. Zwar gibt es fernerhin gesetzliche Strafen für Schulabsentismus, (ISzL37 Nag) gestaltet sich die Umsetzung der Strafen als äußerst problematisch. Auf der einen Seite können die meisten Roma-Familien die Strafen nicht bezahlen, auf der anderen Seite sind die Behörden bei der Abwicklung dieser nicht konsequent genug (ISzL39 Nag/ ISzL44 Nag). Auf der Suche nach den Gründen für den vorhandenen Schulabsentismus sagten uns die drei Lehrkräfte,

dass an dieser Stelle, ihrer Meinung nach, mehrere Faktoren aufeinandertreffen würden. Zunächst sehen sie die mangelnde Lernmotivation der Schüler als einen Grund für das Wegbleiben vom Unterricht (ISzL33 Nag). Diese korrespondiert zum einen vor allem mit der fehlenden Vorbildfunktion seitens ihrer Familien, da die meisten Familienmitglieder selbst keine hohe Schulbildung haben (ISzL34 Nag). Zum anderen sehen die Schüler oft keine positiven Zukunftsperspektiven für sich. Sie erleben die Schule als Pflicht und sehen diese eher als einen sozialen Treffpunkt, anstatt als eine Bildungsinstitution (ISzL35 Nag). Abschließend äußerte Frau N. den Wunsch, dass die Politik die Altersgrenze für die Schulpflicht auf das 16. Lebensjahr herabsetzen sollte. Ihrer Ansicht nach wäre diese Herabsetzung eine Erleichterung für den Schulalltag, gleichwohl für die Schüler und die Lehrer (ISzL84 Nag- ISzL89 Nag).

Ein weiteres Thema in unserem Interview war die Aufgaben und Rolle der Lehrkräfte an der A.-T.-H.-Stiftungsmittelschule. Die beiden Lehrerinnen mit dem Roma-Hintergrund sehen sich vor allem als Vorbilder für die Schüler. Sie möchten den Kindern und Jugendlichen zeigen, dass sie mehr aus ihrem Leben machen können, trotz des Roma-Hintergrundes (ISzL14 Nag). Bei der Arbeit mit den Schülern stehen, neben der schulischen Bildung, auch die Probleme der Schüler im Vordergrund. Die Lehrkräfte gehen bewusst auf die Probleme, z. B. im familiären Umfeld, der Kinder und Jugendlichen ein und blenden diese nicht aus. Dadurch sehen sich alle Lehrer auch als Gesprächspartner und Helfer der Schüler. Allerdings wurde seitens der Lehrerinnen im Interview betont, dass sie die Schüler nur erreichen können, wenn diese regelmäßig zur Schule kommen und sich den Lehrkräften öffnen und anvertrauen (ISzL78 Nag- ISzL79 Nag).

Nach der Auseinandersetzung mit der Rolle der Lehrkräfte an der Schule, entstand unsererseits die Frage, inwiefern das Thema „Roma“ in der Lehrerbildung diskutiert wird. Zunächst sei erwähnt, dass dieses Thema tatsächlich an den Universitäten Beachtung findet. Es werden Seminare und Vortragseinheiten angeboten, die sich mit den Roma und ihrer Kultur beschäftigen. Allerdings betonten alle drei Lehrerinnen, dass diese Auseinandersetzungen sehr realitätsfern sind und die Wirklichkeit fast komplett ausblenden würden. So werden in den Seminaren z. B. Filme (ISzL48 Nag) gezeigt, die tanzende Roma präsentieren. Die Realität und das Aufeinandertreffen mit den Problemen erfahren die Lehrkräfte erst in den Praktika und im Schulalltag selbst (ISzL47 Nag). Die A.-T.-H.-Stiftungsmittelschule sei bei den Lehramtsstudenten und pädagogischen Assistenten als Praktikumsstelle sehr beliebt, weil sie hier die realen Probleme der Roma-Kinder und den Umgang mit diesen erfahren können (ISzL53 Nag). Weiterhin betonte die Deutsch sprechende Lehrerin, dass auch im privaten Bereich mangelnde Kenntnisse und Desinteresse über Roma und ihre Kultur herrschen. Die ersten Begegnungen mit den Roma machen die Ungarn teilweise erst in den Schulen, wenn die eigenen Kinder Roma als Mitschüler haben (ISzL49 Nag).

Abschließend haben wir die Lehrkräfte nach ihrer Motivation für die Entscheidung des Lehrberufs gefragt. Alle drei beantworteten uns diese Frage unterschiedlich. Die erste Lehrerin, Frau N., begründete ihre Motivation für den Lehrerberuf mit ihrer Liebe für Kinder und Jugendliche. Die Arbeit mit ihnen würde ihr besonders viel Freude und Spaß bereiten. Außerdem ist sie der Meinung, dass sie in diesem Beruf selbst sehr lange jung bleiben würde (ISzL92 Nag). Die beiden Lehrkräfte mit dem Roma-Hintergrund verdeutlichten ihre Entscheidung dagegen zum Teil mit ihrer Herkunft. Frau K. berichtete uns von Diskriminierungen aus eigener Lebenserfahrung während ihrer Schulzeit, die sie aufgrund ihrer Roma-Herkunft zahlreich erlebte. Diese negativen Erfahrungen möchte sie den anderen Kindern und Jugendlichen mit Roma-Hintergrund ersparen und setzt sich nun bewusst in der Schule für eine bessere Lebenssituation dieser Kinder ein (ISzL94 Nag). Im Gegensatz dazu schilderte uns Frau Ká., dass sie während ihrer Schulzeit nie diskriminiert wurde. Ihre Wahl für den Lehrerberuf fiel primär bezüglich ihrer eigenen Lehrer und Pädagogen, die sie während ihrer Schullaufbahn als Vorbilder hatte. Weiterhin sei sie selbst sozial sensibilisiert und möchte schließlich verhindern, dass andere diskriminiert werden (ISzL96 Nag). Beide Lehrkräfte setzten sich für Kinder ein und sind die Kinderschutzbeauftragten der A.-T.-H.-Stiftungsmittelschule (ISzL93 Lüt).

4.3.2 Analyse der Ergebnisse (J.Gigger und O.Wlasow)

Nach der deskriptiven Darstellung folgt die Analyse der Ergebnisse. Es wird ein Zusammenhang zu den Kriterien der Chancengleichheit hergestellt.

Das Kriterium *Inklusion als zentraler Auftrag* wird von den Lehrerinnen soweit benannt, dass sie erzählen, dass es an der Schule heterogene Lerngruppen gibt. Sie verstehen diese Lerngruppen als Integrationsklassen, in denen Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Kompetenzniveaus gemeinsam unterrichtet werden. Fraglich ist, ob bei der Zusammenstellung der Klassen der Inklusionsgedanke bedacht wird oder die Einteilung mehr oder weniger zufällig erfolgt.

Die Schule versucht einen „barrierefreien“ Zugang zur *Bildungsinstitution* zu ermöglichen. Da viele Schüler aus ärmeren Verhältnissen kommen, stellt ihnen die Schule verschiedene Bedingungen, die zum Lernen notwendig sind, zur Verfügung. Das meint Materialien, als auch z. B. einen Platz im Wohnheim. Damit wollen sie erreichen, dass möglichst viele Kinder und Jugendlichen den Zugang zum Bildungsprozess erhalten.

Durch die Förderung der Roma-Sprache wird die *Heterogenität als Bereicherung akzeptiert* und darüberhinaus wird den Roma sprechenden Schülern Wertschätzung entgegengebracht. Es wird anerkannt, dass die Roma-Sprache für die Schüler mit Roma-Hintergrund von Bedeutung ist.

Daher wird die Sprache aktiv in den Bildungsprozess einbezogen, indem zusätzliche Sprachförderungsmaßnahmen angeboten werden.

Der Aspekt der Sprachförderung kann auch unter dem Kriterium der *Berücksichtigung der Lebenssituation* betrachtet werden. Der individuelle Sprachgebrauch der Schüler wird zur Kenntnis genommen. Es wird ihnen angeboten, dass sie ihre Sprachfähigkeiten ggf. vertiefen und erweitern können. Damit leistet die Schule einen Beitrag zur Sicherung des Kulturguts der Roma. Des Weiteren erfolgt dies auch durch die Einführung spezieller Fächer, wie z. B. „zigeunerische Volkskunde“ (ISzL10 Nag). In diesem Fach sollen alle Schüler etwas über die Roma-Kultur lernen. Neben den Unterrichtsinhalten bieten sich die Lehrer als Gesprächspartner für ihre Schüler an. Damit sollen nicht nur die Unterrichtsinhalte, sondern auch die Problembewältigung Berücksichtigung finden. Für die Bewältigung der Probleme stehen zusätzlich zu den Lehrkräften interdisziplinäre Kooperationspartner zur Verfügung. So kommen z. B. Psychologen oder Jugendhelfer in die Schule und bieten Unterstützungsmaßnahmen an. Unterstützt werden die Schüler in ihrer Lebenssituation ebenso durch die Unterbringung in einem Wohnheim. Dieses Angebot kommt Kindern und Jugendlichen zugute, die aus schwierigen Familienverhältnissen stammen. Die Berücksichtigung der Lebenssituation ist weiterhin wichtig, um die Lernmotivation zu steigern und Anknüpfungspunkte zur Lebenswirklichkeit der Schüler anzubieten. Nur wenn sich der Schüler verstanden fühlt und Schule für ihn mehr ist, als Wissensvermittlung, kann er die Bereitschaft aufbringen, aktiv am Bildungsprozess teilzunehmen. Dazu gehört es auch, dass Schule sozialer Treffpunkt für Kinder und Jugendliche ist, was jedoch nicht zum primären Ziel werden darf.

Das solidarische Miteinander im Bildungsalltag kann durch die Gemeinschaftsprojekte, wie z. B. einer Schuldisko, gefördert werden und somit die *soziale Integration* stärken. Das Einbeziehen der Schüler in die Gemeinschaftsprojekte kann die Entwicklung der sozialen Kompetenzen begünstigen und Motivation hervorrufen.

Zum Kriterium *Kompetenzorientierung* kann abermals die Förderung der Roma-Sprache zugeordnet werden. Damit wird ggf. die vorhandene Sprachkompetenz der Schüler mit Roma-Hintergrund aufgegriffen und in den Bildungsprozess integriert.

Die Förderung der Roma-Sprache anstelle des Erlernens einer zweiten Fremdsprache kann auch als *Differenzierungsmaßnahme* erachtet werden. Dadurch finden die individuellen Voraussetzungen Berücksichtigung. Generell wird die Differenzierung als notwendig gesehen. Der Handlungsbedarf wird umgesetzt, indem die Differenzierungsmaßnahmen durch die Unterstützung von pädagogischen Assistenten durchgeführt werden. Dahinter steht, dass sie den Individuen gerecht werden und ihnen damit Chancen für einen potenziellen Bildungserfolg ermöglichen wollen. Die

Differenzierungsmaßnahmen finden meist in Form von äußerer Differenzierung statt, d. h., die Schüler werden in Kleingruppen aufgeteilt. Allerdings werden diese Unterstützungsmaßnahmen häufig dadurch erschwert, dass nicht genügend räumliche Ressourcen zur Verfügung stehen.

Das Kriterium *Bildungsaspirationen* findet sich in den Ergebnissen des Interviews insofern wieder, dass sich die Lehrer mit Roma-Hintergrund selbst als Vorbilder sehen. Sie begründen ihre Motivation für den Lehrerberuf mit ihrer eigenen Lebenserfahrung, die sie als Person der Roma-Minderheit gesammelt haben, und möchten diese an ihre Schüler weitergeben. Aus ihrem Standpunkt heraus glauben sie, dass sie die Schüler mit Roma-Hintergrund in verschiedenen Situationen besser verstehen und auf sie eingehen können. Außerdem wollen sie durch ihre Berufswahl verhindern, dass Kinder und Jugendliche mit Roma-Hintergrund Diskriminierungen erfahren und gleichzeitig wollen sie die Vorurteile gegenüber den Roma abbauen. Die Lehrer betrachten ihre Rolle als bedeutsam, weil es im familiären Umfeld oft an Rollenmodellen bezüglich der Lernmotivation mangelt. Aufgrund der Familiensituation fiele es den Kindern und Jugendlichen schwer, Perspektiven für das eigene Leben zu entwickeln. Eventuell ist den Schülern der Zusammenhang zwischen Schule und der möglichen Verbesserung ihres sozialen Status nicht bewusst. Dies kann ein Grund für Schulabsentismus sein.

Die Lehrkräfte bemerken, dass die Perspektivlosigkeit oft bei den Schülern vorhanden ist, trotz der *vielfältigen Abschlussmöglichkeiten*, die die Schule bietet. Fraglich ist, warum die Schüler die Chancen, die ihnen hinsichtlich der (Berufs-) Abschlussmöglichkeiten geboten werden, nicht wahrnehmen.

Zum Kriterium *Staat muss Chancen ermöglichen* lassen sich erneut Aussagen zum Schulabsentismus zuordnen. Die Lehrerinnen äußern, dass Strafen für Schulabsentismus nicht konsequent gehandelt werden, sodass gesetzlich vorgegebene Strukturen nicht eingehalten werden. Diese Strukturen sind allerdings wichtig, um Bildungschancen geben zu können und erfordern daher die konsequente Einhaltung. Weiterhin wird aus den Aussagen der Lehrerinnen deutlich, dass die Lehrerausbildung optimiert werden sollte. Die Politik soll sich dafür einsetzen, dass die Roma-Thematik mehr Beachtung in der Ausbildung der Lehrer findet und diese realitätsbezogener wird. Dadurch könnte die Politik die Anerkennung der Roma-Minderheit fördern und Diskriminierungen verhindern. Nach Einschätzungen der Lehrkräfte wäre es notwendig, dass die Politik sich auch für mehr Ressourcen einsetzt. Ressourcen meinen in diesem Fall, dass mehr Räume zur Verfügung gestellt werden müssten, die vor allem für die erfolgreiche Umsetzung der Differenzierungsmaßnahmen nötig wären.

Zwischen den Aussagen des Interviews und den folgenden Kriterien von Chancengerechtigkeit konnte kein Zusammenhang hergestellt werden: *Kostenfreie Bildung für alle, Bildungsprozesse früh anbahnen* und *Kooperation mit dem sozialen Umfeld*.

4.4 Interview mit dem Direktor einer Jugendverbesserungsanstalt, A.

Das Interview mit dem Direktor der Jugendverbesserungsanstalt von A.¹³⁷, Herrn S., hat an der Universität in Jáz. stattgefunden. Der Anlass des Interviews war eine Reihe von Vorträgen von Akteuren aus dem ungarischen Bildungssystem. Der Direktor hat zunächst ein paar einleitende Worte zur Verbesserungsanstalt und zur Roma-Problematik in Bezug zur Anstalt gesagt. Anschließend wurden Fragen von der Gruppe an den Leiter der Einrichtung gestellt. Diese Fragen wurden in einer kurzen Pause nach dem Eingangsvortrag auf Zetteln gesammelt. Die Fragen und Antworten, die größtenteils vom Direktor selbst beantwortet worden sind, wurden von Frau P. übersetzt. Einige wenige Antworten hat eine Mitarbeiterin der Jugendverbesserungsanstalt gegeben, die Herrn S. begleitet hat.

4.4.1 Deskriptive Darstellung der zentralen Ergebnisse (J.Gigger)

Die Jugendverbesserungsanstalt, die von Herrn S. geleitet wird, wurde vor 126 Jahren gegründet (IJaz2 Pal). Die Verbesserungsanstalt ist eine Einrichtung für straffällige, männliche Jugendliche im Alter von 14- 19 Jahren (IJaz3 Pal/ IJaz4 Pal)¹³⁸. Die Straftaten reichen von kleinen Diebstählen, Autodiebstählen bis hin zu Einbrüchen (IJaz69 Pal- IJaz72 Pal).

Momentan sind 200 Jugendliche in der Einrichtung inhaftiert (IJaz31 Pal). Nach Aussagen des Direktors haben 90 % der Insassen einen Roma-Hintergrund (IJaz1 Pal/ IJaz5 Pal). Neben der Sicherheitsverwahrung der Jugendlichen, versucht die Jugendverbesserungsanstalt die Resozialisierung für die Jugendlichen zu organisieren (IJaz6 Pal). Dafür werden den Jugendlichen Schulbildung und verschiedene interdisziplinäre Unterstützungsmaßnahmen angeboten. Dazu zählen die psychologische Betreuung sowie Sport- und Kunsttherapien. Diese Maßnahmen finden in Kleingruppen statt (IJaz10 Pal/ IJaz78 Pal). Darüber, ob die Resozialisierungsmaßnahmen erfolgreich sind, gibt es keine Daten oder Erfahrungswerte (IJaz79 Pal). Schätzungen könnten nur aufgrund von E-Mailkontakten zwischen ehemaligen Insassen und Mitarbeitern gemacht werden, berichtet die Mitarbeiterin der Einrichtung (IJaz80 Pal).

Schulbildung wird auch deshalb als wichtig erachtet, da, so wird berichtet, die meisten Insassen ein sehr niedriges Bildungsniveau haben, was sich auch oft in ihrem familiären Umfeld wider-

¹³⁷ Name der Jugendverbesserungsanstalt: A. N. és J.

¹³⁸ Insgesamt gibt es in Ungarn vier Anstalten dieser Art, für Jungen und Mädchen jeweils getrennt (IJaz74 Pal/ IJaz75 Pal).

spiegeln würde (IJaz7 Pal/ IJaz8 Pal). Durch diese Verhältnisse im sozialen Umfeld sei die Integration in das gesellschaftliche Leben erschwert oder würde gar verhindert werden (IJaz9 Pal). Da die Insassen aber nicht für ihre soziale Herkunft verantwortlich seien, will die Verbesserungsanstalt eine Chance für eine alternative Lebensführung geben (IJaz62 Pal). Die Jugendverbesserungsanstalt verfügt über eine moderne und mit Technik ausgestattete Einrichtung. Dies soll den Jugendlichen zur Demonstration eines anderen Lebensstils dienen, den sie ggf. so nicht aus ihrem Elternhaus gewohnt sind (IJaz12 Pal).

Bei der Schulbildung liegt der Fokus auf dem Erwerb von Grundkompetenzen in Rechnen und Schreiben. Die Insassen bearbeiten dabei Grundschulmaterial (IJaz13 Pal/ IJaz17 Pal). Sie haben in der Einrichtung die Möglichkeit ihren Grundschulabschluss zu erlangen. Diesen erwerben etwa 90 % der Jugendlichen (IJaz35 Pal). Eine Freilassung ist in der Regel nur mit dem erfolgreichen Erlangen eines Schulabschlusses möglich (IJaz37 Pal). Dieses Prinzip befindet sich in einer Balance zwischen Zwang und Belohnung (IJaz39 Pal). Außerdem bekommen die straffälligen Jugendlichen durch den Schulabschluss die Möglichkeit innerhalb der Einrichtung einen Beruf zu erlernen (IJaz18 Pal). Ein Schulabschluss ist allerdings Voraussetzung dafür (IJaz42 Pal). Für die Insassen sei es ein Erfolg, dass sie einen Beruf erlernen und ihnen damit bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt eröffnet werden (IJaz19 Pal). Sie können z. B. eine Ausbildung zum Maler, Tischler, Schweißer oder Korbflechter ablegen (IJaz21 Pal- IJaz28 Pal). Dies sind alles traditionelle, handwerkliche Berufe der Roma (IJaz30 Pal). Pro Jahr machen ca. 150 Jugendliche einen erfolgreichen Berufsausbildungsabschluss (IJaz32 Pal).

Zur prozentualen Rückfallquote der Jugendlichen gäbe es keine statistische Datengrundlage, so Herr S. (IJaz47 Pal). Ausgesagt wird vom Direktor auch, dass schätzungsweise (anhand von Berichten von ehemaligen Insassen) 30- 40 % wieder rückfällig werden (IJaz47 Pal/ IJaz48 Pal). Auch sei die Datengrundlage wie viele Freilassungen im Jahr stattfinden unklar. Betont wird jedoch, dass nach der Entlassung kein Vermerk über den Aufenthalt in der Jugendverbesserungsanstalt in den persönlichen Dokumenten der Jugendlichen vorgenommen wird (IJaz51 Pal). Der Verbleib in der Verbesserungsanstalt ist auf die Vollendung des 19. Lebensjahres gesetzlich begrenzt. Ausnahmen können nur auf Antrag gewährt werden (IJaz64 Pal). Nach der Vollendung des 19. Lebensjahres erfolgt die Verlegung in ein Erwachsenengefängnis (IJaz67 Pal).

Auf die Frage nach den Kosten für eine solche Jugendverbesserungsanstalt antwortet der Direktor mit einer Gegenfrage, in der er zum Ausdruck bringt, dass die Kosten bedeutungslos seien. Im Vordergrund stünde die Vermeidung von Kriminalität, indem die straffälligen Jugendlichen in der Verbesserungsanstalt verwahrt werden (IJaz58 Pal). Außerdem würde eine Summe von Kosten gar

nichts aussagen können, sondern vielmehr die physischen und psychischen Kräfte, die für die Betreuung der Jugendlichen notwendig, aber nicht messbar sind (IJaz61 Pal). Nachdem aus der Gruppe der Interviewenden eine Anregung gegeben wurde, ob Präventionsmaßnahmen nicht sinnvoller wären, als die Summe erst nach dem Straffälligwerden zu investieren (IJaz59 Lüt), wurde zunächst von der Übersetzerin nicht auf die Anregung eingegangen (IJaz60 Pal). Im weiteren Verlauf des Interviews, nach erneuter Nachfrage zum Thema Prävention, wurde deutlich, dass es anscheinend keine Präventionsmaßnahmen gibt (IJaz83 Pal). Diese, so Herr S., würden nicht funktionieren (IJaz85 Pal). Daher sei es wichtiger, dass verschiedene Behörden interdisziplinär zusammenarbeiten, um die Schicksale der Jugendlichen nach dem Aufenthalt zu beeinflussen (IJaz84 Pal).

4.4.2 Analyse der Ergebnisse (J.Gigger und O.Wlasow)

Eine Zuordnung der Kriterien für Chancengerechtigkeit in Bildungsinstitutionen zu den Ergebnissen dieses Interviews kann nur bedingt erfolgen, da die Einrichtung nur sekundär eine Bildungsinstitution ist. Vorrangig dient sie dem Strafvollzug für jugendliche Straftäter.

Das erste Kriterium, das sich zuordnen lässt, ist „*barrierefreier*“ Zugang zu *Bildungsinstitutionen*. Die Jugendlichen können in der Verbesserungsanstalt ihr Recht auf Bildung genießen. Dabei wird keine Unterscheidung in Bezug auf ihre soziale Herkunft gemacht. Dies gilt für den Grundschulunterricht, als auch für eine Berufsausbildung. Allerdings ist ein erfolgreicher Grundschulabschluss Voraussetzung für eine Ausbildung.

Der Grundschulunterricht für die Insassen der Verbesserungsanstalt ist vermutlich kostenfrei. Damit kommt das Kriterium *kostenfreie Bildung für alle* zur Geltung. Der kostenfreie Grundschulunterricht muss mindestens gegeben sein, damit die Jugendlichen einen Abschluss erlangen und aus der Verbesserungsanstalt entlassen werden können.

Berücksichtigt wird die Lebenssituation der straffälligen Jugendlichen, indem interdisziplinären Maßnahmen erfolgen, die über die schulische Ausbildung hinausgehen, um sie individuell fördern zu können. Je nach Lebenssituation werden bestimmte Förderungsangebote ermöglicht, damit die Bildungschancen der Jugendlichen erhöht werden. Außerdem soll ihnen dadurch bewusst gemacht werden, dass sie einen alternativen Lebensstil erreichen können, wenn sie Bildungsprozessen teilhaben.

Nur im negativen Sinne kann das Kriterium der *sozialen Integration* betrachtet werden. So wird geäußert, dass die soziale Integration erschwert wird durch die soziale Herkunft und die

Kompetenzen der Jugendlichen (IJaz9 Pal). Allerdings ist die soziale Integration auch vom Bild der Gesellschaft bezüglich der Roma-Minderheit abhängig.

Zum Kriterium *Kompetenzorientierung* lassen sich Aussagen aus dem Interview zuordnen, die den Erwerb von Grundkompetenzen betreffen. Bei der Vermittlung der Inhalte stehen Lesen, Schreiben und Rechnen im Vordergrund. Die Aussagen erwecken den Eindruck, als würde davon ausgegangen, dass alle Jugendlichen in der Verbesserungsanstalt nicht oder schlecht alphabetisiert sind. Dies soll nachgeholt werden. Fraglich ist jedoch, ob diejenigen, die bereits erweiterte Kompetenzen in dem Bereich haben, differenziert gefördert werden.

Differenzierungsmaßnahmen werden insofern getroffen, dass der schulische Unterricht sowie die therapeutischen Maßnahmen in Kleingruppen erfolgen. Vermutlich ist dies notwendig, um den Individuen gerecht zu werden und ihnen somit Chancen für den Bildungserfolg überhaupt zu ermöglichen.

Das Kriterium der *Bildungsaspirationen* kann mit den Aussagen über das vermeintlich niedrige Bildungsniveau der Insassen in Verbindung gebracht werden. Auch im Elternhaus sei häufig nur eine geringe Schulbildung vorhanden. Aus den Formulierungen des Interviews lässt sich vermuten, dass eine Korrelation zwischen der Bildung der Eltern und der Jugendlichen besteht. Fraglich ist, ob weitere Bildungsaspirationen für die Jugendlichen der Verbesserungsanstalt zur Verfügung standen und inwiefern sich während ihrer Inhaftierung neue Bildungsaspirationen ergeben können, die ihre Lernmotivation erhöhen könnten.

Die Verbesserungsanstalt *bietet vielfältige Abschlussmöglichkeiten* nur im Bereich der (handwerklichen) Berufsausbildungen. Nach den Aussagen des Interviews zuzufolgen sind die Berufe, die die Jugendlichen erlernen können, größtenteils traditionelle Berufe der Roma-Kultur. Damit will ihnen die Einrichtung eine bessere Chance für die Zukunft, den Arbeitsmarkt und eine eventuelle Selbstständigkeit ermöglichen. Viele der Insassen nutzen diese Chance und machen eine Berufsausbildung in der Verbesserungsanstalt. Allerdings werden im schulischen Bereich keine verschiedenen Abschlussmöglichkeiten angeboten. Wie bereits erwähnt, kann nur der Abschluss der Grundschule absolviert werden, der jedoch auch Voraussetzung für die Freilassung ist. Weitere schulische Bildungslaufbahnen werden nicht angeboten.

Auch das Kriterium *Staat muss Chancen ermöglichen* findet in den Aussagen des Interviews Anklang. Zum Kostenaufwand der Verbesserungsanstalt werden zwar keine konkreten Zahlen genannt, es scheinen dennoch genügend finanzielle Ressourcen zur Verfügung zu stehen, um die Verbesserungsanstalt betreiben und Bildungsprozesse fördern zu können. Fraglich ist jedoch,

welchen Anteil der Kosten der Bereich der Bildung ausmacht. Des Weiteren scheinen Präventionsmaßnahmen zur Vermeidung von Kriminalität nicht gesetzlich verankert zu sein. Ausgesagt wird, dass präventive Maßnahmen keinen Erfolg bringen würden und sie daher nicht angeboten werden (Ijaz83 Pal- Ijaz85 Pal). Kritisch anzumerken ist allerdings, dass wenn die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Prävention nicht gegeben sind, inwiefern dann der Druck fehlt, sinnvolle Präventionsmaßnahmen zu gestalten und umzusetzen. Außerdem ermöglicht der Staat den straffällig gewordenen Jugendlichen Chancen, indem kein Vermerk über den Aufenthalt in der Jugendverbesserungsanstalt, auf den Dokumenten der Jugendlichen vorgenommen wird. Damit wird eine Diskriminierung aufgrund ihrer kriminellen Vergangenheit verhindert und somit neue Chancen für einen weiteren Bildungs- und Berufsweg offen gehalten.

Die folgenden vier Kriterien konnten nicht in den Kontext der Interviewergebnisse einbezogen werden: *Inklusion als zentraler Auftrag*, *Bildungsprozesse früh anbahnen*, *Heterogenität als Bereicherung akzeptieren* und *Kooperation mit dem sozialen Umfeld*.

4.5 Zusammenfassung und Vergleich der Interviewanalysen (J.Gigger und O.Wlasow)

In diesem Abschnitt werden die Interviewanalysen der drei Experteninterviews zusammengefasst und verglichen. Es werden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede gegenübergestellt. Der Vergleich orientiert sich an der Chronologie der Kriterien für Chancengerechtigkeit in Bildungsinstitutionen.

Beim Vergleich zum Kriterium *Inklusion als zentraler Auftrag* kann herausgestellt werden, dass in den ersten beiden Interviews ersichtlich wird, dass die Schule im Ganzen und die Lerngruppen von Heterogenität geprägt sind. Mit der Heterogenität sind die verschiedenen Kompetenzniveaus der Schülerschaft gemeint. Allerdings richtet sich der Fokus überwiegend auf die benachteiligten Schüler, anstatt die Gesamtheit aller Kinder und Jugendlichen als Zielgruppe in den Blick zu nehmen. Fraglich ist, ob bei der Schulorganisation (z. B. Klassenzusammensetzung, Lerngruppen) der Inklusionsgedanke bedacht wird und dieser Einfluss nimmt. Im Vergleich dazu kann bei der Jugendverbesserungsanstalt als Bildungsinstitution der Inklusionsgedanke nicht im vollen Umfang beachtet werden, da vorher nicht die Zusammensetzung der Insassen beeinflusst werden kann.

Die beiden Bildungsinstitutionen haben gemeinsam, dass sie den *barrierefreien Zugang zu Bildungsinstitution* ermöglichen. Sie wollen, dass alle Kinder und Jugendliche das gesetzlich verankerte Recht auf Bildung genießen können. Dafür werden in den Bildungsinstitutionen keine Unterscheidungen nach der sozialen Herkunft vorgenommen. So ist der sozio-ökonomische Status

als auch der Aufenthalt in der Verbesserungsanstalt kein Hindernis für den Zugang zur Bildung. Wenn es notwendig ist, werden Wohnheimplätze oder Lernmaterialien zur Verfügung gestellt, damit die Schüler am Bildungsprozess teilhaben können.

Des Weiteren ermöglichen die beiden Bildungsinstitutionen *kostenfreie Bildung für* ihre Schüler bzw. Insassen. Dazu zählen auch die notwendigen Bedingungen, wie Verpflegung und Wohnheimplatz. Allerdings ist die kostenfreie Bildung nur durch die Förderung des Staates zu gewährleisten. Zu betonen ist, dass die Grundschulbildung in der Verbesserungsanstalt obligatorisch für die Freilassung der Jugendlichen ist und daher muss die Bildung definitiv kostenfrei sein.

Das Kriterium *Bildungsprozesse früh anbahnen* kann nicht verglichen werden, da alle Experteninterviews keine Aussagen dazu beinhalten. Dies kann dadurch begründet werden, dass die interviewten Personen Experten für Bildungseinrichtungen für Schüler ab dem 14. Lebensjahr sind.

Gemeinsam haben die Ergebnisse der Interviews von dem Schulleiter und den Lehrkräften, dass die Schule die vorhandene *Heterogenität als Bereicherung akzeptiert*. Sie betrachtet die Ausgangslagen und Hintergründe der Schülerschaft und erkennt diese an. Konkretisiert wird die Akzeptanz der Heterogenität als Bereicherung in dem Interview mit den Lehrerinnen dadurch, dass die Schule die verschiedenen Sprachkompetenzen der Schüler aufgreift und sie aktiv in den Bildungsprozess einbezieht. Im Vergleich dazu ist die Heterogenität in der Verbesserungsanstalt sicherlich gegeben, allerdings können aus den Ergebnissen des Interviews mit dem Direktor der Verbesserungsanstalt keine konkreten Schlüsse bezüglich der Heterogenität und ihrer Akzeptanz gezogen werden.

Die meisten Aussagen, die in den Interviews gemacht wurden, konnten dem Kriterium *Berücksichtigung der Lebenssituation* zugeordnet werden. Besonders prägnant ist die Aussage des Schulleiters, dass sie auf die Schüler zugehen, die aus verschiedenen Gründen am Bildungsprozess nicht mehr teilnehmen und versuchen sie wieder in den Bildungsprozess zu integrieren. Aus allen Experteninterviews geht hervor, dass den Bildungsinstitutionen bewusst ist, dass die Schüler aus verschiedenen Lebenssituationen kommen und sie ihre soziale Herkunft selbst nicht bestimmen können. Daher wollen die Bildungseinrichtungen gezielte Fördermaßnahmen anbieten, um ihre Schüler bestmöglich zu fördern. Dazu werden auch interdisziplinäre Unterstützungsmaßnahmen ermöglicht. Die Förderung berücksichtigt die Kultur der Roma. Während in der Schule die gezielte Fächerwahl und Sprachförderung dabei im Vordergrund stehen, werden in der Verbesserungsanstalt traditionelle Roma-Berufe als Ausbildung angeboten. Dadurch sollen Anknüpfungspunkte an die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen geschaffen werden, die ihre Lernmotivation nach Möglichkeit erhöhen sollen. Beide Einrichtungen bieten den Jugendlichen in der

Regel eine andere Wohn- und Lebenssituation an, die sie im familiären Bereich in dieser Form ggf. nicht vorfinden. Jedoch werden der Fokus und die Absicht dieser Maßnahme bei den beiden Bildungsinstitutionen unterschiedlich gelegt. Die Schule will durch das Wohnheim ihren Schülern eine „bessere“ Lebenssituation und eine positivere Lernumgebung schaffen. Damit wollen sie erreichen, dass die Kinder und Jugendlichen überhaupt am Bildungsprozess teilhaben können. Die Verbesserungsanstalt will dagegen durch den „besseren“ Lebensstil, den sie den Insassen bietet, die Jugendlichen motivieren nach Bildungserfolg zu streben, um im späteren Leben sich selbst einen „besseren“ Lebensstil leisten zu wollen und können.

Bezüglich des Kriteriums *Kooperation mit dem sozialen Umfeld* haben die ersten beiden Interviews gemeinsam, dass sie die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit dem sozialen Umfeld sehen, damit der Bildungserfolg möglich wird. Zur Umsetzung des pädagogischen Programms der Schule ist es erforderlich, dass vor allem die Eltern den Bildungsprozess ihrer Kinder unterstützen, indem sie versuchen ihre Kinder zu motivieren und an Schulaktivitäten teilnehmen. Im Umkehrschluss muss es Aufgabe der Schule sein, dass diese ggf. den Eltern Unterstützung in Form von Beratung anbieten. Im Vergleich dazu lässt sich aus dem Interview mit dem Leiter der Verbesserungsanstalt keine analoge Aussage verknüpfen. Allerdings ist anzumerken, dass eine Unterstützung der Eltern der Insassen sicherlich sinnvoll wäre, auch im Sinne von Prävention.

Das Kriterium *soziale Integration* findet aus unserer Sicht in allen Interviews Anklang. Die Schule schafft es trotz der Heterogenität der Schülerschaft, dass Akzeptanz und Toleranz untereinander herrschen. Kulturelle Probleme sind fast gar nicht vorhanden. Gemeinschaftsprojekte fördern das solidarische Miteinander und damit diese Gegebenheit. Im Gegensatz dazu wird das Kriterium der *sozialen Integration* beim Interview mit dem Direktor der Jugendverbesserungsanstalt aus einem anderen Blickwinkel betrachtet. Hier geht es vielmehr um die Integration in die Gesamtgesellschaft, die durch die soziale Herkunft der Jugendlichen erschwert würde.

Bei dem Kriterium *Kompetenzorientierung* ist ein deutlicher Kontrast zwischen den Bildungsinstitutionen festzustellen. Während die Schule die Kompetenzen als Stärken ihrer Schüler wahrnimmt und an diese die Förderungsmaßnahmen anpasst, setzt die Verbesserungsanstalt die Förderung eher bei den Schwächen der Schüler an, da sie von einem niedrigen Bildungsniveau der Insassen ausgeht.

Für das Kriterium *Differenzierungsmaßnahmen* lassen sich eher Gemeinsamkeiten bei beiden Bildungseinrichtungen ermitteln. Vorrangig werden äußere Differenzierungsmaßnahmen (Kleingruppen) vorgenommen. Die Begründung für diese Maßnahmen erscheint für uns teilweise unterschiedlich. Die Schule beabsichtigt eine gezielte Förderung und die Ermöglichung von Chancen.

Verglichen damit möchte die Verbesserungsanstalt zwar auch gezielt fördern, aber wir vermuten, dass der Aspekt der Vermeidung von Gewalt zusätzlich eine wichtige Rolle bei der äußeren Differenzierung spielt. Gemeinsam haben die Differenzierungsmaßnahmen der beiden Bildungsinstitutionen, dass sie von Ressourcen (Finanzen, Personal, Räume, etc.) abhängig sind.

Sowohl die Schule als auch die Verbesserungsanstalt bieten den Kindern und Jugendlichen *Bildungsaspirationen* an. Gemeinsam ist ihnen, dass die Bildungsaspirationen eher von den Akteuren der Einrichtungen ausgehen, als von dem familiären Umfeld. Dies wird bei beiden Institutionen mit dem häufig niedrigen Bildungsniveau in den Familien begründet. Hervorgehoben werden kann, dass die Schule Lehrer mit Roma-Hintergrund beschäftigt, die für die Schüler mit dem Roma-Hintergrund ein besonderes Rollenmodell sein können.

Bei dem Kriterium *vielfältige Abschlussmöglichkeiten bieten* gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In der Verbesserungsanstalt sowie in der Schule haben die Jugendlichen die Möglichkeit zusätzlich zu der schulischen Laufbahn eine berufliche Ausbildung zu absolvieren. Unterschiedlich ist hingegen, dass der Grundschulabschluss in der Verbesserungsanstalt der einzig mögliche Schulabschluss ist, der erlangt werden kann. Außerdem ist der Grundschulabschluss mit der Freilassung verknüpft, sodass die Jugendlichen dieser Anstalt gewissermaßen gezwungen sind, den Abschluss zu absolvieren. Die Schule bietet jedoch noch vielfältigere Optionen zum Erlangen eines Schulabschlusses. So ist es z. B. auch möglich, das Abitur abzulegen. Weiterer Gegensatz ist es, dass die Insassen häufig die Chance der beruflichen Ausbildung wahrnehmen, während die Jugendlichen in der Schule oft die vielfältigen Optionen nicht in Anspruch nehmen (Schulabsentismus).

Aus den Aussagen der Interviews wird deutlich, dass alle Experten fordern, dass der *Staat Chancen ermöglichen muss*. Die Forderungen haben eine gemeinsame Tendenz. So wird Handlungsbedarf hinsichtlich des Aspekts Integrationsmaßnahmen gesehen. Die Politik müsste sich dafür einsetzen, dass die Roma in der Gesellschaft mehr Anerkennung erfahren und nicht mehr diskriminiert werden. Dafür muss der Roma-Thematik mehr Beachtung geschenkt werden und es sind einheitliche Lösungen notwendig, die nicht von einzelnen Politikern oder Parteien abhängig sind. Des Weiteren wird gefordert, dass gesetzliche Rahmenbedingungen geschaffen und konsequent eingehalten werden müssen (z. B. Sanktionen für Schulabsentismus). Außerdem muss die Zuweisung der notwendigen Ressourcen zur Förderung gesichert und teilweise erweitert werden.

Nach dem Vergleich der Interviewanalysen wird deutlich, dass zahlreiche Gemeinsamkeiten bei den Ergebnissen der Experteninterviews zu finden sind. Zwischen den Interviews vom Schulleiter

und dem der Lehrerinnen der A.-T.-H.- Schule gab es kaum Abweichungen und Unterschiede, sondern vielmehr haben die Aussagen der Lehrkräfte die Schilderungen des Schulleiters konkretisiert. Vor allem wurden jedoch Unterschiede zwischen den Bildungsinstitutionen durch die Ergebnisse des Interviews mit dem Direktor der Jugendverbesserungsanstalt sichtbar. Dies resultiert allerdings daraus, dass die Situation der Schüler auf unterschiedliche Ausgangslagen zurückzuführen ist. Eine Inhaftierung bedingt andere Umstände, z. B. hinsichtlich der Schulorganisation.

5 Fazit: Chancengerechtigkeit für Roma-Kinder in ungarischen Bildungsinstitutionen? (J.Gigger und O.Wlasow)

Zusammenfassend lässt sich Chancengerechtigkeit als die Wahrnehmung von individuellen Kompetenzen beschreiben, die es aktiv in den Bildungsprozess einzubinden gilt. Dem Individuum sollen Verwirklichungschancen gegeben werden, damit sie oder er sein Leben je nach seinen Möglichkeiten bestmöglich bestreiten und selbst bestimmen kann. Die soziale Herkunft sollte dabei kein Hindernis sein. Da aber viele Menschen von einer sozialen Benachteiligung betroffen sind, ist es für den Abbau von Chancenungleichheiten ungemein wichtig, dass jeder Mensch die Möglichkeit zu einer chancengerechten Bildung hat. Das menschliche Leben ist immer auch ein soziales Konstrukt und daher muss sich die Gesellschaft und im besonderen Maße die Politik dafür einsetzen, dass die Diskriminierung der sozial benachteiligten Personen abgebaut wird. Dafür kann ein „echtes“ inklusives Bildungssystem einen Beitrag leisten.

Die Mehrheit der Roma-Bevölkerung in Ungarn ist als sozial benachteiligt zu kategorisieren. Häufig stehen sie am Rand der Gesellschaft, werden diskriminiert und sind wenig in das Bildungssystem integriert. Die mangelnde Integration in das Schulsystem resultiert zum einen aus dem kulturellen Verständnis der Roma. Die Roma definieren den Bildungsbegriff und seine Bedeutung anders. Sie setzen in diesem Kontext andere Prioritäten. Zum anderen gibt die Gesellschaft den Roma oft nicht die Chance sich zu integrieren. (z. B. schicken „ungarische“ Eltern ihre Kinder auf Schulen, die nicht so stark von Roma besucht werden.)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die dargelegte Theorie größtenteils durch die Ergebnisse der drei Experteninterviews widerspiegelt wird. Die Akteure der Bildungsinstitutionen berichteten in ihren Darstellungen mehrfach über die „armen“ Lebensverhältnisse der Roma. Sowohl die Schüler der A.-T.-H.-Schule als auch die Insassen der Verbesserungsanstalt in A. sind von dieser Situation betroffen. Weiterhin haben die Kinder und Jugendlichen dieser Bildungseinrichtungen einen schwierigen Status in der Gesellschaft. Häufig möchte sich keiner ihrer Problematik annehmen, weil Stereotypen das gesellschaftliche Bild der Roma beeinflussen. Die Schule sowie die Jugendverbesserungsanstalt versuchen sich den Kindern und Jugendlichen mit Roma-Hintergrund zu nähern und ihnen eine chancengerechte Bildung zu ermöglichen. Dieser Versuch wird dadurch deutlich, dass die aufgestellten Kriterien von Chancengerechtigkeit in Bildungsinstitutionen in einiger Hinsicht umgesetzt werden. Besonders hervorgehoben werden kann dabei, dass beide Einrichtungen ihren Schülern überhaupt das Recht auf Bildung zusprechen und ihnen die Möglichkeit geben an Bildungsprozessen teilzunehmen. Dabei werden die sozialen Hintergründe nicht als Hindernis gesehen, sondern die Heterogenität der Schüler wird als Be-

reicherung verstanden. Auch die Lebenssituation der Schüler wird wahrgenommen und Bildungsprozesse werden auf diese angepasst (Differenzierungsmaßnahmen und interdisziplinäre Unterstützungen). Dadurch sollen bessere Verwirklichungschancen gegeben werden, die die Schüler motivieren. Für die Motivation nach Bildungserfolg zu streben, sind auch die Bildungsaspirationen, die von den Einrichtungen gegeben werden, von großer Bedeutung.

Unserer Ansicht nach ist eine Tendenz für eine chancengerechte und inklusive Bildung bei beiden Bildungsinstitutionen zu erkennen. Kritisch möchten wir jedoch an dieser Stelle erwähnen, dass die Umsetzung des Inklusionsgedankens nicht im vollen Umfang geleistet wird. Da die A.-T.-H.-Schule bei der Beschulung den Fokus auf sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche, die vorwiegend einen Roma-Hintergrund haben, setzt, stellen sich für uns mehrere Fragen. Warum muss eine Schule für sozial benachteiligte Kinder gegründet werden, die sich mit denjenigen befasst, die sonst keiner haben will? Warum nehmen nicht die Allgemeinen Schulen diese Kinder auf, um den Inklusionsgedanken wirklich in die Tat umzusetzen? Die Schule versucht mit ihrer Arbeit und ihrem pädagogischen Konzept ihren Schülern gerecht zu werden, allerdings hat dies dennoch den Charakter einer Förderschule, da sie fast ausschließlich Jugendliche mit einer sozialen Benachteiligung beschult. Die Jugendverbesserungsanstalt setzt ebenfalls den Inklusionsgedanken nicht gänzlich um, was zum Teil auch nicht möglich ist, da die Zusammensetzung der Insassen anderen Bedingungen unterliegt (z. B. unterschiedliche Strafmaße). Den Aussagen des Direktors zufolge findet keine Kompetenzorientierung, sondern eher eine Defizitorientierung statt. Weiterhin ist uns aufgefallen, dass alle Bildungsakteure, mit denen wir gesprochen haben, die Roma als „Zigeuner“ bezeichnen und stereotypische Äußerungen über die Roma geben. Die Bezeichnung und die stereotypischen Äußerungen über „Zigeuner“ spiegeln ein bestimmtes Bild über die Roma wieder und bringen eine Einstellung hervor, die gegensätzlich zum Inklusionsgedanken ist. Dadurch diskriminieren die Akteure letztlich diejenigen selbst, denen sie Chancen geben wollen. Diese Aspekte verhindern unserer Meinung nach die konsequente Umsetzung von Inklusion. Da aber Chancengerechtigkeit und Inklusion nicht voneinander zu trennen sind, ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht festzulegen, ob die ungarischen Bildungsinstitutionen chancengerecht für Roma-Kinder sind.

Um eine differenziertere Antwort auf die Frage nach der Chancengerechtigkeit für Roma-Kinder in ungarischen Bildungsinstitutionen geben zu können, sehen wir es als sinnvoll an, weitere Studien über einen längeren Zeitraum anzulegen. Die Exkursion konnte nur einen kleinen Ausschnitt aus einem breiten Forschungsfeld vermitteln, sodass im Rahmen unserer Masterarbeit nur eine Perspektive beleuchtet werden konnte. Zusätzlich zu der von uns betrachteten Sichtweise von Bildungsakteuren, müssten vorrangig Schüler und Eltern mit Roma-Hintergrund sowie

Experten aus den Bereichen der Politik, Gesellschaft und weiteren Bildungsinstitutionen, wie Kita und Hochschulen, befragt werden. Erst der Vergleich aller möglichen Perspektiven kann eine konkrete Antwort auf das komplexe Thema der Chancengerechtigkeit für Roma-Kinder in ungarischen Bildungsinstitutionen ermöglichen.

6 Literatur- und Quellenverzeichnis

Andresen, Sabine; Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2010): Bildung as Human Development: An educational view on the Capabilities Approach. In: Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (Hg.): Capabilities- Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165–197.

Barlai, Melani; Hartleb, Florian (2009): Die Roma in Ungarn. In: APuZ (Aus Politik und Zeitgeschichte), H. 29-30.

Online verfügbar unter

http://www.bpb.de/publikationen/2W5Y8L,0,0,Die_Roma_in_Ungarn.html, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Biewer, Gottfried; Luciak, Mikael; Schwinge, Mirella (Hg.) (2008): Begegnung und Differenz: Menschen- Länder- Kulturen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.) (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2005): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–30.

Breznysnyánszky, László (2009): Bildung und Differenzierung im Schulwesen der ostungarländischen Region. In: Bildung und Erziehung, Jg. 62, H. 3, S. 331–343.

Brunner, Eva; Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 323–333.

Chaudhuri, Annette; Artzfeld, Heide (2000): Das Bildungssystem in Ungarn. In: ibv, H. 43, S. 4417–4425. Online verfügbar unter http://doku.iab.de/ibv/2000/ibv4300_4417.pdf, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

Degener, Theresia (2009): Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Jg. 57, H. 1, S. 200–219.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Online verfügbar unter http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/inklusion_leitlinien.pdf, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

Djuric, Rajko; Becken, Jörg; Bengsch, A. Bertolt (1996): Ohne Heim - Ohne Grab. Die Geschichte der Roma und Sinti. Berlin: Aufbau-Verlag.

Eberwein, Hans; Mand, Johannes (Hg.) (2008): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

European Committee on Romani Emancipation (ECRE) (Hg.) (2003): European Monetary Union - Why Central Europe is bad news - Part 1. The impact of irresponsible human resources planning on the economies of Central Europe. Online verfügbar unter <http://www.romaniworld.com/ecopr1-1.htm>, zuletzt aktualisiert am 18.03.2003, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

Familie (2000). Online verfügbar unter <http://romove.radio.cz/de/artikel/2668>, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

Fichten, Wolfgang; Wagener, Uta; Gebken, Ulf; Beer, Tim; Junghans, Carola; Meyer, Hilbert (2008): Methoden-Reader zur Oldenburger Teamforschung. Oldenburger VorDrucke 487. Oldenburg.

Flores-Crespo, Pedro (2007): Situating Education in the Human Capabilities Approach. In: Walker, Melanie; Unterhalter, Elaine (Hg.): Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education. New York: Palgrave Macmillan, S. 45–65.

Fogarasi, Ilona (2006): Das Gandhi-Gymnasium. Ein Modellprojekt für Romaschüler in Pécs. In: InDi Interkulturelles Dialogforum (Hg.): Roma im Neuen Europa. Zwischen Diskriminierung und Selbstvertretung, S. 40–44.

Forray, Katalin R. (2006): Romakinder in den Schulen Ungarns. In: InDi Interkulturelles Dialogforum (Hg.): Roma im Neuen Europa. Zwischen Diskriminierung und Selbstvertretung, S. 28–39.

Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 437–453.

Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollständig überarbeitete Auflage. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gutsche, Márta (2000): Die Schulsituation der Roma in Ungarn. In: Hornberg, Sabine (Hg.): Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 201–221.

Heimbach-Steins, Marianne (2009): Einführung: Bildungsgerechtigkeit- die soziale Frage der Gegenwart. Eine Skizze. In: Heimbach-Steins, Marianne; Kruij, Gerhard; Kunze, Axel Bernd (Hg.): Bildungsgerechtigkeit- Interdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, S. 13–25.

Heimbach-Steins, Marianne; Kruij, Gerhard; Kunze, Axel Bernd (Hg.) (2009): Bildungsgerechtigkeit- Interdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann.

Heine, Frederic (2009): Vaterlose Gesellen: Stereotype und Bedrohung: Wie sich die Mehrheitsgesellschaft ihre „Zigeuner“ erschaffen hat. Ein Interview mit dem Antiziganismus-Forscher Markus End. In: Pester Lloyd, Ausgabe 52, 22.12.2009. Online verfügbar unter http://www.pesterlloyd.net/2009_52/52antiziganismus/52antiziganismus.html, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

- Heun, Jessica** (2006): Minderheitenschutz der Roma in der Europäischen Union. In: InDi Interkulturelles Dialogforum (Hg.): Roma im Neuen Europa. Zwischen Diskriminierung und Selbstvertretung, S. 21–27.
- Hof, Christiane; Ludwig, Joachim; Zeuner, Christine (Hg.)** (2009): Strukturen Lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.-29. September an der Universität Bremen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hornberg, Sabine (Hg.)** (2000): Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Hornberg, Sabine** (2000): Entwicklungslinien, Problemstellungen und Perspektiven der Schulsituation von Sinti und Roma in Europa. In: Hornberg, Sabine (Hg.): Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 9–31.
- InDi Interkulturelles Dialogforum (Hg.)** (2006): Roma im Neuen Europa. Zwischen Diskriminierung und Selbstvertretung. Online verfügbar unter <http://hendrik-kraemerhaus.de/Doku/Dokum/2005%20-%20Roma.pdf>, zuletzt geprüft am 18.09.2010.
- Jocham, Anna Lucia** (2010): Antiziganismus. Exklusionsrisiken von Sinti und Roma durch Stigmatisierung. Konstanz: Hartung-Gorre Verlag.
- Kindheit** (2000). Online verfügbar unter <http://romove.radio.cz/de/artikel/2707>, zuletzt geprüft am 18.09.2010.
- Klasen, Stephan** (2010): Children, Education and the Capability Approach. In: Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (Hg.): Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 103–111.
- Langer, Antje** (2010): Transkribieren- Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 515–522.
- Luciak, Mikael** (2008): Roma in Sonderschulen. Eine Herausforderung für die Heilpädagogik Mittel- und Osteuropas. In: Biewer, Gottfried; Luciak, Mikael; Schwinge, Mirella (Hg.): Begegnung und Differenz: Menschen- Länder- Kulturen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt .
- Maindok, Herlinde** (1996): Professionelle Interviewführung in der Sozialforschung. Interviewtraining: Bedarf, Stand und Perspektiven. Pfaffenweiler: Centaurus Verlagsgesellschaft.
- Mayring, Philipp** (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp; Brunner, Eva** (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag, Weinheim/ München, S. 320-331.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike** (2005): ExpertInneninterviews- vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–94.

- Meyer-Hesemann, Wolfgang** (2008): Bildungserfolg und soziale Herkunft. Zwölf Thesen zur Problemlage und zu notwendigen Veränderungen. In: Wernstedt, Rolf; John-Ohnesorg, Marei (Hg.): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Friedrich Ebert Stiftung, Berlin, S. 19–24.
- Mieg, Harald A.; Näf, Matthias** (2005): Experteninterviews in den Umwelt- und Planungswissenschaften. Eine Einführung und Anleitung. Online verfügbar unter http://www.mieg.ethz.ch/education/Skript_Experteninterviews.pdf, zuletzt geprüft am 18.09.2010.
- Mihok, Brigitte; Widmann, Peter** (2006): Sinti und Roma als Feindbilder. In: InDi Interkulturelles Dialogforum (Hg.): Roma im Neuen Europa. Zwischen Diskriminierung und Selbstvertretung, S. 8–15.
- Oelkers, Jürgen** (2009): Chancengleichheit, Integration und Schule: Ein Essay. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Jg. 57, H. 1, S. 190–199.
- Óhidy, Andrea** (2009): Lebenslanges Lernen und die ungarische Roma-Minderheit. In: Hof, C.; Ludwig, J.; Zeuner, C. (Hg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 27.-29. September an der Universität Bremen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 135–148.
- Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (Hg.)** (2010a): Capabilities- Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger** (2010): Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In: Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (Hg.): Capabilities- Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–13.
- Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (Hg.)** (2010b): Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Pechar, Hans** (2007): Chancengerechtigkeit in der Bildung. Zusammenfassung einer aktuellen OECD-Studie. In: Erziehung und Unterricht, Jg. 157, H. 1-2, S. 449–458.
- Platte, Andrea; Seitz, Simone; Terfloth, Karin (Hg.)** (2006): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Poscher, Ralf; Rux, Johannes; Langer, Thomas** (2008): Von der Integration zur Inklusion. Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft (Schriften zum Bildungs- und Wissenschaftsrecht, 5).
- Schaub, Horst; Zenke, Karl G.** (2007): Chancengleichheit. In: Schaub, Horst; Zenke, Karl G. (Hg.): Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 138–139.
- Schaub, Horst; Zenke, Karl G.** (2007): Ungarn. In: Schaub, Horst; Zenke, Karl G. (Hg.): Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 662–664.

Schaub, Horst; Zenke, Karl G. (Hg.) (2007): Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Schmidt, Christiane (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 473–486.

Schröder, Hartwig (2001): Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von "Abbilddidaktik" bis "Zugpferd-Effekt". 3. erweiterte und aktualisierte Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Simonitsch, Pierre (2003): Osteuropas Roma leben in extremer Armut. In: Basler Zeitung, 16.01.2003. Online verfügbar unter <http://roma.undp.sk/coverage/west/swiss/Basler%20Zeitung.pdf>, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

Solga, Heike (2008): Institutionelle Ursachen von Bildungsungleichheiten. In: Wernstedt, Rolf; John-Ohnesorg, Marei (Hg.): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Friedrich Ebert Stiftung. Berlin, S. 15–17.

Traditionelle Berufe der Roma (2000). Online verfügbar unter <http://romove.radio.cz/de/artikel/3434>, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Online verfügbar unter http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Online verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

UNESCO (2010): Member States. Online verfügbar unter <http://erc.unesco.org/portal/UNESCOMemberStates.asp?language=en>, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

Unterhalter, Elaine; Brighouse, Harry (2007): Distribution of What for Social Justice in Education? The Case of Education for All by 2015. In: Walker, Melanie; Unterhalter, Elaine (Hg.): Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education. New York: Palgrave Macmillan, S. 67–86.

Vereinte Nationen (Hg.): Convention and Optional Protocol Signatures and Ratifications. Online verfügbar unter <http://www.un.org/disabilities/countries.asp?navid=12&pid=166#H>, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

Vereinte Nationen (Hg.) (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Online verfügbar unter http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

Vereinte Nationen (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

Völker, David (2009): Die Höhlenmenschen von Szomolya. Ländliche Armut und das „Romaproblem“ in Ungarn. In: Pester Lloyd, Ausgabe 26, 26.06.2009. Online verfügbar unter http://www.pestelloyd.net/2009_26/0926armutroma/0926armutroma.html, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

Walker, Melanie (2010): Capabilities and Social Justice in Education. In: Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (Hg.): Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 155–170.

Walker, Melanie; Unterhalter, Elaine (Hg.) (2007): Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education. New York: Palgrave Macmillan.

Wernstedt, Rolf; John-Ohnesorg, Marei (Hg.) (2008): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Friedrich Ebert Stiftung. Berlin. Online verfügbar unter <http://doku.iab.de/externe/2008/k080422f15.pdf>, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

ZWH Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk (Hg.): Ungarn. Online verfügbar unter http://www.teil4.de/prepare/fileadmin/user_upload/bildungssysteme/deutsch/bs_d_hu.pdf, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

Quellenangaben

Titelbild:

Calasan, Pavle: „Konik children“.

Online verfügbar unter <http://photo.romadecade.org/index.php?content=23>, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

Schaubild zum ungarischen Bildungssystem:

„Das Schulsystem Ungarns“.

Online verfügbar unter http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_informatik/smt/dil/ib/laendervergleich/ungarn/ungarn, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

Politische Karte Ungarns:

„Karte von Ungarn, politisch“. Online verfügbar unter <http://www.weltatlas.de/datenbank/karte.php?kartenid=1-182>, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

Verteilung der Roma in Ungarn:

Online verfügbar unter http://www.das-andere-ungarn.de/m_3/3_1.html, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

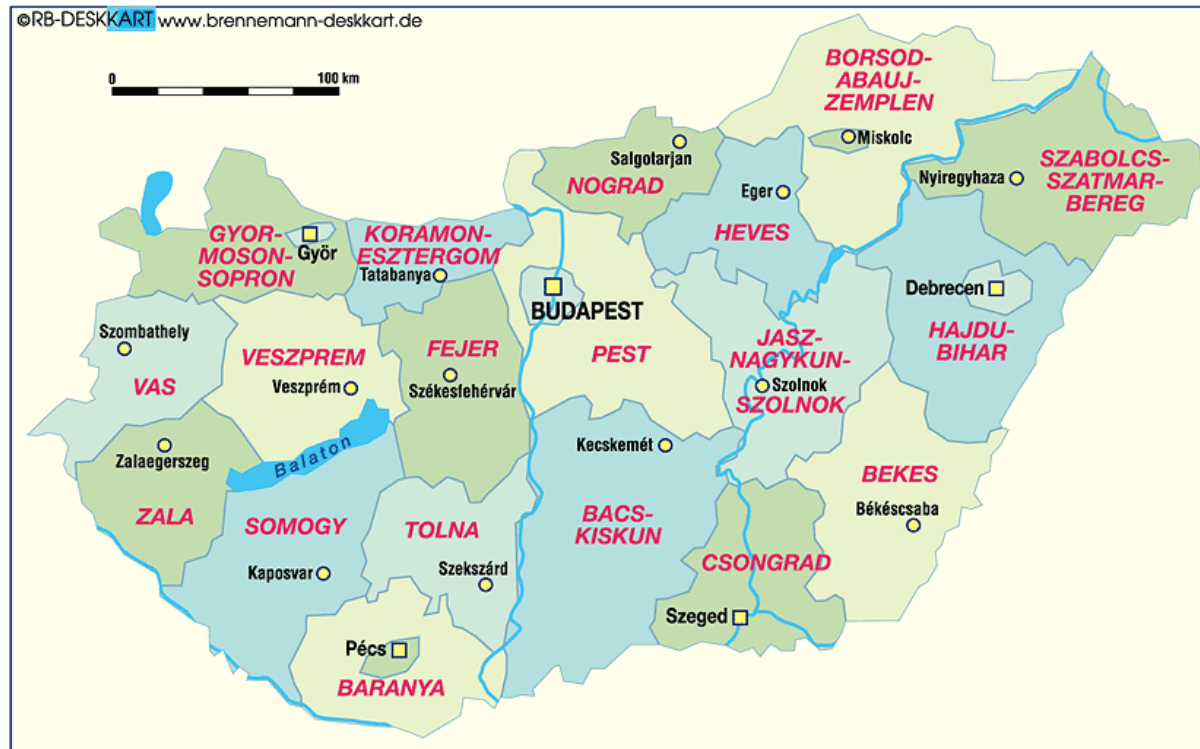
Tabelle zur Entwicklung der Roma-Population in Europa 2000-2050:

Online verfügbar unter <http://www.romaniworld.com/ecoprt-1.htm>, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

7 Anhang

Inhaltsverzeichnis

Karte von Ungarn, politisch.....	II
Verteilung der Roma in Ungarn.....	III
Die Entwicklung der Roma-Population.....	IV
Pädagogisches Programm der A.-T.-H.-Schule	V
Transkript des Experteninterviews mit dem Schulleiter	VI
Transkript des Experteninterviews mit drei Lehrerinnen	XXV
Transkript des Experteninterviews mit dem Direktor der Jugendverbesserungsanstalt.....	XXXIX
Eigenständigkeitserklärung	LII
Teilungserklärung	LIII



Karte von Ungarn, politisch

Online verfügbar unter <http://www.welt-atlas.de/datenbank/karte.php?kartenid=1-182>, zuletzt geprüft am 18.09.2010.



Verteilung der Roma in Ungarn

Online verfügbar unter http://www.das-andere-ungarn.de/m_3/3_1.html, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

Die Entwicklung der Roma-Population in Europa 2000-2050

	2000	2010	2020	2030	2040	2050
Czech republic	10.3	10.2	9.9	9.4	8.7	8.0
Roma pop	0.36	0.41	0.50	0.61	0.74	0.90
% Roma	3.5%	4.0%	5.0%	6.5%	8.5%	11.3%
Hungary	10.1	9.8	9.5	9.0	8.5	7.8
Roma pop	0.61	0.74	0.91	1.10	1.35	1.64
% Roma	6.0%	7.6%	9.6%	12.2%	15.9%	20.9%
Slovakia	5.4	5.5	5.5	5.3	5.1	4.8
Roma pop	0.61	0.74	0.89	1.10	1.34	1.63
% Roma	11.2%	13.5%	16.4%	20.5%	26.2%	34.2%

(Originaltitel: Central Europe 2000-2050, Population projections for whole countries and Roma)

Online verfügbar unter <http://www.romaniworld.com/ecopr1-1.htm>, zuletzt geprüft am 18.09.2010.

Pädagogisches Programm der A.-T.-H.-Schule

(Integrated Education) PÄDAGOGISCHES PROGRAMM der Sekundarschule, Berufsschule und Kollegium der H. T. A. Stiftung

Unsere Mittelschule wurde 1996 gegründet, wird als Stiftung betätigt, hat ein einzigartiges alternatives pädagogisches Programm und ihr Berufprofil kann verändert werden. Es wurde für solche zigeunerischen und nicht zigeunerischen Jugendlichen zustande gebracht, die sich in angehäufter sozialer Lage befinden. Die Schule versucht auch auf dem sozialen Gebiet weitgehend die nötigen Bedingungen zum Lernen zu erschaffen. Neben dem Unterricht sind die kostenlose Schulfahrt, einmal täglich eine Mahlzeit, kostenlose Lehrmittel und nach Möglichkeit gelegentliche oder fortlaufende Stipendien sichergestellt.

Das Programm unserer Schule wurde für folgende Jugendlichen angefertigt:

- ⇒ Schulpflichtige Jugendliche ab 14, die die Grundschule beendet haben, aber ihre weiteren Studien abgebrochen haben,
 - ⇒ Jugendliche, die aus einer Mittelschule ausgeblieben, abgebröckelt sind,
 - ⇒ arbeitslose Jugendlichen,
 - ⇒ Jugendlichen, die Probleme mit dem Schreiben, Lesen und Rechnen haben, und in der Unterrichtsarbeit nur am wenigsten zu belasten sind,
 - ⇒ Jugendlichen, die unter sehr schwierigen sozialen Umständen leben und angehäufter sozialer Lage sind.
- Die Schule übernimmt auch die intensive Grundbildung für die über 8 Klasse nicht verfügenden Erwachsenen. Diese Tätigkeit verrichtet sie im Rahmen des anschließbaren Programms als regionale Basisschule.

Die dazu nötigen speziellen Massnahmen:

- ⇒ Verminderung der Nachteile der Schüler
- ⇒ Sicherstellung der Chancengleichheit
- ⇒ Übergabe der Kenntnisse der Bildungsgrundlage
- ⇒ Erwecken und Wachhalten des persönlichen Interesses
- ⇒ Vorbereitung auf die gesellschaftliche Sozialisation

Die Schule stellt eigenartige interkulturelle Verbindungen her, die den zigeunerischen und nicht zigeunerischen Jugendlichen Hilfe leistet, ihre gegenseitigen ethnischen Vorurteile zu überwinden.

Der erste Abschnitt ist ein anschliessender, die allgemeine Bildung begründender, den Beruf auszuwählender Abschnitt.

Der zweite Abschnitt ist ein im Landesbildungsverzeichnis stehenden Beruf begründender, auf die Fachbildung vorbereitender Abschnitt.

Der dritte Abschnitt enthält abhängig von dem Beruf eine ein- oder zweijährliche Fachbildung.

Nach der Facharbeiterprüfung haben die Schüler die Möglichkeit, das Abitur in Tages- bzw. in Abend- und Fernstudium abzulegen.

Die im Landesbildungsverzeichnis angeführten, im Modulsystem unterrichteten Berufe der Institution: **Büroassistent, Computertechniker, -instandhalter, Schneider (Baby- und Kinderkleidungshersteller), Pädagogischer Assistent**

Die Schule unterrichtet zur Zeit 280 Schüler im Direktstudium und 200 Schüler im Abend- oder Fernstudium, ihr talentpflegendes Schülerheim verfügt gegenwärtig über 80 Plätze.

Die hauptsächlichsten Konflikte zwischen der Schule und den Familien	
Die Ziele und die Erwartungen der Schule (ihr Selbstbild)	Die Interpretation der Zigeuner (ihr Fremdenbild)
1. Unterrichts- und Erziehungsziele	
Die Tätigkeit der Schule gründet sich auf gesellschaftliches Einverständnis in der Hinsicht der Ziele, der Werte, der Normen.	Die Tätigkeit der Schule basiert auf die Gesetze und die Rechtsvorschriften (zwingt und bestraft).
Die Kinder (Schüler) bereiten sich in der Schule auf das Leben auf.	Das echte Leben der Kinder geht hier und jetzt und außer der Schule zu.
Die Schule bietet durch den Unterricht und die Erziehung bessere Lebenschancen an.	Die Schule lehrt die Wissenschaft des Schreibens, Lesens und Rechnens.
Die Schule bestimmt die zu lehrenden Kenntnisse.	Das Kind hat ein Recht dazu, die Kenntnisse, die es sich aneignen wünscht, zu bestimmen.
Die Schüler werden mit den Noten qualifiziert.	Die Kinder sind mit den Loben und Beschimpfungen der Lehrer qualifiziert.
2. Priorität in der Unterrichtszeit	
In der Unterrichtszeit hat die Schule die Priorität.	Die Familie und die Gemeinschaft hat immer Priorität.
Die Familie hat die Pflicht, das Kind vorbereitet in die Schule zu schicken.	Die Schule hat die Pflicht, das Kind so vorzubereiten, wie die Familie wünscht.
Die Schule übernimmt Erziehungsaufgaben von der Familie.	Die Kindererziehung ist nur die Aufgabe der Familie und der Gemeinschaft.
3. „Ungarische“ Schule und zigeunerische Familie	
Die Schüler sind immer „Kinder“ in der Schule, in der Beziehung zu den Lehrern.	Die Kinder sind erst bis zur Prepubertät wirklich Kinder.
Zum Wesen der Schularbeit gehören keine persönlichen Gefühle.	Die Schule ist nur dann annehmbar, wenn die Lehrer persönliche, gefühlreiche Verbindungen zu den Kindern haben.
Die Konflikte in der Schule sind nur zwischen dem Lehrer und dem Schüler, sowie zwischen Schülern.	Das Wesen der schulischen Konflikte ist, dass sie zwischen den Zigeunern und den Nicht-Zigeunern geschehen.
Es ist nicht nötig, dass die Eltern in der Schulzeit in der Schule ihre Kinder beschützen.	Die Eltern haben die Pflicht, ihre Kinder auch in der Schule zu beschützen.
Die Schule hebt das Kind aus der Familie heraus.	Die natürliche Stelle des Kindes ist in der Familie und in der Gemeinschaft.

Transkript des Experteninterviews mit dem Schulleiter der A.-T.-H.-Schule: Herr Dr. C.

Datum des Interviews: 03.06.2010, übersetzt von Frau N. und P. (Legende siehe unten).

Kodierung	Aussage	Paraphrasierung	Generalisierung	Bemerkung
ISz1 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz2 Nag	Er ist hier Direktor und ...an der Universität...			
ISz3 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz4 Nag	Es ist sehr gut für uns, weil wir können nach dem Abitur unsere Schüler zu dieser Universität schicken. Sie lernen dort weiter.			
ISz5 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz6 Nag	Wir sind eine Stiftungsschule. Seit 14 Jahren funktionieren wir.			
ISz7 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz8 Nag	Die Idee kam, dass die meisten Lehrer möchten nicht mit Schülern sich beschäftigen, die Probleme haben. Aber es gibt so viele Schüler.	Idee: Schüler mit sozialen Problemen aufnehmen, die keiner unterrichten möchte.	Schulgründung aufgrund sozialer Problemlage.	
ISz9 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz10 Nag	Auch in anderen Ländern, wie z. B. Niederlanden, Frankreich, ist es so.	Soziale Probleme auch in anderen Ländern.	Ländervergleich.	
ISz11 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz12 Nag	Das sind die Schule ...sind für solche Kinder, die zigeunerisch sind oder haben Probleme mit dem Lernen oder Zuhause, das sind soziale Probleme. Und für sie sind diese Schule gegründet.	Schule für Kinder mit Roma-Hintergrund, Lernbeeinträchtigungen und sozialen Problemen.	Schule für benachteiligte Kinder.	
ISz13 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz14 Nag	An dieser Schule lernen jedes Jahr ungefähr 300 Schüler.			
ISz15 Csi	Ungarisch gesprochen			

ISz16 Nag	Die Stadt, die Politik unterstützt uns. Weil wir machen es gut.	Kommunale und politische Unterstützung.	Staatliche Förderung.	
ISz17 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz18 Nag	Weil haben sie nicht Probleme mit diesen Kindern. Wir müssen mit ihnen beschäftigen.	Schule bewahrt Staat vor neuen Problemen.	Schule als Präventionsmaßnahme.	
ISz19 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz20 Nag	Wir haben keine Statistik darüber, wie viele Zigeuner lernen bei uns, aber ungefähr die Hälfte.	Keine genauen Daten zur Schülerschaft; ~50 % Kinder mit Roma-Hintergrund.	Hoher Anteil an Kinder mit Roma-Hintergrund.	
ISz21 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz22 Nag	Wir haben Kinder nicht nur von hier, sondern auch von entfernten Teilen des Landes.	Schülerschaft aus ganz Ungarn.	Überregionales Einzugsgebiet.	
ISz23 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz24 Nag	Unser Motto ist, dass wenn das Kind von der Schule, sich von der Schule entfernt hat, muss die Schule sich zu den Kindern nähern.	Motto der Schule: Auf die Kinder zugehen.	Schülernähe, Schülerzentrierung.	
ISz25 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz26 Nag	Herr Direktor gibt hier eine Stelle für solche Lehrer, über wen sie, er weiß, dass sie die Kinder lieben.	Einstellung der Lehrer mit Blick auf die motivationale Gründe .	Einstellung der Lehrer aufgrund ihrer Motivation.	
ISz27 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz28 Nag	Wer war nicht so, der arbeitet noch, also nicht hier.			
ISz29 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz30 Nag	Aber viele möchten hier arbeiten, wenn es freie Plätze gibt, Stellen gibt.	Viele Bewerber bei freien Stellen.	Beliebter Arbeitsplatz.	
ISz31 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz32 Nag	In den Kollegen gibt es auch solche von Abstammungen die zigeunerisch sind.	Einige Lehrer haben selbst ein Roma-Hintergrund.	Lehrer mit Roma-Hintergrund.	
ISz33 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz34 Nag	1/3 von ihnen	1/3 der Lehrkräfte mit Roma-	1/3 der Lehrkräfte mit Roma-	

		Hintergrund.	Hintergrund.	
ISz35 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz36 Nag	Sie haben Diplom und haben Universitätsdiplom.	Lehrer haben verschiedene Abschlüsse.	Lehrer mit verschiedenen Qualifikationen.	
ISz37 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz38 Nag	Er ist sehr stolz darauf auch, wenn die Schule hat angefangen, kamen hier sehr arme Schüler und diese haben schon das Abitur abgelegt und weiter gelernt. Haben schon ein Diplom und kamen zurück an diese Schule. Und jetzt arbeiten schon hier, nicht lernen, sondern arbeiten.			
ISz39 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz40 Nag	Das sie strenger sind mit den Kindern, als die anderen Lehrer.	Lehrer mit Roma-Hintergrund sind strenger.	Lehrer mit Roma-Hintergrund sind autoritärer .	
ISz41 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz42 Nag	Hier kann man lernen einen Beruf, kann man das Abitur ablegen.	An der Schule sind verschiedene Schulabschlüsse und Ausbildungen möglich.	Schulabschluss und Ausbildung möglich.	
ISz43 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz44 Nag	Haben auch solche Berufe, die nach dem Abitur sind. Muss man das Abitur haben.			
ISz45 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz46 Nag	Also die Kinder, die in der Grundschule hatten sehr viele Probleme.	Schüler hatten Probleme in der Grundschule.	Schulische Probleme bereits in der Grundschule.	
ISz47 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz48 Nag	Daraus, dass die sehr arm sind, dass sie Zigeuner sind.	Probleme der Schüler aufgrund ihrer Herkunft.	Soziale Probleme bereits in der Grundschule.	
ISz49 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz50 Nag	Viele bekommen hier eine Möglichkeit, Lebensweg.	Schüler bekommen eine Chance zum Lernen und Leben.	Chance für Bildung, Option für Lebensweg.	

ISz51 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz52 Nag	Sie können sehr lange hier bleiben. Das Lernmaterial ist wir in andere Schule.	Begleitung der Schüler bis zum Beruf möglich. Lehrplan dem Regelschullehrplan angepasst.	Lange Unterstützungs- und Begleitphase. Regelschullehrplan.	
ISz53 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz54 Nag	Aber hier werden sie mit viel Liebe unterrichtet.	Schüler werden mit viel Herzlichkeit unterrichtet.		
ISz55 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz56 Nag	Was sie jetzt hören werden, ist das zufällig. Dieser junge Mann hat hier das Abitur abgelegt und ist jetzt pädagogischer Assistent.	Beispiel		
ISz57 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz58 Nag	Jetzt studiert an der Hochschule in Jaszbereny als Sozialarbeiter.			
ISz59 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz60 Nag	Denn er kann hier eine Arbeitsstelle bekommen später.			
ISz61 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz62 Nag	Norbert, er heißt Norbert. Er ist Waise. Seine Eltern sind gestorben und so hat er erreicht, dass er das Abitur abgelegt und jetzt studiert.			
ISz63 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz64 Nag	Wir haben viele solcher Jugendliche. Sehr viele von ihnen gehen dann zurück in ihre Dorf woher sie gekommen sind und dort arbeiten an der Schule.			
ISz65 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz66 Nag	Und gründen Familie und kommen zurück und zeigen uns ihre Babys. Wir sind sehr stolz auf sie.			
ISz67 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz68 Nag	Warum sprechen wir über die Zigeuner?	Warum sprechen wir über die		

		„Zigeuner“?		
ISz69 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz70 Nag	Bei uns in Europa ist das ein großes Problem.			
ISz71 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz72 Nag	Wir wissen aus der Geschichte, dass Westeuropa hat die Grenze sehr gut gesperrt und diese Zigeuner blieben hier. Auch vor dem ersten und zweiten Weltkrieg und auch nach dem Weltkrieg.	Roma-Minderheit gilt bereits seit der Vergangenheit als problematisch in Europa.	Roma-Minderheit wird mit Problemen assoziiert/ identifiziert.	
ISz73 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz74 Nag	Wir verstehen nicht...mit dieser Meinung einverstanden.			
ISz75 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz76 Nag	Aber Rassismus gibt es.			
ISz77 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz78 Nag	Die Leute, die sich mit den Zigeunern viel beschäftigen, kennen sie...und kennen die Lösung.	Auseinandersetzung mit den Roma bringt Kennenlernen und Problemlösung.	Kenntnisse und Problemlösung durch Interaktion .	Zitat von einem Mädchen aus der Mittelschule.
ISz79 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz80 Nag	Wir fühlen uns so, dass wenn wir mit ihnen zusammen sind, da können wir sie lehren.	Schule setzt sich mit den Roma-Kindern und ihren Problemen auseinander.	Lehren und Lernen nur durch Interaktion möglich.	
ISz81 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz82 Nag	Es gibt noch andere solche Schulen in unseren Land. Auch solche Pädagogen, die machen alles für die Lösung dieses Problems.	Auch andere Schule und Pädagogen setzten sich für Roma ein.	Weitere Schulen für Kinder mit Roma-Hintergrund.	Ghandi-Gymnasium.
ISz83 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz84 Nag	Aber wir wissen, dass leider hinter solchen Sachen steht das Geld.	Fördermaßnahmen von finanziellen Mitteln abhängig.	Finanzielles Ressourcenproblem .	
ISz85 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz86 Nag	Auch in Ungarn, ...also die ist die Spannung sehr groß.			
ISz87 Csi	Ungarisch gesprochen			

ISz88 Nag	Sind einverstanden...mit solchen Meinungen nicht.			
ISz89 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz90 Nag	Was ist das Problem?	Was ist das Problem?		
ISz91 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz92 Nag	Zigeunerfrage ist nicht das Rassismus.	Romafrage nicht mit Rassismus gleichzusetzen.	Romafrage nicht mit Rassismus gleichzusetzen.	
ISz93 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz94 Nag	Die rechtsseitigen Parteien sagen, dass wir beschäftigen sich nicht mit den Zigeunern.	Verschiedene politische Meinungen bezüglich der Romafrage/ des Roma-„Problems“.	Ignoranz versus Toleranz.	
ISz95 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz96 Nag	An der anderen Seite, die Liberalen, sagen, dass die Zigeuner dürfen alles.	„ „ „ „	„ „ „ „	
ISz97 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz98 Nag	Die Lösung ist in der Mitte zwischen den zwei Parteien.	Kompromiss zwischen den politischen Meinungen bietet Lösung an.	Kompromisshaltung kann Lösung ermöglichen.	
ISz99 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz100 Nag	Wir wissen, dass die Zigeuner sehen Welt anders mit ihren Traditionen, Bräuchen aus ihrer Geschichte.	Roma sehen die Welt anders. Sie haben andere Traditionen und Bräuche.	Andere Weltansicht seitens der Roma aufgrund ihrer Kultur.	
ISz101 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz102 Nag	In ihre Gemeinschaften haben sie alle Verhältnisse, zu der Arbeit.			
ISz103 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz104 Nag	Die Zigeuner, die hier leben in Ungarn, sind nicht solche Zigeuner, als die sie kennen in Deutschland. Sondern solche Zigeuner, die z.B. aus Rumänien kamen.	Roma, die in Ungarn leben, sind anderes, als die Roma in Deutschland . Ungarische Roma stammen aus Rumänien.	Roma-Herkunft in Ungarn und Deutschland unterschiedlich.	

ISz105 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz106 Nag	Sie betteln...	Betteln.	Betteln..	
ISz107 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz108 Nag	Drogen...	Drogen.	Drogenmissbrauch.	
ISz109 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz110 Nag	Sie nehmen die Welt anders wahr.	Roma nehmen Welt anders wahr.	Andere Weltansicht.	
ISz111 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz112 Nag	In Ungarn ist die Situation ein bisschen ruhiger.			
ISz113 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz114 Nag	Viele sagen viel Schlechtes über die Vergangenheit, Kommunismuszeit.	Kommunismuszeit wird als eine schlechte Erinnerung wahrgenommen.	Kommunismuszeit mit negativen Erlebnissen verbunden.	
ISz115 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz116 Nag	Aber damals hatte jeder Arbeit auch die Zigeuner.	Zur Kommunismuszeit hatten alle Arbeit, auch die Roma.	Kommunismuszeit: gute Arbeitssituation für Roma.	
ISz117 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz118 Nag	Die zigeunerischen Männer haben gearbeitet und auch die Frauen.	Roma-Männer und Roma-Frauen haben gearbeitet.	Roma-Männer und Roma-Frauen haben gearbeitet.	
ISz119 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz120 Nag	In Niederlanden oder Frankreich, also sie fanden das komisch, weil dort haben die Zigeuner nie gearbeitet.	Niederlande und Frankreich: Roma haben nie gearbeitet.	Ländervergleich: Arbeitssituation.	
ISz121 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz122 Nag	Sie haben in Ungarn gearbeitet und haben Häuser gebaut und die Kinder haben Schule gegangen. Sie waren integriert.	Roma in Ungarn waren integriert: hatten Arbeit, haben Häuser gebaut, Kinder gingen zur Schule.	Integration der Roma während der Kommunismuszeit.	
ISz123 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz124 Nag	Haben begonnen die bürgerliche Lebensform.	Beginn der bürgerlichen Lebensform.	Anpassung / Integration.	
ISz125 Csi	Ungarisch gesprochen			

ISz126 Nag	Dann kam die neue Welt...	Neue Welt.	Veränderungen in der Welt.	
ISz127 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz128 Nag	Die Marktwirtschaft...	Marktwirtschaft.	Marktwirtschaft.	
ISz129 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz130 Nag	Nach der Wendung...	Wende .	Wende.	1989/90
ISz131 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz132 Nag	...und die Zigeuner hatten nicht so hohe Bildung, deshalb haben verloren die Arbeit.	Roma verloren ihre Arbeit aufgrund ihrer schlechten Bildung.	Arbeitslosigkeit aufgrund schlechter Bildung.	
ISz133 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz134 Nag	Also die mehrere Tausend Zigeuner blieben zu Hause und haben nicht gearbeitet.	Tausende von den Roma blieben nach dem Verlust ihrer Arbeit zuhause.	Hohe Arbeitslosigkeit unter den Roma.	
ISz135 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz136 Nag	Wir wissen, dass die Welt verändert sich und die Kommunismus war nicht gut. Aber...	Welt verändert sich, Kommunismus war nicht gut.	Veränderungen in der Welt, Kommunismus war nicht gut.	
ISz137 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz138 Nag	...aber an die Zigeuner hat keiner gedacht.	An die Roma hat keiner gedacht.	Roma wurden nicht mitbedacht.	
ISz139 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz140 Nag	Früher haben die Leiter von den Zigeunern, haben nur für ihr Geld gedacht. Aber nichts getan für die Zigeuner.	Roma-Führer haben sich nicht für ihre Mitmenschen eingesetzt.	Roma-Führer haben sich nicht für ihre Mitmenschen eingesetzt.	
ISz141 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz142 Nag	In der Familie der Zigeuner arbeiten jetzt und bevor 20 Jahre niemand. Und die Kinder sehen nicht, dass haben keinen Bild...also Vorbild. Und die Kinder besuchten die Schule nicht und haben sie Schwarzarbeit gemacht.	Heute und bereits seit 20 Jahren arbeitet keiner mehr aus den Roma-Familien. Kinder haben dadurch keine Vorbilder, sie besuchen auch nicht die Schule, gehen Schwarzarbeiten.	Keine Vorbildfunktion aufgrund der Arbeitslosigkeit. Schwarzarbeit statt Schulbildung.	

ISz143 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz144 Nag	Wir haben diese Schule gegründet dafür, dass wir eine Chance diesen Kindern geben.	Schule wurde gegründet, um den Roma-Kindern eine Chance zu geben.	Chance für Schulbildung.	
ISz145 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz146 Nag	Aber wir müssen gegen Politik eine Anerkennung gewinnen. Geld für diese Ziele bekommen.	Anerkennung von der Politik wird benötigt, um finanzielle Mittel für dieses Ziel zu bekommen.	Ansehen der Politik nötig, um an Fördergelder zu gelangen.	
ISz147 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz148 Nag	Wir haben an einem Progress darüber gesprochen...	Diskussion auf einem Kongress.	Öffentliche Debatte.	
ISz149 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz150 Nag	...dass wir brauchen sehr viel Geld für...wegen dieses Problems.	Finanzielle Mittel für das Roma-Problem werden gebraucht.	Finanzielle Ressourcen für das Roma-Problem notwendig.	
ISz151 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz152 Pal	Es kostet sehr viel Geld, weil sie den Zigeunern gegenüber und so weiter korrupt sind. Sie dazu bewegen, dass sie das machen, was die Politiker machen wollen.			
ISz153 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz154 Pal	Es ist eine sehr schwere Situation, weil wenn wie jetzt also keine Lösung finden, also wegen dieser Korruption zu verenden, dann daraus entstehen ein riesengroßes Problem.			
ISz155 Pal	Also die politische Macht ist so, diese Sprünge zwischen den Parteien was sie erlauben Zigeunern einerseits und was sie ihnen verbieten oder ja...bekämpfen die Zigeuner, das heißt, dass es eine riesengroße Spannung. Und das ist jetzt neue Regierung, die am Montag, also bei uns ist. Ja, das soll	Spannungen zwischen den Parteien bezüglich der Romafrage. Hoffnung auf Spannungslösung durch neue Regierung.	Spannungen zwischen den Parteien bezüglich der Romafrage. Hoffnung auf Spannungslösung durch neue Regierung.	Meinungsäußerung

	also dieses Problem lösen. Und es scheint so, dass die neue Regierung schon etwas Positives, also ausgedacht hat. Wir hoffen darauf.			
ISz156 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz157 Nag	Wir hoffen, dass so werden wir das Problem lösen. Und in unsere Land sehr viele solcher Schule gegründet werden.	Hoffnung auf Problemlösung. Gründung von weiteren solchen Schulen in Ungarn.	Hoffnung auf Problemlösung. Gründung von weiteren solchen Schulen in Ungarn.	
ISz158 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz159 Nag	Warum wissen wir das so sicher?	Warum wissen wir das so sicher?		
ISz160 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz161 Nag	Es gibt in anderen Schulen immer Probleme. Ethnische Probleme, dass die Kinder streiten sich.	An anderen Schulen gibt es ethnische Probleme.	Ethnische Probleme im Schulalltag in anderen Schulen.	
ISz162 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz163 Nag	Bei uns haben nicht solche Probleme, also dass die Lehrer werden geschlagen. Das gibt es in andere Schulen schon. Und hier kam noch nicht vor.	An unserer Schule sind ethnische Probleme nicht vorhanden bzw. kamen noch nicht vor.	Ethnische Probleme am Kolleg nicht bekannt.	
ISz164 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz165 Nag	Auch gibt es keine ethnische Probleme.	Keine ethnischen Probleme an der Schule.	Keine ethnischen Probleme an der Schule.	
ISz166 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz167 Nag	Aber es gibt das z. B. Mädchen streiten sich, schlagen einander wegen eines Jungen.	Andere Probleme: Mädchen streiten sich wegen den Jungen.	Konkurrenzkampf zwischen den Mädchen.	
ISz168 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz169 Nag	Wenn die Jungen schlagen sich, weil sie machen Bodybuilding und wollen zeigen, wie kräftig sie sind.	Jungen schlagen sich, um ihre Kräfte zu zeigen.	Kräfte messen.	
ISz170 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz171 Nag	Hier sind die Kinder sehr viel... also es gibt hier afro-amerikanische, also also Neger, arabische und sind	Kinder mit unterschiedlicher Herkunft und mit unterschied-	Heterogenität der Schülerschaft.	

	Invaliden auch. Und sie haben keine Probleme miteinander, weil jeder ist anders.	lichen Behinderungen.	Gegenseitige Akzeptanz trotz starker Heterogenität.	
ISz172 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz173 Nag	Und es gibt auch Kinder, die also ein bisschen rassistisch sind, aber...	An der Schule gibt es auch rassistische Kinder.	Rassismus teilweise vorhanden.	
ISz174 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz175 Nag	...aber lernen hier.	...die trotzdem in dieser Schule lernen		
ISz176 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz177 Nag	Und diese rassistischen Jungen, z. B. werden später eine zigeunerische Mädchen heiraten. Sie vergessen diese Vorurteilen.	Rassistische Jungen heiraten später Roma-Mädchen, Vorurteile werden vergessen.	Ablegen der Vorurteile durch die Heirat zwischen den Roma und Nicht-Roma.	
ISz178 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz179 Nag	Und zeigen dann uns unser Baby.			
ISz180 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz181 Nag	Und diese rassistischen Jugendlichen sind einsam. Wenn die hier in unsere Schule lernen, haben schon Freunde und verändern sich die Meinung über die Welt.	Rassistische Jungen sind einsam. Schule als Ort sozialer Kontakte. Andere Weltansicht.	Einsamkeit aufgrund rassistischer Einstellung. Schule als Treffpunkt. Meinungsänderung.	
ISz182 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz183 Nag	Und wir denken so, dass Zusammenleben mit Zigeunern und Nicht-Zigeunern hilft diese Spannung zu überwinden.	Zusammenleben von Roma und Nicht-Roma überwindet die Spannung.	Spannungsabbau durch Interaktion zwischen Roma- und Nicht-Roma.	
ISz184 Gig	Wie funktioniert die Kooperation mit den Eltern?	Wie funktioniert die Kooperation mit den Eltern?		
ISz185 Nag	Ungarisch gesprochen			
ISz186 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz187 Nag	Dieses Programm könnte nicht sein, wenn die Eltern nicht helfen würden.	Das pädagogische Programm würde ohne die Hilfe der	Positive Kooperation zwischen Eltern und Schule.	

		Eltern nicht existieren.		
ISz188 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz189 Nag	In den ersten Zeiten haben noch nicht so gute Verhältnisse dirigiert. Wir möchten, dass die schicken die Kinder zu uns, weil wohin muss das Kind gehen.	Zu Beginn waren die Verhältnisse zwischen den Eltern und Schule schwierig. Schule möchte, dass die Eltern ihre Kinder dahin schickt.	Anfangs Differenzen zwischen Schule und Eltern. Schule setzt sich für die Kinder ein.	
ISz190 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz191 Nag	Aber zurzeit wollen die Eltern, dass ihre Kinder hier die Schule besuchen und sie helfen sehr viel.	Zurzeit: Schule bei Eltern sehr beliebt. Eltern helfen viel.	Unterstützung seitens der Eltern.	
ISz192 Nag	...viele haben Probleme. Und haben gehört, dass wir hier diese Probleme überwinden.	Eltern haben Probleme, wenden sich mit diesen an die Schule .	Problembewältigung mit Hilfe der Schule.	
ISz193 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz194 Nag	Wunder können wir nicht machen. Aber...			
ISz195 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz196 Nag	Also von den Kindern, die 1/3 sind die später erfolgreich studieren und das Abitur ablegen kann.	Schule ermöglicht gute Schulbildung: 1/3 legen Abitur ab und studieren.	Hoher Anteil an Abiturabschlüssen und Hochschulabsolventen.	
ISz197 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz198 Nag	In den Schulfächer gibt es zigeunerische Volkskunde. Alle Kinder lernen für 2 Stunden dieses Fach.	Zigeunerische Volkskunde als Unterrichtsfach für alle SuS, 2Std. pro Woche.	Sicherung Kulturgut.	
ISz199 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz200 Nag	Wir haben noch ein Fach, was in andere Schule gibt es nicht, Menschenkenntnis/ Selbstkenntnis in 2 Stunden pro Woche. Dort besprechen die Schüler die Probleme. Sie setzen herum, also ...und sie besprechen mit Experten Probleme miteinander, in Gruppen.	Zusätzliches Unterrichtsfach: Menschenkenntnis/ Selbstkenntnis. Besprechung der Probleme mit Experten.	Gezielte Fächerwahl. Problembewältigung mit Hilfe von Experten.	

ISz201 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz202 Nag	Wenn sie zusammen lernen hier und kennen sich einander, also die Nicht-Zigeuner die Zigeuner, auch die Zigeuner und Nicht-Zigeuner, dann werden sie schon, dass sie können zusammen leben.	Roma und Nicht-Roma lernen zusammen und lernen sich dadurch besser kennen.	Gemeinsames Lernen, gegenseitiges Kennenlernen.	
ISz203 Jak	Kommen die Schüler alle hier aus der Nähe? Oder, weil gesagt wurde, dass die Schule sehr beliebt ist. Oder gibt es auch Schüler, die von weit außerhalb kommen? Also die sehr weit weg wohnen von der Schule?	Kommen die Schüler alle hier aus der Nähe? Oder gibt es auch Schüler, die von weit außerhalb kommen? Also die sehr weit weg wohnen von der Schule?		
ISz204 Nag	Ja, ja, es gibt hier ein Schülerheim und die Schüler, die, also, weiter entfernten Teilen des Landes kommen, können dort wohnen, in der Schulzeit.	SuS kommen auch aus entfernten Teilen des Landes und wohnen im Schülerheim.	Weites Einzugsgebiet.	
ISz205 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz206 Nag	Sie werden sehen, dass das Schülerheim sehr modern ist. Und es gibt sehr gute Umstände.	Schülerheim ist sehr modern, ist im guten Zustand.	Unterstützung und Sicherung der Wohnsituation.	
ISz207 Jak	Müssen die dafür bezahlen? Oder wird das...	Müssen die dafür bezahlen?		
ISz208 Nag	Nein, nein.	Nein.		
ISz209 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz210 Nag	Nein, sie hätten kein Geld dafür.	Dafür hätten sie kein Geld.	Geldmangel in den Familien.	
ISz211 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz212 Nag	Sie können kostenlos die Mahlzeiten hier, in der Schulmensa haben sie das Mittagessen.	Kostenlose Mahlzeiten während der Schulzeit.	Unterstützung und Sicherung der Lebenssituation.	
ISz213 de Ter	Verbietet die Tradition den Roma für Geld zu arbeiten?	Verbietet die Tradition den Roma für Geld zu arbeiten?		
ISz214 Pal	Ungarisch gesprochen			
ISz215 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz216 Pal	Ja, also das heißt, wenn sie über ihre Zigeuner sprechen, die in Deutschland da sind, das sind andere			Meinungs- äußerung Pal

	Art Zigeuner. Also ganz andere Art Menschen. Ja, es gibt also mehrere Stämme und ja. In Ungarn leben etwa 6 verschiedene Gruppen, Zigeunergruppen die ganz andere Kultur haben. Also darum, wenn man über Zigeuner spricht, dann darf man nicht eine einheitliche Gruppe vorstellen. Sie sind ganz anders und darum als was in Deutschland gültig ist, passt unseren Verhältnissen gar nicht. Ja, also das ist ganz anders. Also passen Sie auf diese Unterschiede. Also muss man sehr aufmerksam sein, weil es ist etwas anderes.			
ISz217 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz218 Pal	Ungarisch gesprochen			
ISz219 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz220 Pal	Ja, also Zivilisation ja, ganz anderes z.B. in Rumänien und in Bulgarien leben. ... In Moldawien leben so un-zivilisierte Zigeunern, dass man sich nicht vorstellen kann unter welchen Verhältnissen sie wohnen. Bei uns ist die Lage ein bisschen besser, also, weil hier gibt es Schichten, die ein bisschen bürgerlicher Lebensweisen aufweisen können. Bei uns also auch sind verschiedene Zigeunergruppen. Es gibt auch reiche Unternehmer und es gibt also so arme Leute, die aus Stroh schlafen z. B.			Ergänzung
ISz221 Pal	Sie werden das sehen, also ganz unterschiedliche. Und nicht bei uns in Ungarn ist die Lage am Schlechtesten, sondern noch südlicher, ja noch östlicher. Ja noch schlimmer.			Ergänzung
ISz222 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz223 Pal	Ja, also hier wandern die Zigeuner nicht aus nach Westen, so nach Deutschland oder so. Wenn also manchmal hört man im TV, dass z. B. in Italien oder Portugal oder sogar in einige deutsche Großstädte			

	überfallen werden von Zigeunern, das sind also nicht ungarische Zigeuner. Ja, sondern aus diesen sehr armen osteuropäischen Ländern. Fallen sie über und ja stellen ihre Zelte auf und überfallen Menschen, räumen alles. Also das sind keine ungarischen Zigeuner. Sie sind ruhiger. Sie sind sehr ruhig. Manchmal wandern sie aus, aber das ist nicht typisch.			
ISz224 de Ter	Der Direktor hat gesagt, dass es Dinge gibt, die in der Mitte geschehen müssen, also es gibt also Dinge, die man Zigeunern verbieten muss. Was würden die denn sagen, was problematisch ist? Was die Regierung mit Gesetzen eventuell ändern muss?	Der Direktor hat gesagt, dass es Dinge gibt, die in der Mitte geschehen müssen, also es gibt also Dinge, die man Zigeunern verbieten muss. Was würden die denn sagen, was problematisch ist? Was die Regierung mit Gesetzen eventuell ändern muss?		
ISz225 Pal	Ungarisch gesprochen			
ISz226 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz227 Pal	Ja, also es gibt so zwei Ansichten, die gegenüber polarisiert werden.	Zwei Ansichten stehen sich gegenüber.	Unterschiedliche Ansichten.	
ISz228 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz229 Pal	Die vorige Regierung hat gesagt, dass Zigeuner alles dürfen, also Stehlen bis zu 20000 Ft. Und es ist ihnen alles erlaubt. Sie können frei leben, weil es ist ein Menschenrecht, also frei zu leben. Wenn sie nicht arbeiten wollen, bitte schön. Sie dürfen nicht arbeiten. Wenn sie etwas anderes wollen, dann bitte schön. Es ist ihnen erlaubt. Das heißt Liberalismus. Aber das ist ein bisschen komisch vorgestellt.	Erste Ansicht: Die alte liberale Regierung sagt: Roma dürfen alles: -stehlen -müssen nicht arbeiten -können ein freies Leben führen→Menschenrecht.	Roma als freie Menschen	
ISz230 Csi	Ungarisch gesprochen			

ISz231 Pal	Und andere Ansicht, wenn Zigeuner etwas Schlimmes macht oder etwas Kriminelles macht, dann also doppelt so schwere Bestrafung bekommt als Nicht-Zigeuner. Und jetzt also kamen diese Parteien in das Parlament. Also jetzt sind die da. Und wissen wir noch nicht, was daraus ... raus kommt. Also vielleicht können die sich normal einigen, also ich meine, also hoffe, dass sie werden nicht übernehmen.	Zweite Ansicht: doppelte Bestrafung für kriminelle Roma. Neue Parteien im Parlament. Zurzeit keine konkreten Ergebnisse bezüglich dieser Ansichten.	Härte Bestrafung für Roma. Aber: noch keine konkreten Beschlüsse.	
ISz232 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz233 Pal	Ja, also sie haben die, die Schulleitung, hat einen mittleren Weg also gewählt. Ja, also keine extreme Politik auszuüben. Und also es heißt also Toleranz und Mitarbeit steht im Mittelpunkt und diesen Weg wollen sie nicht verlieren. Egal was die Politik sagt, egal, was Parlament sagt, also zu kommunizieren und eine gemeinsame Lösung zu finden. Also aus diesem Grund, in diesen Verhältnissen, die bei uns jetzt existieren, zu finden, ja immer eine Lösung zu finden. Das Bestreben sie jetzt.	Schulleiter sieht die Lösung in der Mitte: Toleranz und Mitarbeit stehen im Mittelpunkt. Durch kommunizieren eine gemeinsame Lösung finden.	Lösungsfindung durch Kommunikation, Toleranz und Mitarbeit.	
ISz234 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz235 Pal	Ja, wir denken so, wenn jemand gegen das Gesetz verstößt, das muss bestraft werden, egal, ob er Zigeuner oder Nicht-Zigeuner ist.	Wenn jemand gegen das Gesetz verstößt, muss bestraft werden.	Bestrafung bei Gesetzesverstößen unabhängig von Herkunft.	
ISz236 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz237 Pal	Man muss eine Hoffnung leben, also den Leuten einen Ausweg zeigen, so ein positives Vorbild, ein gutes Beispiel, ja, dass die Zigeuner bestreben können. Ja und vielleicht können sie das verstehen, dass auch eine andere Weise kann man leben und nicht nur so, wie sie bis jetzt, ja vielleicht gelebt haben.	Schule will als positives Beispiel für Kinder und Jugendliche mit Roma-Hintergrund funktionieren, ihnen verschiedene Lebensweisen zeigen und anbieten.	Vorbildfunktion der Schule für die Schüler. Perspektive geben.	
ISz238 Gig	Kommen die Schüler von dieser Schule auch aus solchen Siedlungen?	Kommen die Schüler von dieser Schule auch aus solchen		Vorher wurde ein Film über eine

		Siedlungen?		Roma-Siedlung gezeigt.
ISz239 Pal	Ungarisch gesprochen			
ISz240 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz241 Pal	Nein, sie kommen nicht von diesen Siedlungen.	Nein. Die Schüler leben nicht in solchen Siedlungen.		
ISz242 Pal	Also, die, die in diesen Siedlungen wohnen, sie lehnen alle Gesetze ab. Sie gehen nicht zur Schule. Sie machen nichts, was vorgeschrieben ist. Sie beachten keine Vorschriften. Nichts. Also absolut Außenseiter.	Roma in Siedlungen (Ghettos): -lehnen Gesetze ab - gehen nicht zur Schule -beachten nicht die Vor- schriften -sind Außenseiter.	Gesetzesablehnung und - missachtung Schulabsentismus →Außenseiterposition.	Eigene Er- gänzung.
ISz243 Gig	Wird da was gegen unternommen? Das in diesen Siedlungen, das sie gegen alle Gesetze verstoßen? Gibt es irgendwelche Sanktionen...Strafen oder Konsequenzen dafür?	Wird da was gegen unter- nommen? Das in diesen Siedlungen, dass sie gegen alle Gesetze verstoßen? Gibt es irgendwelche Sanktionen, Strafen oder Konsequenzen dafür?		
ISz244 Pal	Ungarisch gesprochen			
ISz245 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz246 Pal	Nichts interessiert sie, also, ob sie Strafen bekommen.	Strafen kümmern sie nicht.	Missachtung der Gesetze, Egalität gegenüber Strafen.	
ISz247 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz248 Pal	Mit dieser Menschengruppe haben wir Probleme, nicht mit den Zigeunern, die hier kommen, in der Schule lernen.	Diese Menschengruppe stellt ein Problem dar, nicht die Roma-Kinder aus der Schule.	Diese Menschengruppe stellt ein Problem dar, nicht die Roma-Kinder aus der Schule.	
ISz249 Pal	Wenn z. B. die Zigeuner aus dem Gefängnis raus- kommen, sie werden also so gefeiert, als wenn also Hochzeit gefeiert wäre. Und das ist ein großes Ereig- nis, sie sind also stolz auf ihn, er war im Gefängnis.	Wenn Roma die Gefängnisse verlassen, werden die von der Familie gefeiert.	Wenn Roma die Gefängnisse verlassen, werden die von der Familie gefeiert.	Eigene Ergänzung

ISz250 Par	Kann man da prozentual eine grobe Einschätzung geben, wie viele jetzt so leben und wie viele anders?	Kann man da prozentual eine grobe Einschätzung geben, wie viele jetzt so leben und wie viele anders?		
ISz251 Pal	Ungarisch gesprochen			
ISz252Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz253 Pal	Nein. Wir haben keine Statistik dafür. Manche melden es nicht, wenn sie Kinder bekommen.	Keine Statistik vorhanden Geburten werden nicht gemeldet.	Mangel an statistischen Daten.	
ISz254 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz255 Pal	Ja, einige Zigeuner, die ja ein besseres Leben bestreben, sie verschweigen ihre Zigeuner-Herkunft. Und sie beleugen das. Und wenn sie dann schon ein Schulabschluss haben, dass also heiraten sie eine Nicht-Zigeunerin und sie leben wie alle andere Bürger...normal. Ja und sie sagen niemanden, dass sie eine Zigeuner-Herkunft haben.	Roma, die ein besseres Leben bestreben, verschweigen ihre Herkunft, heiraten Nicht-Roma, leben wie alle Bürger.	Verheimlichung der eigenen Identität. Integration/ Anpassung an die Gesellschaft.	
ISz256 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz257 Pal	Andere sind dagegen, dass nicht verleugnen das sie Zigeuner sind, sie sagen, ja ich bin ein Zigeuner. Aber ich arbeite, ich führe ein normales Leben, also mit mir kein Problem. Ich bin so, Entschuldigung. Wer mich also nicht akzeptieren will, dann soll er nicht.	Andere verleugnen ihre Herkunft nicht. Wollen so akzeptiert werden, wie sie sind.	Identifikation mit Herkunft. Verlangen nach Akzeptanz.	
ISz258 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz259 Pal	Also, es gibt ein Kernpunkt oder so zusagen ein schwerer Kernpunkt, d. h. etwa 15 % mit denen man nichts anfangen kann.	Mit ca. 15 % der Roma kann man nichts anfangen.	Hoffnungslosigkeit.	
ISz260 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz261 Pal	Also zwischen ihnen gibt es zwei, zwei extreme Polaritäten herrscht unter ihnen, d. h. der eine Teil, die ein	Zwei Gegensätze: Diejenigen Roma, die ein	Extreme Polarität zwischen den Roma,	

	besseres Leben führen, verachtet, die unten geblieben sind und umgekehrt auch. Die unter sind, also ganz, ja, wie wir gesehen haben im Film, die verachten die schon reicher geworden sind. Ja, schrecklicher Gegensatz. Sie können einander töten.	besseres Leben führen, verachten die, die ein schlechteres Leben führen und umgekehrt.	gegenseitige Verachtung.	
ISz262 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz263 Pal	Also Kinder, die kommen in die Schule sind sogenannte ungarische Zigeuner, kommen hier.			
ISz264 Pal	Kompliziert ja, auch für mich ist kompliziert, ja.			
ISz265 Csi	Ungarisch gesprochen			
ISz266 Pal	Ja, also in Szolnok also hier ist die Sache nicht so tragisch. Es gibt einige Gebiete in Ungarn, wo es mehr schlimmer ist.			

Legende:

ISz5 = Interview in **Sz.** mit Nummer des Gesprächsbeitrags
Nag = Frau N., Lehrerin der A.-T.-H.-Schule, spricht Deutsch
Csi = Herr Dr. C, Schulleiter der A.-T.-H.-Schule
Pal = Frau P., spricht Deutsch, unsere Übersetzerin
Gig = Interviewerin Frau G.
Jak = Interviewer Herr J.
de Ter = Interviewer Herr T.
Par = Interviewerin Frau P.

Transkript des Experteninterviews mit drei Lehrerinnen der A.-T.-H.-Schule: Frau N., Frau K., Frau Ká.

Datum des Interviews: 03.06.2010, übersetzt von Frau N. (Legende siehe unten).

Kodierung	Aussage	Paraphrasierung	Generalisierung	Bemerkung
ISzL1 Wla	Wir würden gerne wissen, wie kommt es Ihrer Ansicht nach zu den hohen Anteilen von Roma-Kindern in Sonderschulen?	Wie kommt es Ihrer Ansicht nach zu den hohen Anteilen von Roma-Kindern in Sonderschulen?		
Nag	Übersetzt auf Ungarisch			
ISzL2 Nag	Also welche Meinungen ...			
ISzL3 Gig	Ja.			
ISzL4 Nag	...haben wir – über Sonderpädagogen?			
ISzL5 Gig	Ja.			
ISzL6 Nag	Hmm.			
Kök	Ungarisch gesprochen			
ISzL7 Nag	Also, die Sonderpädagogik ist für uns sehr neu. Und wir wollen das besser kennen lernen und nur hier an der Schule haben wir darüber gehört, weil hier funktioniert das nicht mit dem Hauptschule aus Jaszbereny haben sie Projekt.			Gegenseitige Verständnisprobleme
ISzL8 Gig	Hmm, also Sie sind ja hier jetzt eine Schule wo es viele Roma Kinder gibt. Gibt es spezielle, also Sie haben ja vorhin gesagt, es gibt so Zigeunerkunde so in die Richtung, oder? Das hatten Sie gesagt. Gibt es da noch andere spezielle Fördermaßnahmen bzw. Integrationsmaßnahmen oder ist es nicht notwendig?	Gibt es spezielle Fördermaßnahmen bzw. Integrationsmaßnahmen für Roma-Kinder an Ihrer Schule?		
ISzL9 Nag	Mhm. Mhm. (<i>nickt</i>)			
Nag	Übersetzt auf Ungarisch			
ISzL10 Nag	Wir haben spezielle Fächer eingeführt, z. B. diese Menschenkenntnis/ Selbstkenntnis, sie lernen	Einführung spezieller Fächer insbesondere über die Roma-Kultur.	Gezielte Fächerwahl, Sicherung des Roma-	

	über die zigeunerische Kultur, die Traditionen. Auch die nicht Zigeunerische, sie können so kennen lernen die Bräuche der Zigeuner. Und wir sichern hier alle Bedingungen zu lernen und auch die, das Wohnen der Kinder im Schülerheim, wenn z. B. sie kommen aus solche Familie, wo die Eltern Alkoholiker sind, könnten dort nicht lernen, Hausaufgaben machen und nix machen. Und sie haben Möglichkeit zu einem Wohnung, also zuhause haben sie im Schülerheim, ein Zuhause.	Schule bietet Unterkunft im Schülerwohnheim an, aufgrund schwieriger Familienverhältnisse.	Kulturguts. Sicherung und Unterstützung der Wohn- und Lebenssituation.	
Nag	Übersetzt auf Ungarisch			
Kök	Ungarisch gesprochen			
Nag	Ungarisch gesprochen			
Kök	Ungarisch gesprochen			
Kál	Ungarisch gesprochen			
ISzL11 Nag	Wir beschäftigen wenn es mögl. Wenn es ist nötig ist auch in einzelnen Kindern, oder mit Kleingruppen weil sie in einer Klasse mit 20 Schülern sie können, können nicht so...	Beschäftigung mit einzelnen Kindern und Kleingruppen, weil das Lernen den SuS in großen Gruppen schwer fällt.	Äußere Differenzierungsmaßnahmen und Fördermaßnahmen.	
ISzL12 Wla	...gut fördern?...			
ISzL13 Nag	...ja und lernen, nicht so leicht. Hier gibt es Psychologin und Jugendbehelfen und ...	Unterstützung durch Psychologen und Jugendhelfern.	Interdisziplinäre Unterstützungssysteme.	
Nag	Ungarisch gesprochen			
Kök	Ungarisch gesprochen			
ISzL14 Nag	...und wir haben schon das gesagt, dass hier zwischen den Lehrern gibt es, solche Lehrer, die, die auch zigeunerisch sind und sie können, können ein, eine Vorbild zeigen, also ihren Erfolgen.	Lehrer mit Roma-Hintergrund können als Vorbild dienen.	Vorbildfunktion von Lehrern mit gleicher ethnischer Herkunft.	

ISzL15 Wla	Dann noch mal eine Frage zur Sprache: Sprechen die Zigeuner oder die Roma eine andere Sprache? Oder sprechen die nur ungarisch?	Sprechen die Roma vorwiegend eine eigene Sprache oder sprechen sie ungarisch?		
ISzL16 Nag	Sie, ein Teil von sie...			
Nag	Ungarisch gesprochen			
Kök	Ungarisch gesprochen			
ISzL17 Nag	Von den Schülern?			
Wla	<i>Nickt.</i>			
ISzL18 Nag	Ein Teil, ein Teil.			
Kök	Ungarisch gesprochen			
ISzL19 Nag	Im Allgemeinen sprechen die ungarische Sprache, auch die zigeunerische. Nur einige Wörter kennen sie aus dem zigeunerische Sprache. Nur einige. Aber hier haben wir auch solche rein traditionelle Romasprachen- Stunden und man man kann auch eine Sprachprüfung machen in dieser Sprache. Es ist leichter als aus deutsch oder englisch, weil diese Sprache enthält nicht so viele Wörter. Und ja es ist leichter für sie. Und...	Individuell unterschiedlich, vorwiegend ungarisch. Roma-Sprachunterricht sowie Sprachprüfung möglich. Roma-Sprache leichter als Deutsch oder Englisch, weil weniger Wörter.	Sprachgebrauch individuell unterschiedlich. Sprachförderung für Roma-Sprache (Sicherung Kulturgut). Angebot: Roma-Sprache anstatt Fremdsprache → Wertschätzung der Kultur.	Vermutlich Übersetzung von Kök
ISzL20 Wla	... das heißt, wenn sie möchten, können sie auch in ihrer eigenen Sprache noch mal gefördert werden?			
ISzL21 Nag	Nein, nur diese Sprache lernen, aber auf diese Sprache können sie nicht offiziell etwas Erledigen. Dass das nützen wird. Also nicht...			Meinungsäußerung von Nag
ISzL22 Gig	Also wenn ist das zusätzlich, also sie lernen ungarisch und auch die anderen Sprachen			
ISzL23 Nag	Jaja, zusätzlich und auch zigeunerische Sprache.			
ISzL24 Gig	Sie haben ja vorhin erzählt oder der Schulleiter hat gesagt, es ist ja schon eine besondere Schule	Gibt es Probleme mit Schulabsentismus an Ihrer Schule, die		

	und die Schüler gehen gerne hierher, weil sie halt besondere Chancen bekommen. Wie sieht das denn aber aus, gehen die Schüler sonst eher nicht zur Schule? Also wenn sie zu einer anderen Schule müssten? Gehen sie da trotzdem gerne hin? Oder gibt es auch Probleme damit, dass Schüler nicht regelmäßig zur Schule kommen?	besondere Chancen für Roma-Kinder ermöglichen will?		
ISzL25 Nag	Nicht alle besuchen regelmäßig die Schule. Sind solche die fühlen sich gut bei uns und kommt weil einige Klassenkameraden, Freunde sind hier aber viele sehen so, dass nur ein Pflicht ist in die Schule zu gehen.	Viele kommen wegen den sozialen Kontakten zur Schule, Schule als Pflicht.	Problematik Schulabsentismus ist für Schule erfahrbar.	
ISzL26 Gig	Ja.			
ISzL27 Nag	Das wollten Sie fragen?			
ISzL28 Gig	Ja, ja. Also, genau. Gibt es irgendwelche Gründe warum sie halt nicht zur Schule gehen? Also, sie kommen hier gerne her, Freunde sind da, es ist halt Pflicht? Also es gibt Schulpflicht?	Gründe für Schulabsentismus? Schulpflicht?		
ISzL29 Nag	Ja, es gibt ...			
ISzL30 Gig	... sie müssen zur Schule...			
ISzL31 Nag	...bis zum 18. Jahr.	Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr.	Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr.	
ISzL32 Gig	Ok. Aber gibt es manchmal Gründe, warum sie nicht zur Schule gehen?			
ISzL33 Nag	Ja, weil sie wollen nicht lernen.	Wollen nicht lernen.	Keine Lernmotivation.	
Nag	Ungarisch gesprochen			
Kök	Ungarisch gesprochen			
ISzL34 Nag	In der Familie ist es so. Die Situation bei Zigeunern, ist sie sehen, dass auch die ihre Eltern haben so gemacht, dass nach der Pubertät haben	Familiäre Situation: - Frühe Partnerschaften - Frühes Kinderkriegen	Mangelnde Motivation seitens der Familie.	

	<p>sie schon mit einem Mann, oder mit einer Frau, nicht geheiratet, sie heiraten nicht, nur so sie sind Lebensgefährten. Und haben Kinder und sie arbeiten nicht, sie bekommen Geld von dem Land. Also und sie wollen nicht arbeiten, weil das haben sie nicht gesehen.</p>	<p>- Arbeitslosigkeit/ Geld vom Staat.</p>		
Kök	Ungarisch gesprochen			
ISzL35 Nag	<p>Und sie, sie haben keine solche Motivation, dass ich lerne und mache das Abitur, und dann werde ich eine gute Job und ein Beruf. Sondern sie kommen nur weil sie schulpflichtig sind und hier, wie ich habe schon gesagt, haben Freunde und sie kleiden sich so modisch und kommen hinein und besprechen die Probleme und ja, sie unterhalten sich, wenn es wir organisieren Schuldisco, Diskothek oder Partys, dann kommen auch solche Kinder, die die sondern nicht so oft besuchen die Schule, weil sie sich fühlen hier dann gut. (...) Also das ist ein Problem, was nach der Wendung, also Wende 1989 verändert sich alles, wie der Schulleiter gesagt hat. Dann hat verloren die zigeunerische Familien die Arbeit. Weil sie nicht so gebildet waren. Und jetzt arbeiten sie nicht. Nur eine kleine Schwarzarbeit, wenn sie Geld brauchen.</p>	<p>Fehlende Erkenntnis des Zusammenhanges von Bildung und Beruf .</p> <p>Schule als Ort sozialer Kontakte.</p> <p>Nach der Wende: erhöhte Arbeitslosigkeit bei Roma-Familien.</p>	<p>Perspektivlosigkeit.</p> <p>Schule als Treffpunkt, nicht als Bildungsinstitution.</p> <p>Sozialer Abstieg.</p>	
ISzL36 Gig	<p>Gibt es denn aber, wenn sie nicht regelmäßig zur Schule kommen, gibt es dann Konsequenzen oder gibt es Strafen, wenn sie jetzt ein paar Tage nicht zur Schule kommen, paar Wochen, wie auch immer. Gibt es da Strafen?</p>	<p>Konsequenz für Schulabsentismus? (Sanktionen/ Strafen?)</p>		
ISzL37 Nag	<p>Es ist so, das Gesetz, dass sie, sie müssen bestraft</p>	<p>Laut Gesetz liegt Strafe bei 50000</p>	<p>Gesetzliche Strafe für Schul-</p>	

	werden. Also z.B. 50000 Ft. Bezahlen die Eltern, wenn das Kind nicht kommt und schon sehr viele Fehlungen, Fehlungen hat. Aber das, das können sie nicht bezahlen. Sie haben kein Geld und...	Ft. Familien können nicht bezahlen.	absentismus vorgesehen. Geldmangel in den Familien.	
ISzL38 Gig	Und dann, also sie bezahlen dann auch nicht, aber es passiert dann auch nichts?			
ISzL39 Nag	Nichts. Kann, kann man diese Gesetz nicht durchsetzen.	Gesetz nicht durchsetzbar.	Gesetzesumsetzung schwierig.	Einschätzung Nag
ISzL40 Gig	Aha ok.			
ISzL41 Nag	Es geschah einmal, dass eine, eine Mutter bestraft wurde und ins Gefängnis gehen musste, weil diesen Problem war.	Gefängnisstrafe für eine Mutter.	Gefängnisstrafe möglich.	
ISzL42 Lüt	Gibt es bei uns auch, ja.			
ISzL43 Nag	Aber sie hatte kleine Kinder und sie blieb nicht so viel dort.			
Nag	Ungarisch gesprochen			
Kök	Ungarisch gesprochen			
ISzL44 Nag	Aber im Allgemeinen geschieht nichts. Wir können nichts machen. Wir schicken die Briefe, diese offizielle Briefe zu den Behörden, aber es passiert nichts. Praktisch nichts.	Meldung der Fehlzeiten seitens der Schule an Behörde, keine Reaktion.	Keine konsequente Gesetzesumsetzung der Behörden.	Meinung Nag
ISzL45 Wla	Ja genau, ob das Thema Roma in der Lehrerausbildung irgendwie diskutiert wird oder ob man in der Universität ein bisschen was darüber erfährt oder nicht?	Wird das Thema Roma in der Lehrerausbildung bzw. an der Universität diskutiert?		
ISzL46 Nag	Ob, ob wir haben gelernt über die Schwierigkeiten mit diesen Kindern umzugehen?			
Nag	Ungarisch gesprochen			
Kök	Ungarisch gesprochen			
ISzL47 Nag	Es gibt solche spezielle Übungen, z. B. Romologie und also solche Lehrer, die mit diese Kinder be-	Spezielle Übungen Romologie, Lehrer berichten von Roma-	Theoretische Ansätze zum Thema Roma-Kinder.	Übersetzung von Kök

	schäftigen, aber wir unterrichten nur die Theorie, sie treffen nicht so, nicht solche Situationen. Mit solchen Konflikten treffen wir nur hier, in der Schule. Es ist schwer zu behandeln.	Kindern (Theorie). Praktische Auseinandersetzung findet nur in der Schule statt.	Realitätsbezug erst/ nur im Schulalltag.	
Kök	Ungarisch gesprochen			
ISzL48 Nag	An der Universität gibt's, gibt es Kurse über, also wir sehen Filme über die Zigeuner, in Tanzen und alles, aber die Wirklichkeit lehren dort nicht.	Universität bietet Kurse zum Thema Roma (-Kinder) an, Zeigen Filme. Wirklichkeit wird nicht gelehrt.	Theoretische Ansätze in der Universität. Ausblendung der Wirklichkeit.	
Kök	Ungarisch gesprochen			
ISzL49 Nag	Und wir sind nicht vorbereitet darauf, dass wenn wir selbst mit solche Situationen, also unsere eigene, eigenes Kind z.B. in eine solche Klasse geht in der Schule, wo viele Zigeuner sind, und diese Probleme sind z.B. wie kann ich sagen, im Haar, was, also diese kleine Insekten...	Lehrer nicht auf die Realität vorbereitet. Auch im privaten Bereich nicht auf solche Situationen vorbereitet.	Realitätsferne. Probleme begegnen auch im privaten Bereich.	
ISzL50 Gig	...Läuse.			
ISzL51 Nag	Ja! Und das kommt. Ja solche, sie sind nicht so hygienisch.	Roma sind nicht hygienisch.		Meinungs- äußerung von Nag
ISzL52 Lüt	Also die Praktika z.B., also in der Ausbildung, gibt es z.B. in Praktika die Möglichkeit z.B. in einer Klasse mitzuarbeiten, wo eben eine gemischte Gruppe ist, so wie es hier z.B. in eurer Schule ist?	Gibt es während der Ausbildung die Möglichkeit mit gemischten Gruppen zusammenzuarbeiten?		
ISzL53 Nag	Hier, jaja. Kommen hier, machen hier Praktika und auch die Pädagogischen Assistenten, die hier lernen und auch andere, von anderen kommen hier, weil sie gehört haben, dass hier gemischte Gruppen sind. Und es ist eine Möglichkeit um mit dieser Situation zu treffen. Jaja. Jetzt wird es vielleicht besser.	Praktika an der Schule möglich. Viele Lehrer und pädagogische Assistenten wollen ein Praktikum an der Schule absolvieren.	Praktikumsangebote für Lehrer und pädagogische Assistenten.	

ISzL54 Gig	Aber, aber gibt es nicht viele Schulen, wie eure Schule?	Gibt es viele Schule wie eure?		
ISzL55 Nag	Nein, nein.			
Nag	Ungarisch gesprochen			
Kök	Ungarisch gesprochen			
ISzL56 Nag	Solche Schulen, wie diese, dass wir nicht nur mit den talentierten Kindern, sondern auch mit denen, mit solchen normalen (<i>schmunzelt</i>) zigeunerischen Kindern beschäftigen, gibt es nicht. Wir sind einzige Schule. Und es gibt eine Schule in Pecs, Südungarn, die Gymnasium Gandhi.	Solch ein Schule gibt es nur einmal. In Pecs gibt es noch das Gandhi-Gymnasium.	Diese Art der Schule ist einzigartig. In Pecs gibt es noch das Gandhi-Gymnasium.	
ISzL57 Lüt	Ja, das ist bekannt, ja.	Bekannt (in Deutschland)		
ISzL58 Nag	Ja, dort beschäftigen sich nur mit talentierten Roma, Roma-Schülern. Auch wir haben talentierte Kinder.	Gandhi Gymnasium ist nur für begabte Roma-Kinder. Am Kolleg gibt es ebenfalls begabte SuS	Gandhi Gymnasium als eine besondere Schule (für talentierte SuS).	
ISzL59 Lüt	Na klar, aber Sie haben schon gemischte Gruppen, ne?	Aber Sie haben schon gemischte Gruppen?		
ISzL60 Nag	Ja! Gemischte, gemischte, nicht Separation.	Gemischte Gruppen, keine Separation.	Integration statt Separation.	
ISzL61 Lüt	Talentierte und weniger talentierte ist gemischt? Mehr Probleme und weniger Probleme ist gemischt?			
ISzL62 Nag	Nein, nein, gemischt, integriert sind.			
ISzL63 Lüt	Integriert.	Integration.	Integrationsklassen.	
Kök	Ungarisch gesprochen			
ISzL64 Nag	In der Unterrichtsstunde können wir trotzdem differenzieren. Es gibt so, das verwirklichen wir so, dass ein pädagogischer Assistent kommt mit	Unterrichtsstunden können mit Hilfe des pädagogischen Assistenten differenziert durch-	Differenzierungs- und Förderungsmaßnahmen durch pädagogische Assistenten.	

	dem Lehrer. Und der Lehrer gibt einige Aufgaben dem pädagogischen Assistent und er kann helfen, den schwachen...	geführt werden. Pädagogische Assistenten für die schwächeren SuS zuständig.		
ISzL65 Lüt	Behinderten Kindern.			
ISzL66 Nag	...ja. Kindern. Und so müssen wir differenzieren, weil gemischte Gruppen.	Differenzierung aufgrund der gemischten Gruppen notwendig.	Differenzierung notwendig!	
ISzL67 Lüt	Und haben Sie immer (<i>zeigt zwei</i>) also Lehrer und pädagogischer Assistent im Unterricht? Den ganzen Tag? Oder nur bestimmte Stunden?	Sind Lehrer und pädagogischer Assistent den ganzen Tag oder nur bestimmte Zeit gemeinsam im Unterricht?		
ISzL68 Nag	Ähm, noch einmal bitte?			Verständnis-schwierigkeiten
ISzL69 Lüt	Wenn Sie zu zweit im Unterricht sind, Lehrer und pädagogischer Assistent, sind die immer zusammen oder nur bestimmten Zeiten?	Sind Lehrer und pädagogischer Assistent den ganzen Tag oder nur bestimmte Zeit gemeinsam im Unterricht?		
ISzL70 Nag	Nein, nicht immer. Nicht immer. Aber haben wir auch Probleme mit den Klassenzimmern. Es gibt nicht so viel, es ist nicht so große Schule. Aber wenn es möglich ist gehen wir in spezielle Fachräume, Computerraum, und es wird eine Sprachlabor nächstes Jahr geben.	Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern und den pädagogischen Assistenten kann aufgrund von fehlenden Klassenräumen nicht konstant stattfinden. Nach Möglichkeit werden Fachräume benutzt. Neue Räume werde eingerichtet.	Zusammenarbeit zwischen Lehrer und pädagogischen Assistenten aufgrund räumlicher Ressourcen erschwert..Nutzung von Fachräumen. Einrichtung neuer Räume.	
Nag	Ungarisch gesprochen			
ISzL71 Gig	Wie viele Schüler sind denn in einer Klasse?	Wie viele Schüler sind in einer Klasse?		
ISzL72 Nag	Es ist veränderbar.	Unterschiedlich.	Unterschiedlich.	
Nag	Ungarisch gesprochen			
Kök	Ungarisch gesprochen			
ISzL73 Nag	In der 9. Klasse sind 40 Schüler eingeschrieben,	In Klasse 9 sind 40 SuS ein-	In Klasse 9 besucht nur die	

	aber sie gehen nicht regelmäßig, nur 20. Und wir wissen, dass die nicht regelmäßig kommen.	geschrieben, aber nur 20 SuS besuchen regelmäßig den Unterricht.	Hälfte der eingeschriebenen SuS den Unterricht.	
ISzL74 Gig	Oh!			
ISzL75 Nag	Und wir wissen, dass die nicht regelmäßig kommen. Und deshalb schreiben wir 40, weil die anderen fehlen. Und....	Das regelmäßige Fehlen der SuS ist ein bekanntes Problem. Klasse mit 40 SuS ausgeschrieben, realistisch kommen nur 20 SuS.	Regelmäßiges Fehlen der SuS wird bei der Planung der Klassen bereits vorausgesetzt.	
Kök	Ungarisch gesprochen			
ISzL76 Nag	...weil sie kommen aus den 8. Klassen, aus der Grundschule und sie müssen eingeschrieben werden, weil sie, sie sind schulpflichtig. Aber sie kommen nicht, sie sind zu alt manchmal. Also in der 9. Klasse im Allgemeinen er müsste 15 Jahre alt sein, aber er ist schon 17 Jahre alt und denkt, dass er braucht keine Schule. Geht manchmal zu arbeiten, hat schon eine Freundin oder Freund, leben zusammen und können nicht mit den Normen der Schule. (...) Also die Schüler, die Beruf lernen, also versuchen Beruf zu fassen, lernen nicht so viele Schüler zusammen. 10-15 Leute maximum.	SuS der 9. Klasse kommen aus der achtjährigen Grundschule. Müssen eingeschrieben sein, weil sie schulpflichtig sind. SuS fehlen, weil sie bereits arbeiten, in einer Partnerschaft leben oder über dem Durchschnittsalter für die 9. Klasse liegen und sich nicht mit den Normen der Schule identifizieren können. In einer Art Berufsvorbereitungsklasse sind 10-15 SuS maximal.	In der 9. Klasse besteht in der Regel für SuS noch Schulpflicht. Lebenswirklichkeit der SuS ist für sie selbst nicht mit den Normen der Schule vereinbar (Grund für Absentismus). Spezielle (kleinere) Berufsvorbereitungsklassen vorhanden.	
ISzL77 Gig	Gibt es denn nach Ihrer Ansicht, gäbe es Möglichkeiten die Schüler zu motivieren zum Unterricht zu kommen anstatt zu fehlen, anstatt mit ihren Freunden zu sein, also welche Möglichkeiten sehen Sie da? Oder was würden Sie sich wünschen?	Gibt es Möglichkeiten die SuS zum Unterricht zu motivieren? Welche Wünsche hätten Sie diesbezüglich?		
Nag	Ungarisch gesprochen			
Kök	Ungarisch gesprochen			
ISzL78 Nag	Unsere Methode ist, dass wir sind eine solche	Methode: Familienfreundliche	Familienfreundliche Schule.	

	familienfreundliche Schule. Wer geht hier, kennt uns, also kann nicht nur über die Lektionen sprechen, sondern auch über die Probleme. Aber wer so viel fehlt, dass uns nicht kennen lernen kann, weil nur schreibt in die Schule ein und kommt nie, dann solche Kinder können wir nicht motivieren, weil wir kennen sie nicht und er kennt uns nicht.	Schule. Wer zur Schule kommt und die Schule und Lehrerschaft kennen lernt, weiß, dass über den Unterricht hinaus auch Probleme der SuS thematisiert werden. Allerdings können Kinder, die sich nur einschreiben und nicht kommen, die Schule nicht kennenlernen und so können die Lehrer die Kinder auch nicht motivieren.	Nicht nur Unterrichtsinhalte werden gelehrt, sondern auch Probleme der SuS wahrgenommen und thematisiert. Motivation durch Erleben. (Schule ist mehr als Unterricht).	
Kök	Ungarisch gesprochen			
ISzL79 Nag	Viele Kinder kommen sehr gerne zu uns, weil mit den Lehrern können sie über sehr viele Themen sprechen. Und worüber zuhause nicht. Die Eltern leben nicht oder kümmern sich nicht um ihnen. Und hier, hier können wir helfen.	Viele SuS besuchen gerne die Schule, weil die Lehrer auch Gesprächspartner sind, die sie in ihrer familiären Situation ggf. nicht finden. Lehrer bieten Hilfe an.	Lehrer als Gesprächspartner und Hilfe für SuS aus verschiedenen familiären Situationen.	
ISzL80 Gig	Du hast ja jetzt gesagt, an manche Schüler kommt ihr nicht ran, weil sie nicht kommen. Aber gäbe es, oder würdest du dir von der Politik oder von eurer Regierung vielleicht wünschen, dass sie irgendwas machen?	Einige Schüler sind schwierig zu motivieren. Gibt es Wünsche an die Politik, dass sie etwas unternehmen?		
ISzL81 Nag	Ja!...	Ja.	Wunsch, dass Politik aktiv wird, in Bezug auf Absentismus-Problematik.	
ISzL82 Gig	...Oder was wünschst du dir da? Was müsste das genau sein?			
Nag	Ungarisch gesprochen			
ISzL83 Nag	Die Politik sollte etwas machen. So ist es nicht gut. Was ich wünsche...?			

Kök	Ungarisch gesprochen			
ISzL84 Nag	Ich meine so, das es ist nicht gut, dass die Schulpflicht bis zum 18. Jahr ist. Weil diese Romas vielleicht ein bisschen schneller altern. Und bis nur, also 1. zum Prepubertät sind sie echte Kinder. Und dann nicht. Eine 18jährige Roma-Mädchen oder Junge ist schon manchmal so wie ein 25jähriges Ungarisches. Also sie sind anders. So biologisch. Vielleicht schon erwachsen, es ist nicht gut, dass sie, sie sind pflichtig bis zum 18. Jahr, wie ein Kind, wie ein Schüler leben. Wer schon ein Kind hat, der muss nicht weiter in die Schule gehen.	Schulpflicht bis 18 nicht gut. Roma altern schneller, d. h., sie sind biologisch weiter als gleichaltrige ungarische Jugendliche. Wirken erwachsener. Es ist nicht gut, dass sie als Erwachsene wie Schulkinder leben. Wer bereits ein Kind hat muss nicht weiter zur Schule gehen.	Roma Kinder erleben schnellere Entwicklung ihres Körpers als andere Jugendliche im gleichen Alter.	Meinungsäußerung von Nag
Nag	Ungarisch gesprochen			
Kök	Ungarisch gesprochen			
ISzL86 Nag	Die Kolleginnen sagen, sie sie, wenn ein Kind, also ein z.B. ein 16 jähriges Mädchen schon ein Kind hat, ist trotzdem schulpflichtig, Privatschüler, Schülerin kann sie sein vielleicht, aber doch schulpflichtig. Das ist nicht normal, ich denke.	Wer bereits ein Kind hat, ist weiterhin schulpflichtig. Nicht normal.	Sind Jugendliche bereits Eltern, sind sie dennoch weiterhin schulpflichtig.	Meinungsäußerung von Nag
Kök	Ungarisch gesprochen			
ISzL87 Nag	Neben dem Familienleben noch, und sie brauchen Geld, Hausarbeiten müssen sie machen. Das ist sehr schwer.	Familienleben, Haushalt, Arbeit neben der Schule.	Schulpflicht für junge Mütter nicht gut, weil sie viele Aufgaben neben der Schule zu erledigen haben.	
ISzL88 Gig	Also wenn sie die Grenze runter setzen würden, wäre es vielleicht für die Mädchen einfacher zu sagen, ich bleibe bis 16 und werde, oder gehe dann meinen Weg oder dass das vielleicht eine Erleichterung für die Schüler wäre?	Sollte die Altersgrenze für die Schulpflicht herabgesetzt werden, um den Jugendlichen eine Erleichterung zum Beenden der Schule zu bieten?		
ISzL89 Nag	Ja und auch für die Lehrer. Wir können nichts	Erleichterung für SuS und Lehrer.	Herabsetzen der Altersgrenze	

	machen mit diesen Erwachsenen.	Lehrer sind überfordert mit „Erwachsenen“.	für die Schulpflicht kann eine Erleichterung für SuS zum Beenden der Schule und für Lehrer zum gezielteren Umgang mit den SuS sein.	
ISzL90 Gig	Vielleicht noch eine letzte Frage, was uns interessieren würde: Warum sind Sie Lehrerin geworden? Oder was war Ihre Motivation zu sagen, ich möchte auch an so einer Schule hier arbeiten?	Aus welcher Motivation heraus sind Sie Lehrerin geworden? Warum arbeiten Sie an solch einer Schule?		
ISzL91 Lüt	Auch vielleicht die Kolleginnen.	Ebenso die Kolleginnen.		
Nag	Ungarisch gesprochen			
ISzL92 Nag	Also, das Wichtigste ist für mich, dass ich die Kinder und die Jugendliche also liebe, also habe gern. Und ich, ich möchte jung bleiben (<i>lacht</i>), und mit Jugendlichen zu sein, das, das macht mir Spaß.	Aus Liebe zu und Spaß am Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Um selbst jung zu bleiben.	Liebe zu Kindern und Jugendlichen. Spaß am Umgang mit Jugendlichen. Selbst jung bleiben.	
ISzL93 Lüt	Bei Ihnen noch eine andere Motivation? (<i>zeigt auf die Kolleginnen</i>) Ihr Direktor sagte, Sie seien Spezialistinnen für Kinderschutz.	Andere Motivation bei den Kolleginnen als Spezialistinnen für Kinderschutz?		
Nag	Ungarisch gesprochen			
Kök	Ungarisch gesprochen			
ISzL94 Nag	Sie sagt, dass sie wurde im Mittelschule sehr viel diskriminiert. Weil sie auch Zigeuner ist und sie hatte sich entschieden, dass wenn sie kann, wird verändern diese. Sie hat studiert und jetzt arbeitet und trifft mit diesen Problemen, mit diesen Kindern.	Hat selbst Diskriminierung aufgrund ihres Roma-Hintergrunds in der Mittelschule erfahren. Sie versucht dies für andere zu verändern. Sie hat studiert und arbeitet nun mit ähnlich problematisierten Kindern.	Eigene Lebenserfahrung der Diskriminierung aufgrund ethnischer Herkunft. Versuch der Verbesserung der Lebenssituation der SuS mit Roma Hintergrund in der Schule.	Übersetzung von Kök
ISzL95 Lüt	Und bei Ihnen auch so ähnlich? (<i>zeigt auf die</i>			

	andere Kollegin)			
Kál	Ungarisch gesprochen			
ISzL96 Nag	Sie wurde nie diskriminiert. Aber sie hatte sehr gute Pädagogen und Lehrer, das waren Vorbild für sie und sie ist sozial empfindsam und sie möchte das das auch andere nicht diskriminiert werden.	Nie Diskriminierung erfahren. Sehr gute Pädagogen und Lehrer als Vorbilder gehabt. Sozial sensibilisiert und möchte verhindern, dass andere diskriminiert werden.	Pädagogen und Lehrer als Vorbilder erfahren. Verhindern von Diskriminierungssituationen in der Schule. Soziale Sensibilisierung.	Übersetzung von Kál
ISzL97 Lüt	Ganz herzlichen Dank. Super.			

Legende:

ISzL5 = Interview in **Sz.** mit den Lehrerinnen, Nummer des Gesprächsbeitrags

Nag = Frau N., Lehrerin A.-T.-H.-Schule, spricht Deutsch

Kök = Frau K., Lehrerin mit Roma-Hintergrund

Kál = Frau Ká., Lehrerin mit Roma-Hintergrund

Gig = Interviewerin Frau G.

Wla = Interviewerin Frau W.

Lüt = Interviewerin Frau L.

Transkript des Experteninterviews mit dem Direktor der Jugendverbesserungsanstalt in A.: Herr S.

Datum des Interviews: 04.06.2010, übersetzt von Frau P. (Legende siehe unten).

Kodierung	Aussage	Paraphrasierung	Generalisierung	Bemerkung
IJaz1 Pal	Wo also diese Gefängnis für junge Straftäter, also funktioniert schon etwa seit 100 Jahren, wo jede Tür also mit Schlüssel so abgesperrt wird, weil dort also natürlich die junge Straftäter also entkommen können oder flüchten können. Und sie also machen eine hervorragende pädagogische Arbeit und wenn Sie die Möglichkeit haben also einmal so dort eine Besuch erstatten, dann machen Sie das. Dort mehr also 90 % also Zigeuner-Kinder sind. Ja aus diesen Siedlungen und wo wir auch gestern waren. Und trotzdem also können sie das schaffen und wie? Und das ist also ihr Geheimnis und ich freue mich sehr, dass Sie jetzt also gekommen sind und davon uns erzählen, dass es möglich ist so was zu schaffen. Manchmal fragt man sich: Wie kann man das schaffen? Und Sie haben das geschafft. Darum also möchte ich Sie, also darum fragen davon zu erzählen.	Seit über 100 Jahren besteht das Jugendgefängnis. Ca. 90 % der Insassen haben einen Roma- Hintergrund. Sie stammen aus sozialschwachen Milieus.	Jugendgefängnis, in dem die Mehrheit der Insassen einen Roma-Hintergrund hat.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz2 Pal	Also dann nicht seit 100 Jahren, sondern 126 Jahren sind schon.	Gegründet vor 126 Jahren.	Gegründet vor 126 Jahren.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz3 Pal	Und ja also, Jungen von 14 bis 17, äh 19 Jahren, die Insassen sind.	Insassen: Jungen im Alter von 14-19 Jahren.	Insassen: Jungen im Alter von 14-19 Jahren.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			

IJaz4 Pal	Nur solche also Jugendliche, also männliche Jugendliche sind dort. Also in diesem Anstalt. Die etwas Kriminalität also verübt haben und erwischt wurden.	Strafauffällige, männliche Jugendliche.	Strafauffällige, männliche Jugendliche.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz5 Pal	Etwa 90 % also mit Roma-Herkunft, also...	90 % mit Roma-Hintergrund.	90 % mit Roma-Hintergrund.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
	Und sie versuchen die Resozialisation dieser Jugendlichen zu organisieren.	Versuch der Organisation der Resozialisation.	Organisation der Resozialisation.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz7 Pal	Sie haben fast keine Bildung oder sehr niedrige Niveau.	Niedriges Bildungsniveau.	Niedriges Bildungsniveau.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz8 Pal	Und die Eltern. [...] Sowohl die Eltern als auch diese Jugendlichen haben kaum ein paar Schuljahre absolviert.	Niedriges Bildungsniveau auch im familiären Bereich.	Niedriges Bildungsniveau auch im familiären Bereich.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz9 Pal	Und natürlich mit einer solchen Herkunft und Kapazität können sie sich nicht integrieren in den normalen Leben der Gesellschaft.	Herkunft und Kompetenzen verhindern Integration in gesellschaftliches Leben.	Gesellschaftliche Integration durch sozialen Hintergrund erschwert.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz10 Pal	Sie werden unterrichtet in kleinen Gruppen, und ja also sie werden betreut von Psychologen, Psychotherapeuten und allen möglichen also differenzierte Methoden. Kunsttherapie, Sporttherapie, alles damit diesen Jugendlichen zu helfen.	Schulischer Unterricht und verschiedene Therapiemaßnahmen werden in Kleingruppen angeboten.	Schulbildung und interdisziplinäre Unterstützungsmaßnahmen und Hilfen.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz11 Pal	Sie können schon vorstellen aus welchen Wohnungen sie kommen.			Vermutlich Übersetzung verkürzt durch Frau P., da sie

				davon ausgeht, dass die Interviewenden die Lebenssituation der Roma bereits einschätzen können.
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz12 Pal	Und sie haben ein solches Heim eingerichtet, das normal ist. Was wir auch gestern in Szolnok gesehen haben, etwa so. Aber mit mehr Fernsehapparaten, mit mehr digitale Technik und vielleicht so mehr, mehr Plätze. Also mehr Möglichkeiten gibt es bei ihnen und damit vielleicht diese Jugendliche kennen lernen, das auch ein anderer Lebensstil existiert. Und kann man auch anders leben und nicht nur so, wie sie zuhause von ihren Eltern was in Zigeunersiedlungen gesehen haben.	Gefängniseinrichtung ist modern und mit relativ hohem Standard gestaltet. Sie soll anderen Lebensstil, als im Elternhaus gewohnt demonstrieren.	Moderne Gefängniseinrichtung zur Demonstration eines anderen Lebensstils.	Fraglich, ob Heim=Gefängnis meint (wir gehen davon aus)
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz13 Pal	Stellen Sie sich vor, junge Leute von 14 bis 19 gehen dort also zur Grundschule und damit sie rechnen, schreiben, alles also was Grundkompetenzen, also sich aneignen. Das war so interessant zu sehen, dass so große junge Männer (<i>zeigt in etwa ihre Körperhöhe</i>) also lernen buchstabieren. Ja aber das schaffen sie.	Grundbildung (Rechtschreibung, Lesen, Rechnen) für die Insassen.	Insassen erwerben Grundkompetenzen.	Eigene Erfahrungsdarstellung von Pal
IJaz14 Lüt	Also Alphabetisierung, ja? ... Alphabetisierung?	Alphabetisierung?		
IJaz15 Pal	Ja, damit sie also etwas (<i>Schreibbewegung</i>), also ja.	Ja.	Alphabetisierung.	

IJaz16 Lüt	Lesen und Schreiben lernen?	Lesen und Schreiben lernen?		
IJaz17 Pal	Grundschulmaterial müssen sie, weil sie ohne Schulausbildung nichts erreichen können.	Grundschulmaterial.	Grundschulmaterial.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz18 Pal	Und außerdem können sie dort auch einen Beruf erlernen.	Möglichkeit zum Erlernen eines Berufs.	Möglichkeit zur Berufsausbildung.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz19 Pal	Es ist sehr schön und schon ein Erfolg, dass sie mit 19 Jahren einen Beruf haben und wenn sie wollen, dann können sie wirklich eine Arbeit finden.	Erfolg, dass Insassen Beruf erlernen und dadurch eventuell die Chance auf Arbeit bekommen.	Insassen erlernen erfolgreich einen Beruf. Bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt.	
IJaz20 Lüt	Was sind das für Berufe? Welche Berufe?	Was sind das für Berufe? Welche Berufe?		
Pal	Ungarisch gesprochen.			
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz21 Pal	Malen, Zimmermaler. Und Holzarbeiter, also der Schnitzer macht, oder wie heißt das?	Maler.	Maler.	
IJaz22 Lüt	Tischler?			
IJaz23 Pal	Nicht Tischler.			
IJaz24 Gig	Schreiner?			
IJaz25 Ado	Kunstschnitzer?			
IJaz26 Pal	Also Dreher? ... Holz kann schön verarbeiten. Nicht nur einfache Möbelstücke machen, sondern zieren und dekorieren.	Tischler.	Tischler.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz27 Pal	Schweißer.	Schweißer.	Schweißer.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz28 Pal	Ja und außerdem Korbflechter.	Korbflechter.	Korbflechter.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz29 Pal	Momentan diese Berufe, aber ich weiß, früher war noch mehr, konnten ganze			Meinungsäußerung von Pal

	Kutschen herstellen.			
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz30 Pal	Das sind also traditionelle Zigeunerberufe. Darum also machen sie das vielleicht lieber als alle andere Berufe. Und dazu noch, wenn sie also einen Arbeitsplatz nicht finden können, dann können sie sich selbstständig machen. In diese Berufe kann man sich selbstständig machen.	Erlernen traditionelle, handwerkliche Berufe der Roma. Chancen auf dem Arbeitsmarkt, Möglichkeit zur Selbstständigkeit.	Erlernen traditionelle, handwerkliche Berufe der Roma. Chancen auf dem Arbeitsmarkt, Möglichkeit zur Selbstständigkeit.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz31 Pal	Jetzt momentan sind dort 200 Kinder oder Jugendliche.	200 Insassen.	200 Insassen.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz32 Pal	Jährlich also bekommen dort etwa 150 Jugendliche eine Berufsausbildung.	Ca. 150 schließen jährlich Berufsausbildung ab.	Pro Jahr ca. 150 erfolgreiche Berufsausbildungsabschlüsse.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz33 Pal	Das ist schon eine große Anzahl. Das ist schon etwas.	Hoher Anteil.	Hoher Anteil .	
IJaz34	Wie viele Jugendlichen machen in Ihrer Einrichtung einen Schulabschluss?	Wie viele Jugendlichen machen in Ihrer Einrichtung einen Schulabschluss?		
Pal	Ungarisch gesprochen.			
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz35 Pal	Etwa 90 % sicher, also machen einen Schulabschluss. Also Grundschulabschluss. Also das achtjährige Grundschule.	Etwa 90 % machen Grundschulabschluss.	Etwa 90 % erlangen Grundschulabschluss.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz36 Pal	Eigentlich sie sollten diese Schulabschluss machen, das machen sie mit allen Kräften. Also ja, sie erreichen das. Sie erreichen einen Schulabschluss. 90 % aller Jugendlichen.			

Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz37 Pal	Freigelassen können die Jugendlichen nur dann, wenn sie einen Schulabschluss haben.	Freilassung nur mit Erlangung eines Schulabschlusses möglich.	Freilassung nur mit Erlangung eines Schulabschlusses möglich.	
IJaz38 Lüt	Achso! (<i>Erstaunen, aufmerken in der gesamten Gruppe.</i>)			
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz39 Pal	Also einerseits bedeutet ein Zwang, andererseits es ist pädagogisch vorgeschrieben. (<i>Ma kurz ungarisch ungesprochen</i>) Es ist sehr interessant, wie sie balancieren, also zwischen dem Zwang und Strafe und Belohnung. Das ist sehr interessant zu sehen. Ganz...	Erlangung des Schulabschlusses bedeutet Zwang, aber zugleich auch Belohnung.	Balance zwischen Zwang und Belohnung.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz40 Pal	Also die Schwerpunkt wird nicht auf die Strafe gelegt, sondern darauf, dass die Sache erledigt wird.			
IJaz41	Welche Voraussetzungen müssen erfüllt werden, damit die Jugendlichen einen Beruf erlernen können?	Welche Voraussetzungen müssen erfüllt werden, damit die Jugendlichen einen Beruf erlernen können?		
Pal	Ungarisch gesprochen.			
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz42 Pal	Um einen Beruf zu erlernen braucht man einen Schulabschluss und zwar die achtjährige Grundschule. Nur danach kann man einen Beruf erlernen.	Schulabschluss ist Voraussetzung für Berufsausbildung.	Schulabschluss ist Voraussetzung für Berufsausbildung.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz43 Pal	Und wenn man Maler werden möchte, dazu braucht man 10 Jahre absolvieren.			
IJaz44 Lüt	Schulabschluss und 10 Jahre?			Rückfrage

IJaz45 Pal	Ja, ein bisschen mehr, ja.			Richtigkeit der Antwort wird angezweifelt.
IJaz46	Gibt es statistische Daten darüber, wie viel Prozent der Jugendlichen wieder rückfällig/ strafauffällig werden?	Gibt es statistische Daten darüber, wie viel Prozent der Jugendlichen wieder rückfällig/ strafauffällig werden?		
Pal	Ungarisch gesprochen.			
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz47 Pal	Genaue Statistik haben sie keine, weil es unmöglich ist jedes Kind vorher, aber die früheren Insassen haben Kontakt zu ihrem früheren Lehrer, also sie schreiben einander Emails und so. Und davon kann man schon wissen, dass etwa 30 oder 40 % nicht rückfällig werden. <i>(Ma fragt auf ungarisch nach)</i>	Keine genauen Statistiken zur Rückfälligkeit oder zu den Straftaten.	Keine statistische Datenlage.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz48 Pal	Rückfällig! Also 30/ 40 rückfällig und etwa 60 % also, die nicht rückfällig werden.	Durch Emailkorrespondenz erfahren Mitarbeiter, dass 30-40 % wieder rückfällig werden.	30-40 % werden rückfällig.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz49 Pal	Also es heißt, dass die Mehrheit nicht rückfällig wird.	Mehrheit bleibt straffrei.	Mehrheit bleibt straffrei.	
IJaz50	Wie viele Jugendliche, die in dem Jugendgefängnis gesessen haben, verlassen jährlich ca. die Einrichtung?	Wie viele Jugendliche, die in dem Jugendgefängnis gesessen haben, verlassen jährlich ca. die Einrichtung?		
Pal	Ungarisch gesprochen.			
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz51 Pal	Es ist sehr schwer und eine Gruppe verallgemeinern, also so was zu sagen, dass 60 %	Schätzungsweise verlassen 60-70 % jährlich die Einrichtung.	Genaue Daten unklar.	

	oder 70 % in einem Jahr so und einem anderen sagt er eher anders. Aber trotzdem sie versuchen was sie noch machen können. Und was noch wichtig ist, diese junge Männer in ihren Dokumenten wird das nirgendwo vermerkt, dass sie schon in Gefängnis gesessen haben. Das ist sehr wichtig. Weil man sie nie, niemand und nirgendwo anstellen würde, wenn sie das... Das ist ihr gemeinsames Geheimnis.	Kein Vermerk über den Gefängnisaufenthalt in persönlichen Dokumenten (wichtig für Bewerbungen).	Kein Vermerk über den Gefängnisaufenthalt in persönlichen Dokumenten.	
MA VA	Ungarisch gesprochen.			
IJaz52 Pal	Jetzt etwas Konkretes. Können sie erzählen, eben eine Jugendliche, der von Szolnok, der aus dieser Siedlung gekommen ist, und jetzt sie sollen entlassen, diese junge Mann. Und der geht dort zurück. Und es ist.. was kann man schon erwarten? Und in Szolnok es gibt drei solche Siedlungen.			
IJaz53	Aus was für Verhältnissen kommen die Jugendlichen Ihrer Einrichtung? In was für einer Gegend liegt die Einrichtung?	Aus was für Verhältnissen kommen die Jugendlichen ihrer Einrichtung? In was für einer Gegend liegt die Einrichtung?		
Pal	Ungarisch gesprochen.			
IJaz54 Pal	Relativ ein Großstadt, also mit, ja relativ groß. Also das heißt, sind viel marginierte Kinder, marginierte Population leben dort.	Gefängnis liegt in einer Großstadt, städtische Jugendliche.	Gefängnis liegt in einer Großstadt, städtische Jugendliche.	
IJaz55 Lüt	Marginalsiert.			
IJaz56 Pal	Ja, also es ist ein Großstadtproblem.			
IJaz57	Was kostet es den Staat ein solches Jugendgefängnis zu führen? Lohnt es sich die Summe auszugeben?	Was kostet es den Staat ein solches Jugendgefängnis zu führen? Lohnt es sich die Summe		

		auszugeben?		
Pal	Ungarisch gesprochen.			
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz58 Pal	Darauf antwortet er mit einer Gegenfrage: Was würde es kosten, wenn sie also nicht drin sitzen würden? Und frei herumlaufen würden mit Messer oder einer Pistole in der Hand? Was würde das kosten? Also die Schäden, wie große Schäden würden entstehen, dadurch, dass sie also nicht drin sitzen und nicht erzogen werden. Also besser ist, diese Summe auszugeben, als nicht. Egal wie groß es ist.	Antwort anhand Gegenfragen: „Was würde es kosten, wenn sie also nicht drin sitzen würden? Und frei herumlaufen würden mit Messer oder einer Pistole in der Hand? Was würde das kosten?“ Kosten spielen keine Rolle.	Kosten bedeutungslos, Verhinderung der Kriminalität im Vordergrund.	
IJaz59 Lüt	Aber Magdalena, die Frage wäre ja, das ist ja ein sehr später Zeitpunkt um die Summe auszugeben. Es wäre ja besser früher im Sinne von Prävention passieren würde. Als dann erst, wenn sie schon straffällig geworden sind.	Anregung ob Prävention nicht sinnvoller wäre.	Anregung ob Prävention nicht sinnvoller wäre.	
IJaz60 Pal	Jetzt haben Sie gefragt was das kostet. Nicht Prävention. Also nicht konkret geantwortet hat.			Geht nicht auf die Anregung ein.
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz61 Pal	Diese Zahlen, diese Summe bedeutet fast nichts. Damit wird nichts ausgedrückt. Weil also vielleicht Energie und Kraft und alles was darin investiert ist, ist nicht messbar.	Kosten bedeutungslos, physische und psychische Kräfte sind von Bedeutung.	Physische und psychische Kräfte sind von Bedeutung, nicht messbar..	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz62 Pal	Diese junge Männer sind nicht schuld, dass sie unter diese Verhältnisse geboren sind und darum also wie gesagt sollte ihnen eine	Insassen sind nicht für ihre soziale Herkunft verantwortlich.	Insassen sind nicht für ihre soziale Herkunft verantwortlich. Chance für alternative Lebens-	

	Chance geben, damit sie besser leben können, wieder zuhause.	Jugendgefängnis will Chancen für ein besseres Leben geben.	führung.	
IJaz63	Wie lange können die Jugendlichen in dem Jugendgefängnis bleiben?	Wie lange können die Jugendlichen in dem Jugendgefängnis bleiben?		
Pal	Ungarisch gesprochen.			
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz64 Pal	Wenn man das 19. Lebensjahr erreicht hat, muss man diese Fachanstalt verlassen. Aber es gibt eine Ausnahme, wenn eine Antrag geschlossen wird, dann kann noch weiter bleiben.	Verbleib im Gefängnis zur bis zur Vollendung des 19. Lebensjahres, Ausnahmen auf Antrag.	Verbleib im Gefängnis zur bis zur Vollendung des 19. Lebensjahres ist gesetzlich vorgeschrieben, Ausnahmen auf Antrag.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz65 Pal	Viele möchten dort bleiben. Aber leider es ist vorgeschrieben, dass sie nur bis zum 19. Lebensjahr bleiben dürfen.			
IJaz66 Gig	Dann müssen sie in ein Erwachsenen-Gefängnis?	Nach Vollendung des 19. Lebensjahres Verlegung in ein Erwachsenenengefängnis.	Nach Vollendung des 19. Lebensjahres Verlegung in ein Erwachsenenengefängnis.	
IJaz67 Pal	Ja, Erwachsenen.			
IJaz68	Welche Straftaten haben die Insassen begangen?	Welche Straftaten haben die Insassen begangen?		
Pal	Ungarisch gesprochen.			
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz69 Pal	Einbrüche. Das ist das Häufigste. Das ist sehr interessant. Das Einbrechen, dass können schon 12jährige Kinder mit Waffen verüben und das schon.	Einbrüche.	Einbrüche.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz70 Pal	Typisch ist stehlen.	Stehlen.	Stehlen.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			

IJaz71 Pal	Einbrechen, ausräubern, Auto klauen.	Autodiebstahl.	Autodiebstahl.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz72 Pal	Ja und einfach Lebensmittel und Getränke aus Lebensmittelgeschäften. Also etwas möchte ich erzählen. Als ich da war und wir haben eine Stunde geguckt. Und ob da so saßen so junge Männer und waren mit allen beschäftigt. Und der Herr Lehrer begann zu erzählen. Aufpassen! Öl also was wir zuhause beim Kochen anwenden eigentlich gut ist fürs Auto. Aber bitte also nicht verwenden, weil es ist eine Straftat ist. Aufgepasst wie so was! Sofort waren sie bei dem Thema. Auto interessiert sie sehr. Technik, Auto. Ja und ja, das ist typisch. Wie kann man also eine Auto bauen und betreiben? War das verstehbar oder nicht? Ja? Schon.	Lebensmitteldiebstahl.	Lebensmitteldiebstahl.	Erfahrungsbericht von Pal
IJaz73	Wie viele Einrichtungen dieser Art gibt es in Ungarn?	Wie viele Einrichtungen dieser Art gibt es in Ungarn?		
Pal	Ungarisch gesprochen.			
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz74 Pal	Eine für junge Männer und eine für junge Damen.	Jungen- und Mädchenanstalten getrennt.	Jungen- und Mädchenanstalten getrennt.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz75 Pal	Eine in Debrecen, das ist östlich von uns. In Budapest zwei. Und wir. Also nur vier.	Insgesamt vier Anstalten dieser Art in Ungarn.	Insgesamt vier Anstalten dieser Art in Ungarn.	
IJaz76	Wie gut gelingt die Resozialisation?	Wie gut gelingt die Resozialisation?		
Pal	Ungarisch gesprochen.			
MA VA	Ungarisch gesprochen.			
IJaz78 Pal	Damit also beschäftigt sich ein kompletter	Interdisziplinäre Unterstützungs-	Interdisziplinäre Unterstützungs-	

	Team, dass die Resozialisation gut gelingt. Psychologen, Psychotherapeuten und alle möglichen Berater und Fachleute beschäftigen mit jungen Männer, damit diese Resozialisation gut gelingt. (<i>Magda fragt nach.</i>)	maßnahmen zur Resozialisation.	maßnahmen zur Resozialisation.	
MA VA	Ungarisch gesprochen.			
IJaz79 Pal	Das kann man nicht wissen, ob es wirklich 100%ig erfolgreich ist, das kann man nicht wissen.	Keine Erfahrungswerte über den Erfolg der Resozialisierungsmaßnahmen.	Keine Erfahrungswerte über den Erfolg der Resozialisierungsmaßnahmen.	
MA VA	Ungarisch gesprochen.			
IJaz80 Pal	Aber sehr oft also bekommen sie also ein Email von eine damalige Schüler, dass er Arbeit gefunden hat.	Kontakt zwischen ehemaligen Insassen und Mitarbeitern (via Email) ermöglicht Schätzungen.	Kontakt zwischen ehemaligen Insassen und Mitarbeitern (via Email) ermöglicht Schätzungen.	
MA VA	Ungarisch gesprochen.			
IJaz81 Pal	Ach, sogar einige arbeiten jetzt in Deutschland.			
MA VA	Ungarisch gesprochen.			
IJaz82	Gibt es Präventionsmaßnahmen? Und wenn ja, wie sehen die aus? Wie werden sie umgesetzt?	Gibt es Präventionsmaßnahmen? Und wenn ja, wie sehen die aus? Wie werden sie umgesetzt?		
Pal	Ungarisch gesprochen.			
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz83 Pal	Es gibt keine Prävention, Präventionshandeln.	Keine Präventionsmaßnahmen.	Keine Präventionsmaßnahmen.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz84 Pal	Also verschiedene Behörden müssen zusammenarbeiten. Um Nachfolgen diese Schicksalen der Jungen. Aber Prävention ist nichts.	Interdisziplinäre Zusammenarbeit von Behörden ist notwendig. Prävention wird nicht durchgeführt.	Interdisziplinäre Zusammenarbeit von Behörden ist notwendig. Prävention wird nicht durchgeführt.	
Sza	Ungarisch gesprochen.			
IJaz85 Pal	Nein, das funktioniert nicht bei uns.	Prävention wird nicht als sinnvoll	Prävention wird nicht als sinnvoll	

		angesehen.	angesehen.	
IJaz86 Pal	Also das waren Fragen, vielen Dank.			

Legende:

IJaz5 = Interview in Jaz. mit Nummer des Gesprächsbeitrags
 Pal = Frau P., spricht deutsch, unsere Übersetzerin
 Sza = Direktor der Jugendverbesserungsanstalt in A., Herr S.
 MA VA= Mitarbeiterin der Jugendverbesserungsanstalt in A.
 Gig = Interviewerin Frau G.
 Lüt = Interviewerin Frau L.
 Ado = Interviewer Herr A.

Anmerkung: Die Fragen wurden zuvor von der Gruppe auf Zetteln gesammelt und anschließend von Frau P. vorgelesen.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erklären wir, dass wir die vorliegende Masterarbeit selbstständig erstellt haben. Wir haben keine anderen Quellen als die angegebenen benutzt und haben die Stellen der Arbeit, die anderen Werken entnommen sind - einschließlich verwendeter Tabellen und Abbildungen – in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Hameln, den 21.09.2010

(Julia Gigger)

(Olga Wlasow)

Teilungserklärung

Die vorliegende Masterarbeit wurde von Julia Gigger und Olga Wlasow im nachfolgend aufgeführten Umfang bearbeitet.

Julia Gigger hat die folgenden Kapitel bearbeitet:

- Chancengerechtigkeit (Kapitel 2)
- Darstellung der Forschungsmethoden (Kapitel 4.1)
- Deskriptive Darstellung der zentralen Ergebnisse/ Jugendverbesserungsanstalt (Kapitel 4.4.1)

Olga Wlasow hat die folgenden Kapitel bearbeitet:

- Roma in Ungarn (Kapitel 3)
- Deskriptive Darstellung der zentralen Ergebnisse/ Schulleiter (Kapitel 4.2.1)
- Deskriptive Darstellung der zentralen Ergebnisse/ Lehrerinnen (Kapitel 4.3.1)

Die folgenden Kapitel wurden gemeinsam und zu gleichen Teilen von Julia Gigger und Olga Wlasow bearbeitet:

- Einleitung (Kapitel 1)
- Analyse der Ergebnisse/ Schulleiter (Kapitel 4.2.2)
- Analyse der Ergebnisse/ Lehrerinnen (Kapitel 4.3.2)
- Analyse der Ergebnisse/ Jugendverbesserungsanstalt (Kapitel 4.4.2)
- Zusammenfassung und Vergleich der Interviewanalysen (Kapitel 4.5)
- Fazit: Chancengerechtigkeit für Roma-Kinder in ungarischen Bildungsinstitutionen? (Kapitel 5)

Hameln, den 21.09.2010

(Julia Gigger)

(Olga Wlasow)