



Bildungsarmut in der Slowakei: Wenn Sonderschulen zu ethnisch segregierten Räumen werden

Christian Brüggemann

Universität Bayreuth

Abstract

Taking the concept of educational poverty as starting point, the author analyses the educational situation of the Slovak Roma minority vis-à-vis the majority population, using data from the United Nations Development Programme (UNDP) Roma household survey 2005. Results show that Roma rarely reached higher educational levels and are more frequently enrolled in special education settings than the general population living in close proximity to Roma households. The comparison of different age cohorts reveals that younger Roma today face a significant higher risk of being enrolled in special schools or special classes than older Roma did. Furthermore, Roma who indicated Romani as their mother tongue reached lower education levels and were more frequently enrolled in special education settings than Roma who indicated Slovak or Hungarian as their mother tongue. The data presented might be used as a frame of reference for the evaluation of the Decade of Roma Inclusion related National Action Plan of the Slovak Republic.¹

1. Einleitung: Roma in Europa und der Slowakei

Roma stellen mit über 10 Millionen Angehörigen seit der EU-Osterweiterung die größte ethnische Minderheit in der Europäischen Union dar (Europäische Kommission, 2004, S. 6). Als Roma werden im internationalen Sprachgebrauch alle in Europa lebenden romanisprachigen oder ehemals romanisprachigen Gruppen bezeichnet (Friedman, 2003, S. 163). Auf nationaler Ebene können Bezeichnungen durchaus variieren; so bezeichnen sich diese Gruppen in Deutschland als *Sinti und Roma*, im Kosovo als *Roma, Ashkali und Egyptians* und in Spanien als *Gitanos*. Roma sind in allen europäischen Staaten vertreten; in Bulgarien, Mazedonien, Rumänien, Serbien, der Slowakei und Ungarn wird ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung auf über 5 Prozent geschätzt (Open Society Institute, 2006, S. 6). Die im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung durchschnittlich hohe Armut und Arbeitslosigkeit, schlechten Wohnverhält-

nisse und der sehr niedrige Bildungsstand der Roma werden als Herausforderungen für den europäischen Integrationsprozess betrachtet. In dieser Gemengelage und im Diskurs um die Besserstellung dieser Minderheit wird die Bildungspolitik als ein zentrales Politikfeld verstanden. Die Verbesserung des Zugangs zu „qualitativer Bildung“ für Roma wird bereits seit den 1980er Jahren von der Europäischen Kommission gefordert (Hornberg, 2000, S. 24). Bildung ist seitdem ein Schwerpunktthema zahlreicher internationaler Empfehlungen, Sektorenberichte und Vergleichsstudien der Europäischen Union, des Europarates und anderer internationaler Organisationen (Liégeois, 2007, S. 171).

Zu einem für Roma wichtigen politischen Durchbruch kam es im Jahr 2003 als zahlreiche internationale Organisationen wie z.B. die Weltbank, das United Nations Development Programme, der Europarat und das Open Society Institute, um nur die prominentesten zu nennen, zusammen mit acht europäischen Staaten die Dekade der Roma-Inklusion 2005–2015 beschlossen.² Die Dekade der Roma-Inklusion setzt Schwerpunkte in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Beschäftigung und Wohnen (Decade Steering Committee, 2003, S. 3). Im Bildungsbereich ist das mit ihr verknüpfte Ziel die Inklusion der Roma auf allen Ebenen. Maßgebliche Unterstützung erfährt die Dekade der Roma-Inklusion dabei von dem Roma Education Fund (REF) (Surdu & Friedman, 2012), der im Jahr 2005 von der Weltbank und dem Open Society Institute eigens zu diesem Zwecke gegründet wurde. Zum anderen wurden von dem an der Dekade der Roma-Inklusion beteiligten Staaten nationale Aktionspläne verabschiedet, die operationalisierbare Ziele definieren und politisches Monitoring ermöglichen sollen.³

Mit dem vorliegenden Beitrag wird an die noch laufende Dekade der Roma-Inklusion mit Blick auf den Bildungsbereich angeknüpft und exemplarisch für viele postkommunistische Staaten die Bildungssituation slowakischer Roma in das Zentrum des Interesses gerückt. Folgt man den Angaben des Open Society Institutes (2006, S. 6), so lebten 2006 insgesamt 480.000 bis 520.000 Roma in der Slowakei. Der Anteil der Roma an der Gesamtbevölkerung des Landes ist mit ca. 9,3 Prozent höher als in allen anderen Ländern Europas (ebd.). Zu den größten in der Slowakei lebenden Subgruppen, die hier unter der Bezeichnung Roma (*Rómovia*) zusammengefasst werden, gehören die einen karpatischen Romani Dialekt sprechenden slowakischen Roma (*Slovenska Roma*), die meist Ungarisch sprechenden ungarischen Roma (*Ungrikska Roma*) und die einen Vlax Dialekt sprechenden walachischen Roma (*Vlachika Roma*) (Hüb-schmannová, 2001, S. 2).⁴ Slowakische und ungarische Roma leben bereits seit mehreren Jahrhunderten, größtenteils sesshaft, auf dem Gebiet der heutigen Slowakei; walachische Roma haben sich erst seit dem 19. Jahrhundert angesiedelt und führten bis ins 20. Jahrhundert einen nomadischen Lebensstil (ebd.). Roma sind seit 1991⁵ in der Slowakei als nationale Minderheit anerkannt und fallen unter das 1998 in Kraft getretene Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten des Europarates.

Im Folgenden werden Daten zur Bildungssituation der in der Slowakei lebenden Roma vorgestellt und mit Rekurs auf das Konzept der Bildungsarmut eingeordnet und analysiert. Die den Analysen zugrunde liegende Datenbasis entstammt einer 2005 durchgeführten Haushaltsuntersuchung des Entwicklungsprogramms der Vereinten Nationen (UNDP). Mit Hilfe von Sekundäranalysen und im Vergleich zu der slowakischen Mehrheitsgesellschaft wird untersucht, in welchem Ausmaß slowakische Roma als ‚bildungsarm‘ eingestuft werden müssen und welche Alterskohorten besonders von Bildungsarmut betroffen sind. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, in welchem Umfang zum Erhebungszeitpunkt schulpflichtige Roma-Schülerinnen und -Schüler in Sonderschulen und Sonderklassen beschult wurden. Die überproportionale Beschulung von Roma-Schülerinnen und -Schülern in Sonderschulen und Sonderklassen wird mit Rückgriff auf die Theorie der institutionellen Diskriminierung diskutiert. In diesem Rahmen wird insbesondere der Zusammenhang zwischen Muttersprache⁶ und Schulbesuch statistisch untersucht. Der Aufsatz schließt mit Überlegungen zu Implikationen der Untersuchungsergebnisse für das Bildungsmonitoring der Dekade der Roma-Inklusion.

2. Das Konzept ‚Bildungsarmut‘

Das Konzept ‚Bildungsarmut‘ wurde in jüngerer Zeit prominent von Allmendinger (1999) in die deutschsprachige Diskussion zur Bildungsforschung eingeführt, es bezeichnet jedoch keineswegs ein neues Phänomen (Tenorth, 2009, S. 155). Der diesem Konzept zugrunde liegende Bildungsbegriff orientiert sich an Handlungs- und Teilhabefähigkeit (ebd., S. 156). Als ‚bildungsarm‘ wird der Teil einer Bevölkerung bezeichnet, der ein normativ bestimmtes Maß an Bildung nicht erreicht. Bildungsarmut lenkt die Aufmerksamkeit der Bildungsungleichheitsforschung damit auf jene Gruppen, deren gesellschaftliche Teilhabe besonders gefährdet ist. Als relativ bildungsarm werden Personen eingeordnet, die bezogen auf einen Durchschnittswert verhältnismäßig schlecht abschneiden. Dies trifft beispielsweise auf Personen zu, deren Lese- und Schreibfähigkeit nur einem bestimmten Anteil der Lese- und Schreibfähigkeit der Durchschnittsbevölkerung entspricht. Als absolut bildungsarm gilt, wer einen gesetzten Mindeststandard nicht erreicht, dies trifft beispielsweise auf Menschen zu, die weder lesen noch schreiben können (Anger, Plünnecke & Seyda, 2006, S. 6). In diesem Sinne ist absolute Bildungsarmut „an approach of judging a person’s deprivation in absolute terms (in the case of poverty study, in terms of certain specified minimum absolute levels), rather than in purely relative terms vis-a-vis the levels enjoyed by others in the society“ (Sen, 1985, S. 673).

Bisher wurde Bildungsarmut als Armut an Zertifikaten und als Armut an Kompetenzen beschrieben (vgl. Allmendinger, 1999; Anger et al., 2006; Solga, 2009; Tenorth, 2009). Die Unterscheidung von Kompetenzarmut und Zertifikatarmut ist insofern sinnvoll, da zwei unterschiedliche Formen von Bildungsarmut betrachtet wer-

den, die beide für die gesellschaftliche Teilhabe von großem Belang sind: Bildungszertifikate haben in modernen Gesellschaften maßgeblichen Einfluss darauf, welches Berufsspektrum einem Menschen offen steht. Kompetenzen beschreiben, in welchem Ausmaß Menschen in der Lage sind, komplexe Aufgaben zu bewältigen (Weinert, 2001, S. 63). Sowohl Zertifikate (z.B. Schulabschlüsse) als auch Kompetenzen (z.B. grundlegende Lese- und Schreibfähigkeiten) sind in der Regel notwendige Bedingungen für gesellschaftliche Teilhabe, z.B. für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit. In Anlehnung an Bourdieu und Steinrück (1992, S. 50) lässt sich Armut an Zertifikaten als Mangel an institutionalisiertem kulturellem Kapital verstehen und Armut an Kompetenzen als Mangel an inkorporiertem kulturellem Kapital.

3. Das Bildungssystem der Slowakei

Das slowakische Bildungssystem ist maßgeblich von dem 1989 einsetzenden Transformations- und Demokratisierungsprozess geprägt: Die Abkehr von der marxistisch-leninistischen Ideologie, die Zulassung nichtstaatlicher Träger im Bildungsbereich, die Herstellung von Hochschulautonomie und schulischer Selbstverwaltung, Privatisierung, Dezentralisierung und zunehmende Output-Orientierung sind die maßgeblichen Entwicklungen der vergangenen zwei Jahrzehnte (Mitter, 2003, S. 8; Steier, 2006, S. 568). Dieser Transformationsprozess wurde unter anderem von einer sozio-ökonomischen Differenzierung der Gesellschaft, einer zunehmenden Bedeutung von Bildungsabschlüssen für Arbeitsmarktchancen sowie einer starken Reduzierung von Angeboten im vorschulischen und außerschulischen Bildungsbereich begleitet (Kosová & Porubský, 2007, S. 112; von Kopp, 2009, S. 320).

Die Pflichtschulzeit beträgt in der Slowakei zehn Jahre. Die Basisstufe (*Základná škola*) umfasst neun Jahre, unterteilt in eine vierjährige Primarstufe (*Prvý stupeň* – ISCED 1) und eine fünfjährige Sekundarstufe I (*Druhý stupeň* – ISCED 2). Eine Selektion auf unterschiedliche Schulformen (Gymnasien, berufsbildende Schulen, technische Sekundarschulen – ISCED 3) findet in der Regel nach Abschluss des 9. Schuljahres statt (Kosová & Porubský, S. 119). Seit den 1990er Jahren gibt es auch Gymnasien, die bereits ab dem 5. Schuljahr Schülerinnen und Schüler aufnehmen und in der Regel eine bestandene Begabungsprüfung voraussetzen (ebd.). Neben dem Regelschulsystem findet sich in der Slowakei ein stark ausgebautes Sonderschulsystem. Formal wird der Name ‚Sonderschule‘ (*Špeciálna škola*) nur für Schulen verwendet, die Heranwachsende mit mentaler Behinderung unterrichten (Gesetzessammlung der Slowakischen Republik, 2008, § 95). Auf diese Sonderschulen werden Kinder mit der Diagnose mentale Behinderung, Lernbehinderung oder Verhaltensstörung überwiesen. Andere Sonderschulen außerhalb des Regelschulsystems sind auf eine körperliche Beeinträchtigung (z.B. Sehbehinderung) spezialisiert und folgen mit wenigen Ausnahmen dem Curriculum der Regelschulen. Demgegenüber wird das an Sonderschulen für Kinder mit mentaler Behinderung unterrichtete Curriculum an den Grad der Behinde-

nung der Lernenden angepasst und entsprechend reduziert (Friedman, Kriglerová, Kubánová & Slosiarik, 2009, S. 29). Alternativ zu der Beschulung in Sonderschulen, können Schülerinnen und Schüler mit speziellem Förderbedarf auch in Regelklassen und Sonderklassen an regulären Schulen integriert werden (Gesetzessammlung der Slowakischen Republik, 2008, § 94). Einer Direktive des slowakischen Bildungsministeriums aus dem Jahr 2006 zufolge, können auch Kinder aus einem „sozial benachteiligten Umfeld“ (*sociálne znevýhodnené prostredie*) in Sonderklassen beschult werden (Ministerium für Arbeit und Soziales der Slowakischen Republik, 2006; Friedman et al., 2009, S. 17). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen an der Gesamtschülerschaft ist in der Slowakei höher als in sämtlichen anderen Ländern Zentral- und Südosteuropas (UNICEF, 2005, S. 19). Im Schuljahr 2009/2010 wurden in der Slowakei 4,1 Prozent aller Schülerinnen und Schüler (Primarstufe / Sekundarstufe I) in Sonderschulen und 2,2 Prozent in Sonderklassen beschult (eigene Berechnung anhand von Daten der Educational, Audiovisual and Culture Executive Agency) (EACEA, 2010, S. 111–114).

4. Methodische Vorgehensweise

4.1 Operationalisierung von Bildungsarmut

Um Bildungsarmut empirisch betrachten zu können, müssen Indikatoren für die Konzepte Zertifikatarmut und Kompetenzarmut festgelegt werden. Allmendinger und Leibfried (2003, S. 66) operationalisieren Zertifikatarmut anhand von Schulabschlüssen und Kompetenzarmut anhand von Lesekompetenz. Absolut arm an Zertifikaten ist nach den Maßstäben von Allmendinger und Leibfried, wer keinen Sekundarschulabschluss I besitzt. Absolut arm an Kompetenzen ist, wer die im Rahmen von PISA zugrunde gelegte Kompetenstufe I im Lesen nicht erreicht und entsprechend als funktionaler Analphabet gilt (ebd., S. 66–67).

Die PISA-Daten als Maß für Kompetenzarmut sind insbesondere für den internationalen Vergleich interessant, da ein hohes Maß an internationaler Vergleichbarkeit sichergestellt ist. Die Vergleichbarkeit ist jedoch auf die schulische Leistung von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern beschränkt. PISA-Teilnahmeländer können bis zu 5 Prozent der Schülerpopulation anhand festgelegter Kriterien von der Teilnahme an PISA ausschließen (OECD, 2010, S. 171). Die Ausschlussmöglichkeit gilt z.B. für Schulen die geografisch nicht erreichbar sind sowie für als ‚behindert‘ eingestufte Schülerinnen und Schüler, bzw. Schulen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung (ebd.). Dies kann dazu führen, dass insbesondere leistungsschwache Schülerinnen und Schüler nicht berücksichtigt werden und daher in einer anhand von Kompetenzen gemessenen Armutsquote nicht auftauchen. In der PISA-Studie 2009 wurde von Deutschland 1,3 Prozent der Zielpopulation ausgeschlossen, in der Slowakei waren es hingegen 4,58 Prozent (ebd., S. 174).

Vergleichbare Daten über Schulabschlüsse als Grundlage für die Identifikation von Zertifikatarmut können mit Rekurs auf das von der UNESCO entwickelte Klassifikationsschema ‚International Standard Classification of Education‘ (ISCED) gewonnen werden. Gemäß ISCED klassifizierte Daten über Schulabschlüsse werden von nationalen Statistikämtern und Bildungsministerien erhoben und an internationale Organisationen weitergegeben. Im Vergleich zu PISA-Daten sind Schulabschlussdaten zwar weniger leicht vergleichbar, haben jedoch den Vorteil, dass sie für fast alle Länder der Welt vorliegen.

Nationale Durchschnittswerte über das Ausmaß von Bildungsarmut in der Slowakei zeigen ein moderates Bild: Die Zertifikatarmut, gemessen am Anteil der Personen ohne Sekundarschulabschluss I, betrug 2007 lediglich 1 Prozent (OECD, 2009, S. 37). Die Kompetenzarmut, gemessen am Nichterreichen der Kompetenzstufe I im Lesen, lag 2009 bei 6,3 Prozent (Klieme et al., 2010, S. 45). Im Hinblick auf das Ausmaß an Bildungsarmut befindet sich die Slowakei damit im Mittelfeld der OECD-Länder.

Sowohl Schulabschlussdaten als auch PISA-Daten ermöglichen eine Differenzierung von nationalen Durchschnittswerten anhand verschiedener Variablen wie z.B. Geschlecht oder Staatsangehörigkeit. Bildungsarmut kann so auch zwischen Gruppen innerhalb eines Staates verglichen werden. Eine ethnisch differenzierte Betrachtung von Bildungsarmut ist anhand der Variablen ‚Staatsangehörigkeit‘, ‚Migrationshintergrund‘ oder ‚Sprache‘ möglich. Diese Variablen ermöglichen es jedoch nicht, die Zugehörigkeit zur Gruppe der Roma festzustellen. Als Minderheit ohne eigenen Staat wird die ethnische Identität der Roma in herkömmlichen Statistiken nicht berücksichtigt. Das Entwicklungsbüro der Vereinten Nationen und andere internationale Organisationen sind daher dazu übergegangen, eigene Erhebungen durchzuführen und auszuwerten, um statistische Aussagen über die Lebenssituation der in Europa lebenden Roma treffen zu können (vgl. UNDP, 2002, 2006). Die UNDP-Datensätze ermöglichen daher die Betrachtung der Bildungsarmut der in Europa lebenden Roma im internationalen Vergleich (vgl. z.B. Milcher, 2006, 2009; O’Higgins & Ivanov, 2006) oder – wie im Falle des vorliegenden Beitrags – im innerstaatlichen Vergleich mit der Mehrheitsgesellschaft.

4.2 UNDP Roma-Survey

Im Rahmen der von dem UNDP 2004 durchgeführten Erhebung ‚Vulnerable Groups in Southeast Europe‘ wurden über 3.500 Roma-Haushalte in neun Ländern Zentral- und Südosteuropas befragt (UNDP, 2006, S. 116). Im Unterschied zu vorherigen UNDP-Studien (UNDP, 2002) berücksichtigte man auch Haushalte der in der unmittelbaren Umgebung von Roma-Haushalten lebenden Mehrheitsbevölkerung, um einen direkten Vergleich mit Haushalten zu ermöglichen, die in den gleichen (größtenteils strukturschwachen) Regionen leben.

Für die Slowakei wurde zwischen April und Juni 2005 eine separate Erhebung durchgeführt. Der Grund hierfür war die Existenz umfangreicher soziogeografischer Daten über Roma-Gemeinschaften in der Slowakei (Radičová, Jurásková, Kriglerová & Rybová, 2004), die es erlaubten, Roma-Haushalte zu identifizieren und nach dem Ausmaß ihrer wohnräumlichen Segregation bzw. Integration zu klassifizieren. Im Rückgriff auf diese Daten wurden je 30 Primary Sampling Units für folgende wohnräumliche Kategorien gebildet (Filadelfiová, Gebery & Škobla, 2007, S. 18):

- Roma leben segregiert, d.h. fernab von einer Stadt oder einem Dorf oder sind durch eine physische Barriere von diesen getrennt,
- Roma leben separiert, d.h. konzentriert in oder am Rande einer Stadt oder eines Dorfes,
- Roma leben integriert, d.h. zwischen der Mehrheitsbevölkerung einer Stadt oder eines Dorfes.

Aus jeder Primary Sampling Unit wurden acht Roma-Haushalte zufällig ausgewählt und befragt, sodass insgesamt Daten über 720 Roma-Haushalte (240 Haushalte je Kategorie) erhoben werden konnten (ebd., S. 18). Allgemeine Fragen über den Haushalt wurden dem Familienoberhaupt gestellt. Fragen zu den einzelnen Haushaltsmitgliedern beantworteten die Betroffenen selber. Wenn ein Haushaltsmitglied nicht anwesend war, antwortete das Familienoberhaupt für sie oder ihn. Insgesamt umfasst die Erhebung 3.769 in der Slowakei lebende Roma aller Altersgruppen (ebd., S. 19). Zusätzlich wurden 355 Haushalte (1.204 Personen) der in der unmittelbaren Umgebung von Roma-Haushalten lebenden Mehrheitsbevölkerung zufällig ausgewählt und befragt (ebd., S. 103). Die Umfrage ist nicht repräsentativ, es handelt sich jedoch um die umfangreichste Befragung von Roma-Haushalten, die in der Slowakei bisher durchgeführt wurde.

Die Auswertungen des UNDP-Teams konzentrierten sich insbesondere auf demografische Charakteristika und die soziale Situation der Roma vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Wohnverhältnisse (ebd.). Der vorliegende Beitrag ergänzt diese Befunde⁷ und erweitert die bisherigen Analysen um die Perspektive der Bildungsarmut. Als Proxy-Indikator für die Armut an Kompetenzen dient die Selbsteinschätzung der Befragten bezüglich ihrer Lese- und Schreibfähigkeit. Als Indikatoren für Armut an Zertifikaten werden als Variablen einerseits die höchste erreichte Schulbildung und andererseits der gegenwärtige Schulbesuch herangezogen. Anders als in bisherigen Arbeiten zu Bildungsarmut werden in der folgenden Betrachtung auch Menschen als arm an Zertifikaten eingestuft, die eine Sonderschule oder Sonderklasse besucht haben, da ein Sonderschulabschluss nur in seltenen Fällen die Aufnahme einer regulären Beschäftigung ermöglicht.

Die Analysen beziehen sich auf Personen im Alter von 16 bis 93 Jahren, im Folgenden als ‚über 15-Jährige‘ bezeichnet, die angaben, zum Zeitpunkt der Erhebung keine Schule mehr zu besuchen (Roma: n = 1.978, Mehrheitsbevölkerung: n = 841)

und Personen im Alter von 7 bis 15 Jahren, die angaben, zum Zeitpunkt der Erhebung die Primarstufe oder Sekundarstufe I zu besuchen (Roma: $n = 749$, Mehrheitsbevölkerung: $n = 128$).⁸

Zusammenhänge zwischen Variablen werden mit dem Chi-Quadrat-Test mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha = 0,01$ getestet. Die Stärke des Zusammenhangs gibt das auf der Chi-Quadrat-Teststatistik basierende Maß Cramérs V an. Für die Berechnung von Risikomaßen wird in Anlehnung an Diefenbach (2010, S. 17) der Relative-Risiko-Index (RRI) verwendet.

5. Bildungsarmut unter slowakischen Roma

5.1 Kompetenzarmut

Im Folgenden wird Kompetenzarmut anhand von Fragen zur Selbsteinschätzung der Lese- und Schreibkompetenz operationalisiert. Fragen zur Selbsteinschätzung weisen auf das Selbstkonzept hin, mithin auf Überzeugungen zum eigenen Leistungsvermögen, nicht auf eine tatsächlich erbrachte Leistung. Da in dem UNDP Roma-Survey keine Leistungstests vorgenommen wurden, muss in der folgenden Analyse die Selbsteinschätzung als Proxy-Indikator für Kompetenzarmut verwendet werden. Dies bringt eine Einschränkung der Konstruktvalidität mit sich, die solange in Kauf genommen werden muss bis Leistungsmessungen vorliegen.

In Tabelle 1 ist die Selbsteinschätzung der Lese- und Schreibfähigkeit in Abhängigkeit vom Schulabschluss für die Gesamtstichprobe dargestellt. Erfasst sind alle Personen über 15 Jahren, die zum Zeitpunkt der Befragung nicht mehr zur Schule gingen. Für diese Gruppe zeigt sich: Die Einschätzung, problemlos eine Zeitung lesen oder einen einseitigen Brief verfassen zu können, steigt mit höherer Schulbildung. Sonderschulabsolventen und -absolventinnen weisen diesbezüglich die geringste Selbsteinschätzung auf, gefolgt von Personen, die die Sekundarstufe I nicht beendet haben. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der höchsten erreichten Schulbildung und der Selbsteinschätzung hinsichtlich der Lese- und Schreibkompetenz.

Mit dem Ziel, Bildungsarmut entlang ethnischer Zugehörigkeit zu analysieren, wird im Folgenden nicht die Gesamtstichprobe herangezogen, sondern zwischen Roma und Nichtroma differenziert. Tabelle 2 zeigt die Selbsteinschätzung der Lese- und Schreibfähigkeit beider Gruppen und macht deutlich: 25,3 Prozent Roma und 6,4 Prozent Personen der Mehrheitsbevölkerung gaben an, nicht oder nur mit Schwierigkeiten Zeitung lesen oder einen einseitigen Brief schreiben zu können. Dieser Befund deutet darauf hin, dass Roma in einem weitaus stärkeren Maß von Kompetenzarmut betroffen sind als Nichtroma.

Tabelle 1: Höchste erreichte Schulbildung und Selbsteinschätzung der Lese- und Schreibkompetenz 2005 (Personen ab 16 Jahren, die nicht mehr zur Schule gehen; Roma und Mehrheitsbevölkerung nicht differenziert)

	Person hat keine Probleme, die Zeitung zu lesen oder einen einseitigen Brief zu verfassen (n = 2.258)	Person kann nicht oder nur mit Schwierigkeiten die Zeitung lesen oder einen einseitigen Brief verfassen (n = 549)
Sonderschule für Heranwachsende mit mentaler Behinderung besucht (nicht weiter differenziert)	34,1 %	65,9 %
Sekundarstufe I nicht beendet	57,8 %	42,2 %
Sekundarstufe I	84,4 %	15,6 %
Sekundarstufe II ohne Hochschulzugangsberechtigung (i.d.R. Berufsschule)	96,9 %	3,1 %
Sekundarstufe II mit Hochschulzugangsberechtigung (<i>Maturita</i>)	100 %	0 %
Tertiäre Bildung / Studium	100 %	0 %

$p < .001$, Cramérs $V = .453$, $MV = 12$.

Quelle: Eigene Berechnung, UNDP Roma-Survey Slowakei 2005.

Da die genannten Werte die Selbsteinschätzung erfassen und somit lediglich einen Hinweis auf das Ausmaß der tatsächlichen Kompetenzarmut ermöglichen, liegt der Fokus der folgenden Analysen auf der Armut an Zertifikaten.

Tabelle 2: Selbsteinschätzung der Lese- und Schreibkompetenz 2005 (Personen ab 16 Jahren, die nicht mehr zur Schule gehen)

	Mehrheitsbevölkerung (n = 841)	Roma (n = 1.978)
Person hat keine Probleme, die Zeitung zu lesen oder einen einseitigen Brief zu verfassen	93,6 %	74,7 %
Person kann nicht oder nur mit Schwierigkeiten die Zeitung lesen oder einen einseitigen Brief verfassen	6,4 %	25,3 %
Gesamt	100 %	100 %

$p < .001$, Cramérs $V = .217$.

Quelle: Eigene Berechnung, UNDP Roma-Survey Slowakei 2005.

5.2 Zertifikatarmut

Tabelle 3 gibt Aufschluss über die höchste erreichte Schulbildung der befragten über 15-jährigen Personen, die nicht mehr zur Schule gehen. Roma beendeten im Vergleich zu der in ihrer unmittelbaren Umgebung lebenden Mehrheitsbevölkerung signifikant seltener höhere Bildungsstufen. Während Personen aus der Mehrheitsbevölkerung am häufigsten einen Sekundarschulabschluss II aufweisen, besitzen Roma am häufigsten einen Sekundarschulabschluss I. Der Anteil der Berufsschulabsolventen unter den Roma betrug 14,4 Prozent und 34,6 Prozent unter Mitgliedern der Mehrheitsbevölkerung. Eine Hochschulzugangsberechtigung (*Maturita*) erreichten 1,7 Prozent der Roma und 25,9 Prozent der Mehrheitsbevölkerung.

Tabelle 3: Höchste erreichte Schulbildung 2005 (Personen ab 16 Jahren, die nicht mehr zur Schule gehen)

	Mehrheitsbevölkerung (n = 838)	Roma (n = 1.969)
Sonderschule für Heranwachsende mit mentaler Behinderung besucht (nicht weiter differenziert)	1,0 %	4,1 %
Sekundarstufe I nicht beendet	8,7 %	31,6 %
Sekundarstufe I	24,0 %	48,0 %
Sekundarstufe II ohne Hochschulzugangsberechtigung (i.d.R. Berufsschule)	34,6 %	14,4 %
Sekundarstufe II mit Hochschulzugangsberechtigung (<i>Maturita</i>)	25,9 %	1,7 %
Tertiäre Bildung / Studium	5,8 %	0,2 %
Gesamt	100 %	100 %

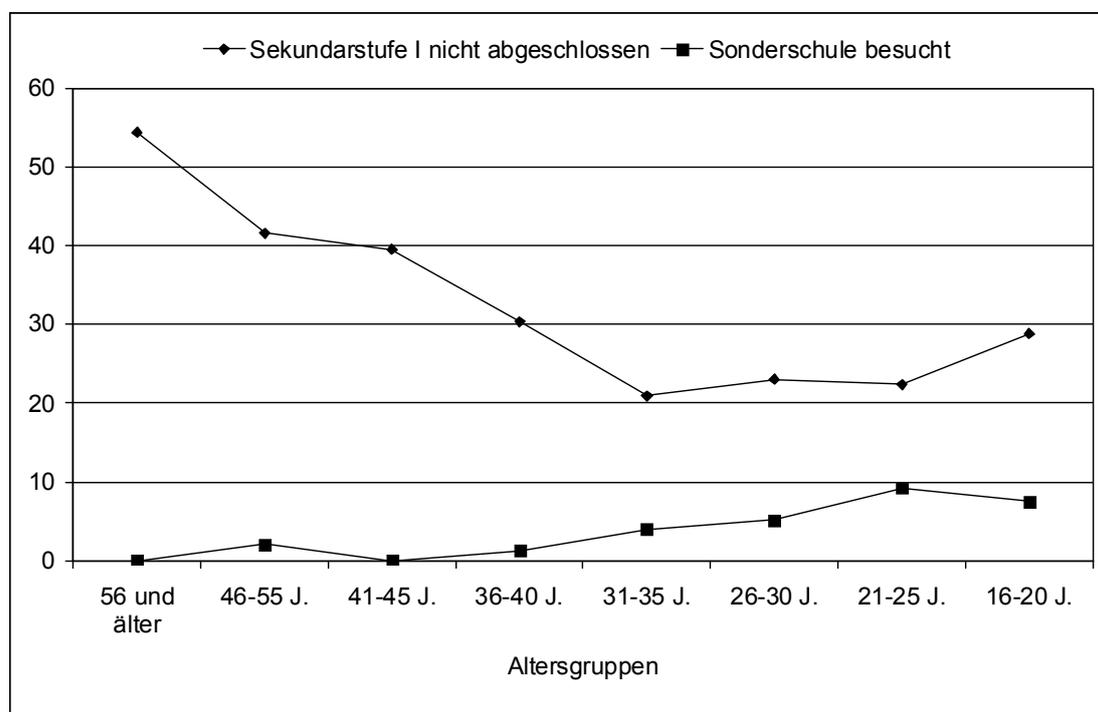
$p < .001$, Cramérs $V = .544$, $MV = 12$.

Quelle: Eigene Berechnung, UNDP Roma-Survey Slowakei 2005.

Der Anteil der Personen, die die Sekundarstufe I nicht abgeschlossen haben, betrug unter den Roma 31,6 Prozent und unter Mitgliedern der Mehrheitsbevölkerung 8,7 Prozent. Der Anteil der Personen, die eine Sonderschule besucht haben, betrug unter den Roma 4,1 Prozent und unter Mitgliedern der Mehrheitsbevölkerung 1,0 Prozent. Mehr als ein Drittel der hier erfassten über 15-jährigen Roma (35,7 %) hat keinen Sekundarschulabschluss I erworben oder eine Sonderschule besucht und ist demnach gemäß der hier zugrunde gelegten Klassifikation für Bildungsarmut arm an Zertifikaten. Roma in der Slowakei sind folglich in einem weit stärkeren Ausmaß von Zertifikatarmut betroffen als die Mehrheitsbevölkerung. Das Risiko, arm an Zertifikaten zu sein, ist für Roma 3,7-mal höher als für Nichtroma ($RRI = 3,69$).⁹

Die Betrachtung verschiedener Alterskohorten ermöglicht es zu prüfen, ob es einen Zusammenhang zwischen Alter und Bildungsarmut gibt. Abbildung 1 zeigt das Ausmaß der Zertifikatarmut unter slowakischen Roma, gemessen an Personen, die die Sekundarstufe I nicht beendet oder die Sonderschule besucht haben, differenziert nach Alterskohorten. Betrachtet man die Kohorte der über 56-Jährigen, so wird deutlich, dass sich der Anteil der Personen ohne Sekundarschulabschluss I in den jüngeren Kohorten deutlich verringert hat. Der Anteil der Roma, die die Sekundarstufe I nicht beendet haben, ist in der Kohorte der 31- bis 35-Jährigen am geringsten. Einen deutlichen Anstieg der Sonderschulquote zeigen die jüngeren Kohorten im Vergleich zu den älteren Kohorten. Bei den 16- bis 20-jährigen Roma ist zwar ein leichter Abfall der Sonderschulbesucher zu verzeichnen, jedoch steigt gleichzeitig die Anzahl von Personen, die die Sekundarstufe I nicht abgeschlossen zu haben, 28,8 Prozent dieser Altersgruppe gaben an, die Sekundarstufe I nicht abgeschlossen zu haben, 7,5 Prozent gaben an, eine Sonderschule besucht zu haben. Die Zertifikatarmut ist insgesamt in der Kohorte der 31- bis 35-Jährigen am geringsten. Die dieser Kohorte angehörenden Personen waren mehrheitlich in den 1980er Jahren schulpflichtig.

Abbildung 1: Roma ohne Sekundarschulabschluss I und Roma, die die Sonderschule besucht haben, differenziert nach Altersgruppen 2005 (n = 1.969) (Personen ab 16 Jahren, die nicht mehr zur Schule gehen)



$p < .001$, Cramérs $V = .187$, $MV = 9$.

Quelle: Eigene Berechnung, UNDP Roma-Survey Slowakei 2005.

Bezüglich der zum Zeitpunkt der Erhebung noch eine Schule besuchenden Roma ist nicht bekannt, welche Schulabschlüsse sie inzwischen erworben haben oder noch erwerben werden. Die Sonderschulquote der zum Erhebungszeitpunkt noch zur Schule gehenden Personen gibt jedoch einen Anhaltspunkt für eine sich anbahnende Zertifikatarmut von Roma-Schülerinnen und -Schülern. Tabelle 4 zeigt die Anteile der 7- bis 15-jährigen Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2005 eine reguläre Schule (Primarstufe / Sekundarstufe I) oder eine Sonderklasse oder Sonderschule besucht haben. Demnach waren insgesamt 17,6 Prozent der befragten Roma an einer Sonderschule. Weitere 5,2 Prozent besuchten eine Sonderklasse mit einem vereinfachten Curriculum an einer regulären Schule. Im Jahr 2005 wurden daher 22,8 Prozent der befragten Roma-Schülerinnen und -Schüler segregiert beschult. Der Anteil der segregiert beschulten Kinder und Jugendlichen aus der Mehrheitsbevölkerung belief sich hingegen auf 2,4 Prozent. Das Risiko in Sonderschulen und Sonderklassen beschult zu werden, ist für Roma-Schülerinnen und -Schüler mithin 9,7-mal so hoch wie für Schülerinnen und Schüler der Mehrheitsbevölkerung (RRI = 9,66).

Tabelle 4: Schulbesuch 2005 (Personen im Alter von 7–15 Jahren, die noch zur Schule (ISCED 1/2) gehen – Einschulungszeitraum zwischen 1995 und 2004)

	Mehrheitsbevölkerung (n = 127)	Roma (n = 745)
Reguläre Primarschule	97,6 %	77,2 %
Sonderschule für Heranwachsende mit mentaler Behinderung	1,6 %	17,6 %
Sonderklasse in einer regulären Primarschule	0,8 %	5,2 %
Gesamt	100 %	100 %

$p < .001$, Cramérs $V = .181$, $MV = 5$.

Quelle: Eigene Berechnung, UNDP Roma-Survey Slowakei 2005.

Die Daten bestätigen einen Zusammenhang, der schon bei der Betrachtung der Bildungsarmut der erwachsenen Roma-Bevölkerung deutlich wurde: Je jünger die Altersgruppe, desto mehr Personen gaben an, segregiert beschult zu werden.

6. Segregierte Bildungsräume und institutionelle Diskriminierung

In der sozialwissenschaftlichen Forschung bezeichnet der Begriff ‚schulische Segregation‘ zwei unterschiedliche Phänomene. Einerseits bezeichnet Segregation die Beschulung von Schülerinnen und Schülern außerhalb des Regelschulwesens in Sonderschulen oder Sonderklassen (vgl. z.B. Luciak, 2008). Sonderschulen und Sonderklassen sind institutionalisierte segregierte Bildungsräume. Begründet wird die Segregation

von Kindern in Sonderschulen und Sonderklassen zumeist damit, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund einer Behinderung oder aufgrund von Lernschwierigkeiten nicht in einer herkömmlichen Schule beschult werden können bzw. in Sonderschulen oder Sonderklassen besser gefördert werden können. Sonderschulen und Sonderklassen bilden segregierte Räume, unabhängig davon, ob sie mehrheitlich von Angehörigen der Mehrheit oder der Minderheit besucht werden. Andererseits bezeichnet Segregation die Beschulung von ethnischen Minderheiten in Schulen oder Klassen, die ausschließlich oder mehrheitlich von Mitgliedern einer ethnischen Minderheit besucht werden (vgl. z.B. Kirsten, 2005). Schulen und Klassen sind ethnisch segregierte Bildungsräume, wenn alle Schülerinnen und Schüler oder zumindest die Mehrzahl einer ethnischen Minderheit angehört. Faktoren, die zur Entstehung ethnisch segregierter Bildungsräume beitragen oder diese verursachen können, sind demografische Veränderungen und wohnräumliche Verteilungen: So hat das niedrigere Durchschnittsalter slowakischer Roma im Vergleich zur Durchschnittsbevölkerung zur Folge, dass der prozentuale Anteil der Roma im schulpflichtigen Alter an der Schulpopulation deutlich höher ist als der prozentuale Anteil aller Roma an der Gesamtpopulation (Vaňo, 2004, S. 29). Vergleichsweise höhere Geburtenraten unter Roma und zunehmende wohnräumliche Segregation beeinflussen die Entstehung von ethnischer Segregation, insbesondere in ländlichen Gebieten der Ostslowakei, wo der Anteil der Roma an der Bevölkerung am höchsten ist (Vaňo & Haviarová, 2003, S. 302). Zudem wird ethnische Segregation durch die Schulwahl begünstigt. So neigen Roma-Eltern dazu, ihre Kinder in Schulen zu schicken, die von vielen anderen Roma-Kindern besucht werden, insbesondere wenn die älteren Geschwister bereits eine solche Schule besuchen (Rigová, Maczejková, Končoková, Šimčáková & Kriglerová, 2003, S. 425). Nichtroma-Eltern tendieren hingegen dazu, ihre Kinder auf Schulen zu schicken, die von möglichst wenigen Roma besucht werden und ihre Kinder umzuschulen, wenn der Anteil der Roma-Kinder an der Schule, die von den eigenen Kindern besucht wird, ansteigt (European Roma Rights Center, 2004, S. 73; Roma Education Fund, 2007, S. 33).

Die Befunde aus Abschnitt 5 zeigen, dass Roma zunehmend in Sonderschulen und Sonderklassen beschult werden. Es handelt sich bei diesem Phänomen um eine doppelte Segregation: Ohnehin schon segregierte Bildungsräume werden zu ethnisch segregierten Bildungsräumen für Roma-Schülerinnen und -Schüler. Das Ausmaß der aktuellen Segregation wurde jüngst von Friedman et al. (2009) auf der Basis einer Befragung von Schulleitungen, Lehrkräften, Eltern und Schülern an 38 Sonderschulen und 46 Regelschulen in der Slowakei untersucht. Der Befragung zufolge waren ca. 60 Prozent aller slowakischen Sonderschülerinnen und -schüler und 86 Prozent aller Heranwachsenden in Sonderklassen Roma (ebd., S. 22–23). Die Mehrheit der Roma-Schülerinnen und -Schüler wurden mit der Diagnose „leicht mental behindert“ im Laufe des ersten Schuljahres in Sonderschulen und Sonderklassen überwiesen (ebd., S. 55). Für die überproportionale Beschulung von Roma-Kindern und -Jugendlichen auf Sonderschu-

len machen Friedman et al. insbesondere institutionelle Mechanismen verantwortlich, die sich am besten im Rückgriff auf die Theorie der institutionellen Diskriminierung verstehen lassen. Institutionelle Diskriminierung bezeichnet Handlungen, die negativ auf ethnische Minderheiten wirken (Gomolla & Radke, 2009, S. 49). Direkte Diskriminierung wird von indirekter Diskriminierung anhand der den diskriminierenden Mechanismen zugrunde liegenden Intentionalität unterschieden. Direkte institutionelle Diskriminierung ist intendiert und entweder administrativ vorgesehen oder Teil informeller Routinen (ebd.). Indirekte institutionelle Diskriminierung ist demgegenüber nicht intendiert und wirkt negativ, „obwohl die organisatorisch vorgeschriebenen Normen oder Verfahren ohne unmittelbare Vorurteile oder Schadensabsichten eingerichtet und ausgeführt werden“ (ebd., S. 50).

Im Falle der Überweisungspraxis von Roma-Kindern auf Sonderschulen und Sonderklassen in Regelschulen kommen sowohl direkt als auch indirekt diskriminierende Mechanismen zum Tragen: Studien zeigen, dass Roma-Kinder auf Sonderschulen überwiesen werden, ohne dass ein (rechtlich vorgeschriebenes) diagnostisches Gutachten erstellt worden wäre (Tomatová, 2004, S. 49). In den meisten von Friedman et al. (2009, S. 51 und 76) beobachteten Fällen wurde die Überweisung auf Sonderschulen auf Initiative der Lehrkraft einer Regelschule veranlasst. Im Gespräch mit den Eltern wurde hervorgehoben, dass diese Schulen aufgrund niedriger Anforderungen und individueller Lehransätze für Roma-Kinder besser geeignet seien (ebd.). In vielen Schulen scheint es ein institutioneller Habitus zu sein, Roma-Kinder von Beginn an als potentielle Sonderschulkandidaten zu behandeln (Šaško, 2003, S. 403). Derartige schulische Routinen und unrechtmäßige Sonderschulüberweisungen ohne diagnostische Gutachten sind Beispiele direkter institutioneller Diskriminierung. Darüber hinaus werden insbesondere inadäquate diagnostische Verfahren für die überproportionale Überweisung von Roma-Kindern auf Sonderschulen verantwortlich gemacht. Vermeindlich objektive diagnostische Tests als Grundlage für Überweisungen in Sonderschulen oder Sonderklassen wirken indirekt diskriminierend, da sie nicht für soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede sensibel sind (Tomatová, 2004, S. 36).

Den von Friedman et al. (2009, S. 61) interviewten Schulleitungen zufolge beherrschten etwa 30 Prozent der Roma-Kinder in Sonderschulen und 20 Prozent der Roma-Kinder in Sonderklassen die schulische Instruktionssprache (Slowakisch oder Ungarisch) zum Zeitpunkt der Einschulung in eine Sonderschule nicht. Die unzureichende Beherrschung der Instruktionssprachen gilt als ein Hauptgrund für die überproportionale Beschulung von Roma-Schülerinnen und -Schülern in Sonderschulen und Sonderklassen (Tomatová, 2004, S. 59). Sprache scheint hier als Differenzmarker zu fungieren und damit für die Gefahr, zu bildungsarmen Bevölkerungsschichten zu zählen, entscheidend zu sein.

7. Sprache als Distinktionsmerkmal

Schätzungen zufolge wird Romanes von etwa einem Drittel der in Europa lebenden Roma, dies sind ca. 3,5 Millionen Personen, aktiv gesprochen (Matras, 2005, S. 2). Die Slowakei gehört zu den Ländern mit der größten Anzahl von Romanes-Sprecherinnen und -Sprechern. Insgesamt gaben 54,4 Prozent der im Rahmen des UNDP-Survey befragten Roma auf die Frage: „Was ist deine Muttersprache?“ Romanes an, weitere 31,7 Prozent nannten Slowakisch und 13,7 Prozent Ungarisch (Filadelfiová et al., 2007, S. 28). Die Mehrheit der Befragten gab zudem an, im Alltag mehr als eine Sprache zu sprechen (ebd., S. 31). Ungarisch ist im Süden der Slowakei nicht nur eine zentrale Verkehrssprache, sondern auch offizielle schulische Instruktionssprache. Romanes wird bis heute insbesondere mündlich tradiert, jedoch gibt es europaweit und auch in der Slowakei Versuche, regionale Romanes-Dialekte als Schriftsprache zu etablieren und Unterrichtsmaterial in Romanes zu erstellen (Heinrich & Cech, 2012). Wie Tabelle 5 zeigt, wurde Romanes weit häufiger von wohnräumlich segregiert lebenden Roma als Muttersprache angegeben als von wohnräumlich integriert lebenden Roma. Dies deutet darauf hin, dass wohnräumliche Integration mit sprachlicher Assimilation korreliert.

Tabelle 5: Wohnräumliche Situation der Roma-Bevölkerung differenziert nach Muttersprache 2005 (Personen aller Altersgruppen; Muttersprache definiert als die Sprache der Mutter des Interviewten)

	Roma leben segregiert (weit abseits) von der Mehrheitsbevölkerung (n = 1.344)	Roma leben separiert (abseits) von der Mehrheitsbevölkerung (n = 1.221)	Roma leben integriert zwischen der Mehr- heitsbevölkerung (n = 1.159)
Slowakisch oder Ungarisch	25,1 %	43,7 %	70,9 %
Romanes	74,9 %	56,3 %	29,1 %
Gesamt	100 %	100 %	100 %

$p < .001$, Cramérs $V = .377$, $MV = 45$.

Quelle: Eigene Berechnung, UNDP Roma-Survey Slowakei 2005.

Tabelle 6 zeigt die höchste erreichte Schulbildung der Roma, die Romanes als Muttersprache und derjenigen, die eine der schulischen Instruktionssprachen als Muttersprache angegeben haben. Im Vergleich verließen Romanes-Muttersprachlerinnen und -sprachler die Schule häufiger ohne einen Sekundarschulabschluss I (42 %) als Roma, die Slowakisch oder Ungarisch als Muttersprache angegeben haben (20,4 %). Auch die Sonderschulquote der Romanes-Muttersprachlerinnen und -sprachler ist höher (6,1 %) als die der Referenzgruppe (1,9 %). Die Daten zeigen mithin, dass die Bildungsarmut, gemessen an Zertifikaten, unter Romanes-Muttersprachlern mehr als

doppelt so stark ausgeprägt ist wie die Bildungsarmut der Roma, die Slowakisch oder Ungarisch als Muttersprache angegeben haben.

Tabelle 6: Höchste erreichte Schulbildung der Roma-Bevölkerung differenziert nach Muttersprache 2005 (Personen ab 16 Jahren, die nicht mehr zur Schule gehen)

	Slowakisch oder Ungarisch (n = 942)	Romanes (n = 1.019)
Sonderschule für Kinder mit mentaler Behinderung besucht (nicht weiter differenziert)	1,9 %	6,1 %
Sekundarstufe I nicht beendet	20,4 %	42,0 %
Sekundarstufe I	55,4 %	41,3 %
Sekundarstufe II ohne Hochschulzugangsberechtigung (i.d.R. Berufsschule)	19,5 %	9,5 %
Sekundarstufe II mit Hochschulzugangsberechtigung (<i>Maturita</i>)	2,5 %	1,0 %
Tertiäre Bildung / Studium	0,2 %	0,1 %
Gesamt	~100 %	100 %

$p < .001$, Cramérs $V = .281$, $MV = 17$.

Quelle: Eigene Berechnung, UNDP Roma-Survey Slowakei 2005.

Ein signifikanter Zusammenhang besteht auch zwischen der Muttersprache und dem Schulbesuch der zum Erhebungszeitpunkt noch zur Schule gehenden Roma. Tabelle 7 zeigt den Anteil der 7- bis 15-jährigen Roma-Schülerinnen und -Schüler, die im Jahr 2005 eine reguläre Schule (Primarstufe / Sekundarstufe I) besuchten, und den Anteil derjenigen, die eine Sonderklasse oder Sonderschule besuchten, differenziert nach Muttersprache.

Insgesamt befanden sich 23,3 Prozent der befragten Romanes-Muttersprachlerinnen und -sprachler auf einer Sonderschule, gegenüber 10,4 Prozent Roma, die Slowakisch oder Ungarisch als Muttersprache angegeben haben. Weitere 8,3 Prozent der Romanes-Muttersprachler besuchten eine Sonderklasse mit einem vereinfachten Curriculum in einer regulären Schule, während dies für nur 1,2 Prozent der Referenzgruppe zutraf. Das Risiko, in einer Sonderschule oder Sonderklasse beschult zu werden, war für Romanes-Muttersprachlerinnen- und -sprachler damit 2,9-mal höher als für Roma-Schülerinnen und -Schüler, die Slowakisch oder Ungarisch als Muttersprache angegeben haben ($RRI = 2,85$).

Tabelle 7: Schulbesuch der Roma-Bevölkerung differenziert nach Muttersprache 2005 (Personen im Alter von 7–15, die noch zur Schule (ISCED 1/2) gehen; Einschulungszeitraum zwischen 1995 und 2004)

	Slowakisch oder Ungarisch (n = 337)	Romanes (n = 408)
Reguläre Primarschule	88,4 %	68,3 %
Sonderklasse in einer regulären Primarschule	1,2 %	8,3 %
Sonderschule für Kinder mit mentaler Behinderung	10,4 %	23,3 %
Gesamt	100 %	~100 %

$p < .001$, Cramérs $V = .252$, $MV = 4$.

Quelle: Eigene Berechnung, UNDP Roma-Survey Slowakei 2005.

Die Befunde zeigen, dass die Segregation von Roma in Sonderschulen und Sonderklassen mit der sprachlichen Sozialisation korreliert. Die disproportionale Beschulung ethnischer Minderheiten in segregierten Bildungsräumen ist zwar kein neues, jedoch ein in Europa wenig erforschtes Phänomen (Luciak, Berhanu & Dyson, 2011). Roma sind auch in anderen Ländern Europas von überdurchschnittlichen Sonderschulquoten betroffen (Luciak, 2008, S. 37–46). Für die Slowakei zeigen die hier präsentierten Daten jedoch einen besonders ausgeprägten Segregationsprozess. Die Tatsache, dass jüngere Alterskohorten eine höhere Sonderschulquote aufweisen als ältere legt den Schluss nahe, dass sich gesellschaftliche Zuschreibungsprozesse und institutionelle Strukturen in den vergangenen Jahren stark zum Nachteil der Roma-Minderheit entwickelt haben. Hier ansetzend wäre im Rahmen einer Folgeuntersuchung zu fragen, welche institutionellen Weichenstellungen für diesen Trend verantwortlich sind. Für die Bildungspolitik und -praxis schließen sich mannigfaltige Fragen danach an, wie künftig verhindert werden könnte, dass sich dieser Prozess fortsetzt.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Die größte ethnische Minderheit der europäischen Union ist weitestgehend vom Zugang zu ‚qualitativer Bildung‘ ausgeschlossen. Um politische Anstrengungen der zahlreichen, für die Besserstellung der Roma-Minderheit aktiven Akteure zu bündeln, zu koordinieren und zu forcieren wurde 2005 die Dekade der Roma-Inklusion ausgerufen. Sie eint Regierungen und internationale Organisationen in ihrem politischen Commitment für Roma-Inklusion in den Kernbereichen Arbeit, Bildung, Gesundheit und Wohnen. Als gemeinsamer Referenzrahmen der Dekade dienen nationale Aktionspläne, die politische Ziele festlegen und überprüfbar machen sollen.

Die vorliegenden Sekundäranalysen des UNDP Roma-Survey zeigen, dass slowakische Roma in einem weit größeren Umfang von Bildungsarmut betroffen sind als die

in ihrer unmittelbaren Umgebung lebende Mehrheitsbevölkerung. Über ein Drittel der über 15-jährigen Roma, die die Schule bereits nicht mehr besuchen, ist arm an Zertifikaten (vgl. Tab. 3). Das Risiko arm an Zertifikaten zu sein, ist für Roma 3,7-mal höher als für Nichtroma. Die hier vorgestellten Analysen differenziert nach Alterskohorten zeigen für die Roma-Population einen zunehmenden Anteil bildungsarmer Personen in den jüngeren Kohorten. Die disproportionale Beschulung von Roma-Schülerinnen und -Schülern in segregierten Bildungsräumen wird insbesondere bei Berücksichtigung der jüngsten Alterskohorte deutlich: Von den befragten 7- bis 15-jährigen Roma-Schülerinnen und -Schülern besuchten zum Erhebungszeitpunkt insgesamt 22,8 Prozent eine Sonderschule oder eine Sonderklasse in einer Regelschule (vgl. Tab. 4). In diesem Zusammenhang konnten Friedman et al. (2009) zeigen, dass sich Sonderschulen und Sonderklassen in der Slowakei regelrecht zu ‚Roma-Schulen‘ und ‚Roma-Klassen‘ entwickelt haben. Die Autoren verweisen auf verschiedene direkt und indirekt diskriminierende Arrangements und auf die Sprache als ein entscheidendes Distinktionsmerkmal. Sekundäranalysen bestätigen, dass Roma, die Romanes als Muttersprache angegeben haben, in einem signifikant stärkeren Maß von Bildungsarmut betroffen sind als Roma, die eine der schulischen Instruktionssprachen (Slowakisch oder Ungarisch) angegeben haben.

Für die Bildungspolitik wie -praxis sind diese Befunde relevant, da bisher keine Referenzwerte für die in dem nationalen Aktionsplan der Slowakei festgelegten Bildungsziele vorgestellt wurden. Zwar wurden Indikatoren und numerische Richtwerte zur Erfassung der Zielerreichung festgelegt (vgl. Autorengruppe Nationaler Aktionsplan Slowakei, 2005, S. 5), es bleibt jedoch offen, wie die Zielerreichung überprüft werden soll. Die hier vorgestellten Daten wurden im Jahr 2005 erhoben und ermöglichen damit die Identifikation von aussagekräftigen Referenzwerten. 2010 und 2011 haben weitere Datenerhebungen stattgefunden, in deren Rahmen auch Daten zur Bildungssituation und Bildungsbeteiligung in der Slowakei lebender Roma erfasst wurden. Eine von dem UNDP koordinierte Erhebung richtet sich in ihrer methodischen Vorgehensweise nach der Erhebung aus dem Jahr 2005, sodass zeitnah vergleichbare Daten aus zwei Messzeitpunkten vorliegen werden. Mit ihnen könnte beispielsweise geprüft werden, welche Entwicklung die Bildungsarmut der Roma in der Slowakei seither genommen hat und ob Hinweise auf Ansätze einer inklusiven Bildungspraxis für Roma erkennbar werden. Eine zweite von dem UNDP und der Weltbank koordinierte Studie wird in zwölf Ländern in Zentral- und Südosteuropa durchgeführt und international vergleichbare Daten liefern. Die Studie enthält auch Fragen zur frühkindlichen Erziehung und Bildung, sodass erstmals der Zusammenhang zwischen Bildungsarmut und dem Besuch vorschulischer Einrichtungen untersucht werden könnte. Weitere Fragen beziehen sich auf die ethnische Zusammensetzung von Schulen und Klassen und ermöglichen vertiefende Analysen zum Ausmaß ethnischer Segregation.

Die Bildungssituation von Roma in Europa rückt in jüngerer Zeit, davon zeugen nicht zuletzt die hier genannten Studien, zunehmend in den Fokus auch der Erziehungswissenschaft. Eine Aufgabe der Forschung wird es sein, die bisher überwiegend politisch motivierte Datengewinnung zu verfolgen und selbige für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen heran zu ziehen. Denn es mangelt nicht nur an Vorschlägen für und Erfahrungen mit einer ‚best practice‘ für und mit Roma, sondern insbesondere auch an empirisch validen Erkenntnissen über ihre Bildungssituation, an die in institutioneller wie konzeptioneller Hinsicht angeknüpft werden könnte.

Anmerkungen

1. Für ihre kritischen Kommentare zu diesem Beitrag danke ich Bernd Brüggemann, Eben Friedman, Susanne Milcher, Renate Möller und insbesondere Sabine Hornberg.
2. Folgende Staaten nehmen derzeit an der Dekade teil: Albanien, Bosnien und Herzegowina, Kroatien, Ungarn, Mazedonien, Montenegro, Rumänien, Serbien, die Slowakei, Spanien und die Tschechische Republik. Folgende internationale Organisationen nehmen derzeit an der Dekade teil: Weltbank, Open Society Institute (OSI), Europarat, die Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE), das European Roma Information Office (ERIO), das European Roma Rights Center in Europe (ERRC), das European Roma and Traveller Forum (ERTF) sowie verschiedene UN-Programme und UN-Sonderorganisationen (UNDP, UNICEF, UNHCR und UN-Habitat).
3. Die nationalen Aktionspläne wurden von dem Decade Steering Committee (2003, S. 1) beschlossen und können auf der Website der Roma-Dekade heruntergeladen werden, verfügbar unter: http://www.romadecade.org/decade_action_plans [27.08.2011].
4. In der Literatur finden sich diverse Differenzierungen entlang ethnischer und linguistischer Kategorien, sodass eine klare Zuordnung schwer fällt: Für slowakische Roma findet sich auch die Bezeichnung Servika Roma (serbische Roma), da eine Herkunft aus Serbien angenommen wird (Hübschmannová, 2001), für ungarische Roma findet sich die Bezeichnung Rumungri (Budilová & Jakoubek, 2005, S. 4) und für wallachische Roma die Fremdbezeichnung Olah Roma (Marushiakova & Popov, 2001, S. 38). Es existieren weitere Ausdifferenzierungen der einzelnen Gruppen, z.B. bei den walachischen Roma entlang traditioneller Berufe und Dialekte, wie z.B. Lovara (Pferdehändler), Kalderaš (Kupferschmiede) und Ursari (Bärenführer) (Jurová, 2003, S. 17).
5. Im Jahr 1993 trennte sich die damalige Tschechoslowakei in zwei unabhängige Staaten. Der rechtliche Status der Roma-Minderheit in der Slowakei blieb davon unberührt.
6. Der Begriff Muttersprache wurde in der Erhebung anstatt der analytisch präzisen Begriffe wie Erstsprache / Zweitsprache, bzw. Familiensprache gewählt. Da es sich um den in dem Fragebogen verwendeten Begriff handelt, wird er hier beibehalten.
7. Eine Reanalyse der Daten bezüglich der höchsten erreichten Schulbildung findet auch vor dem Hintergrund statt, dass die vorliegende englische Übersetzung der Schulabschlüsse nicht gemäß der international gültigen ISCED-Klassifikation erfolgt ist. Ein Vergleich der Fragebögen (Slowakisch / Englisch) zeigt, dass der Besuch der *Základná škola* (wortgetreu Grundschule) als „primary school“ übersetzt wurde (vgl. in der Auswertung Fidelfiová et al., 2007, S. 62). Die *Základná škola* dauert jedoch neun Jahre und beinhaltet zwei Stufen, die Primarstufe (Klasse 1–4) und die Sekundarstufe I (Klasse 5–9) (vgl. EACEA, 2010, S. 116). Ein weiterer Grund für die Reanalyse ist die geringe Aussagekraft einzelner Merkmalsausprägungen. Bei der Frage nach der höchsten erreichten Schulbildung wurden in der UNDP-Erhebung neben abgeschlossenen Bil-

- dungsgängen auch begonnene aber nicht abgeschlossene Bildungsgänge (z.B. „*Berufsschule nicht beendet*“) erfasst (Fidelfiová et al., 2007, S. 62). Im vorliegenden Beitrag werden diese Fälle in der vorherigen Bildungsstufe aufgeführt. Personen, die angaben, die Berufsschule (Sekundarstufe II) nicht beendet zu haben, finden sich in der Ausprägung ‚Sekundarstufe I abgeschlossen‘.
8. Variablenausprägungen mit sehr geringen Fallzahlen wurden als Missing Values (MV) definiert und nicht in die Berechnungen einbezogen: Für die Variable „Höchste erreichte Schulbildung“ wurden die Ausprägungen „Sonderschule für Kinder mit körperlicher Behinderung“, „Ich weiß nicht“ und „Antwort verweigert“ (n = 12) als MV definiert. Für die Variable „Schulbesuch“ wurde die Ausprägung „Antwort verweigert“ und „Sonderschule für Kinder mit physischer Behinderung“ (n = 5) als MV definiert. Für die Variable „Muttersprache“ wurden die Ausprägungen „Russisch“, „Tschechisch“, „Ruthenisch“, „andere ausländische Sprache“, „keine Angabe“, „Ich weiß nicht“ (n = 45) als MV definiert.
 9. Grundlage für die Berechnung des RRI sind die absoluten Fallzahlen, nicht die in den Tabellen dargestellten gerundeten Prozentwerte.

Literatur

- Allmendinger, J. (1999). Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt*, 50 (1), 35–50.
- Allmendinger, J. & Leibfried, S. (2003). Education and the welfare state: The four worlds of competence production. *Journal of European Social Policy*, 13 (1), 63–81.
- Anger, C., Plünnecke, A. & Seyda, S. (2006). *Bildungsarmut und Humankapitalschwäche in Deutschland*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Autorengruppe Nationaler Aktionsplan Slowakei. (2005). *National Action Plan of the Slovak Republic Regarding the Decade of Roma Inclusion 2005–2015*. Verfügbar unter: http://www.romadecade.org/files/downloads/Decade%20Documents/Action%20Plan_Slovakia.pdf [22.09.2011].
- Bourdieu, P. & Steinrück, M. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Budilová, L. & Jakoubek, M. (2005). Ritual impurity and kinship in a Gypsy osada in eastern Slovakia. *Romani Studies*, 15 (1), 1–29.
- Decade Steering Committee. (2003). *First meeting of the Roma Decade Steering Committee: Minutes and summary*. Verfügbar unter: <http://demo.itent.hu/roma/portal/downloads/Decade%20Documents/1st%20ISC%20Meeting.pdf> [22.09.2011].
- Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- EACEA. (2010). *Organisation of the education system in Slovakia 2009/2010*. Verfügbar unter: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/SK_EN.pdf [22.09.2011].
- Europäische Kommission (2004). *The situation of Roma in an enlarged European Union*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Filadelfiová, J., Gebery, D. & Škobla, D. (2007). *Report on the living conditions of Roma in Slovakia*. Bratislava: UNDP Regional Bureau for Europe and the CIS.
- Friedman, E., Kriglerová, E.G., Kubánová, M. & Slosiarik, M. (2009). *School as ghetto: Systemic overrepresentation of Roma in special education in Slovakia*. Budapest: Roma Education Fund.
- Friedman, V.A. (2003). [Rezension zu: Y. Matras: Romani: A linguistic introduction]. *Romani Studies*, 13 (2), 163–173.

- Gesetzessammlung der Slowakischen Republik. (2008). *Zákon 245 z 22. Maja 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) A o zmene a doplnení niektorých zákonov* [Gesetz 245 vom 22. Mai 2008 über Erziehung und Bildung (Schulgesetz) und zur Änderung und Ergänzung bestehender Gesetze]. Verfügbar unter: http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf [22.09.2011].
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinschink, M.F. & Cech, P. (2012). Die Sprache der Roma: Grundzüge der Romani Čhib und Perspektiven für den Unterricht. In S. Hornberg & C. Brüggemann (Hrsg.), *Die Bildungssituation von Roma in Europa*. Münster: Waxmann. Manuskript in Vorbereitung.
- Hornberg, S. (2000). Entwicklungslinien, Problemstellungen und Perspektiven der Schulsituation von Sinti und Roma. In S. Hornberg (Hrsg.), *Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa* (S. 9–32). Frankfurt a.M.: IKO, Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Hübschmannová, M. (2001). *Servika-Roma* („Slowakische Roma“, „kherutne/domaca“ Roma). Verfügbar unter: <http://romani.uni-graz.at/rombase/> [22.09.2011].
- Jurová, A. (2003). From leaving the homeland to the first assimilation measures. In M. Vašečka, M. Jurásková & T. Nicholson (Eds.), *ČACIPEN PAL O ROMA. A global report on Roma in Slovakia* (pp. 11–22). Bratislava: Open Society Institute.
- Kirsten, C. (2005). *School choice and ethnic school segregation: Primary school selection in Germany*. Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. et al. (2010). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Kopp, B. von. (2009). Schule und soziale Hierarchie in der tschechischen Gesellschaft zwischen Kontinuität und Revolution. *Bildung und Erziehung*, 62 (3), 311–330.
- Kosová, B. & Porubský Š. (2007). Educational transformation in Slovakia: The ongoing search for a solution. *Orbis Scholae*, 1 (2), 109–230.
- Liégeois, J.-P. (2007). *Roma in Europe* (3rd ed.). Straßburg: Council of Europe Publishing.
- Luciak, M. (2008). Roma in Sonderschulen – eine Herausforderung für die Heilpädagogik Mittel- und Osteuropas. In G. Biewer, M. Luciak & M. Schwinge (Hrsg.), *Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik* (S. 33–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luciak, M., Berhanu, G. & Dyson, A. (2011). *Disproportionality in European special education: Who is over-represented and why?* Unpublished paper presented at the European Conference on Education Research, 16th September, Berlin.
- Marushiakova, E. & Popov, V. (2001). Historical and ethnographic background. Gypsies, Roma, Sinti. In W. Guy (Ed.), *Between past and future. The Roma of Central and Eastern Europe* (pp. 33–53). Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- Matras, Y. (2005). *The status of Romani in Europe: Report submitted to the Council of Europe's Language Policy Division*. Verfügbar unter: <http://romani.humanities.manchester.ac.uk/downloads/1/statusofromani.pdf> [22.09.2011].
- Milcher, S. (2006). Poverty and the determinants of welfare for Roma and other vulnerable groups in Southeastern Europe. *Comparative Economic Studies*, 48 (1), 20–35.
- Milcher, S. (2009). Household vulnerability estimates of Roma in Southeast Europe. *Cambridge Journal of Economics*, 33 (4), 773–792.
- Ministerium für Arbeit und Soziales der Slowakischen Republik. (2006). Smernica č. 11/2006-R z 25. maja 2006 [Richtlinie 11/2006-R vom 25. Mai 2006]. Verfügbar unter: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/RezortnePredpisy/2006/2006_11_R.pdf [22.09.2011].

- Mitter, W. (2003). A decade of transformation: Educational policies in Central and Eastern Europe. *International Review of Education*, 49 (1), 75–96.
- OECD. (2009). *Education at a glance 2009*. Paris: OECD.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Student performance in reading, mathematics and science*. Paris: OECD.
- O’Higgins, N. & Ivanov, A. (2006). Education and employment opportunities for the Roma. *Comparative Economic Studies*, 48 (1), 6–19.
- Open Society Institute. (2006). *Monitoring education for Roma. A statistical baseline for Central, Eastern, and South Eastern Europe*. New York: Open Society Institute.
- Radičová, I., Jurásková, M., Kriglerová E. & Rybová, J. (2004). *Atlas rómskych komunit na slovensku*. [Atlas der Roma-Gemeinschaften in der Slowakei] Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.
- Rigová, S., Maczejková, M., Končoková, E., Šimčáková, L. & Kriglerová, E. (2003). The Roma in the education system and alternative education projects. In M. Vašečka, M. Jurásková & T. Nicholson (Eds.), *ČAČIPEN PAL O ROMA. A global report on Roma in Slovakia* (pp. 415–442). Bratislava: Open Society Institute.
- Roma Education Fund. (2007). *Advancing education of Roma in Slovakia: country assessment and the Roma education fund’s strategic directions*. Verfügbar unter: http://demo.itent.hu/roma/portal/downloads/Education%20Resources/Slovakia_report.pdf [22.09.2011].
- Šaško, P. (2003). Roma Health. In M. Vašečka, M. Jurásková & T. Nicholson (Eds.), *ČAČIPEN PAL O ROMA. A global report on Roma in Slovakia* (pp. 391–414). Bratislava: Open Society Institute.
- Sen, A. (1985). A sociological approach to the measurement of poverty: A reply to Professor Peter Townsend. *Oxford Economic Papers*, 37 (4), 669–676.
- Solga, H. (2009). Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In R. Becker, *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 395–432). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steier, S. (2006). Der Weg nach Europa: Bildungsreformen in Mittel- und Osteuropa. *International Review of Education*, 52 (6), 553–573.
- Surdu, M. & Friedman, E. (2012). The Roma Education Fund: Developments and prospects for Roma inclusion. In S. Hornberg & C. Brüggemann (Hrsg.), *Die Bildungssituation von Roma in Europa*. Münster: Waxmann. Manuskript in Vorbereitung.
- Tenorth, H.-E. (2009). Bildungsarmut als Herausforderung moderner Allgemeinbildung. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen: Festschrift für Klaus Harney* (S. 155–176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tomatová, J. (2004). *Na vedľajšej koľaji: Je proces zaraďovania rómskych detí do špeciálnych základných škôl znevýhodňujúcim činiteľom?* [Auf der Nebenspur: Ist der Prozess der Einschulung von Roma-Kindern in Sonderschulen ein Benachteiligungsfaktor?]. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.
- UNDP. (2002). *Avoiding the dependency trap. The Roma in Central and Eastern Europe*. Bratislava: UNDP Regional Bureau for Europe and the CIS.
- UNDP. (2006). *At risk: Roma and the displaced in Southeast Europe*. Bratislava: UNDP Regional Bureau for Europe and the CIS.
- UNICEF. (2005). *Children and disability in transition in Cee / Cis and Baltic States*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Vaňo, B. (2004). Rómske dtei z phl’adu dmografie. [Roma-Kinder aus demografischer Perspektive] In A. Salner (Ed.), *Rómske deti v slovenskom školstve* [Roma-Kinder in der slowakischen Schule] (S. 25–32). Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.

- Vaňo, B. & Haviarová, E. (2003). Roma population demographic trends. In M. Vašečka, M. Jurásková & T. Nicholson (Eds.), *ČAČIPEN PAL O ROMA. A global report on Roma in Slovakia* (pp. 297–310). Bratislava: Open Society Institute.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence. A conceptual clarification. In D.S. Rychen & L.H. Sagalnik (Eds.), *Definition and selection of key competencies – theoretical and conceptual foundations* (pp. 45–66). Göttingen: Hogrefe & Huber.