

Zwischen Payos und Gitanos
Eine Studie zur ethnischen Bildungsungleichheit in Spanien

Olaf Beuchling

Zwischen Payos und Gitanos

Eine Studie zur ethnischen Bildungsungleichheit
in Spanien



Waxmann 2010

Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-2354-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2010

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Ein Glück für unseren Wald.

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

La diferencia es siempre más perfecta
que la semejanza.

Der Unterschied ist immer perfekter
als die Ähnlichkeit.

Augusto Roa Bastos

Inhalt

Vorwort	9
1 Einleitung	11
1.1 Begriffliche Vorbemerkungen	14
1.2 Ethnische Bildungsungleichheit und die Bildungssituation von Roma/Zigeunern in Europa: Konventionelle Thesen.....	17
1.3 Ethnische Bildungsungleichheit und die Bildungssituation von Gitanos in Spanien: Theoretische Annäherung.....	20
2 Die europäische Perspektive: Roma/Zigeuner zwischen marginalisierten Minderheiten und europäischer »Nation ohne Staat«.....	31
2.1 Zur Ethnonymie	31
2.2 Geschichtlicher Überblick.....	33
2.3 Kollektive Identität/en.....	36
2.4 Europäisches Engagement: Internationale Entwicklungsprogramme und Bildungsinitiativen für Roma.....	38
3 Gitanos in Spanien: Ein historisches, demographisches und sozioökonomisches Profil	46
3.1 Konturen einer spannungsreichen Beziehung.....	47
3.2 Persistente Differenz	50
3.3 Zur Geschichte der Gitanos in Spanien.....	51
3.4 Anerkennung und Integration: Minderheitenpolitik im postfranquistischen Spanien.....	58
3.5 Soziodemographische Angaben zum <i>pueblo gitano</i>	61
3.6 Interethnische Friktionen	68
4 Die Bildungssituation der Gitanos.....	76
4.1 Das spanische Bildungssystem	76
4.2 Historische Entwicklungen der Beschulung von Gitanos.....	80
4.3 Bildungsnachteile: Empirische Befunde.....	82
5 Konkurrierende Güterkonzeptionen.....	95
5.1 »Apayamiento«: Schulbildung als ethnische Demarkation	95
5.2 Virilität und Virginität: Divergierende Reife- und Geschlechterrollenkonzeptionen	98

5.3	Die ökonomische Einbindung der Kinder.....	104
5.4	Familiales Desinteresse an der Schule.....	105
6	Perspektiven bildungserfolgreicher Gitanos.....	109
7	Zusammenfassung und Ausblick.....	117
	Abkürzungsverzeichnis.....	121
	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	122
	Literaturverzeichnis.....	123
	Anhang I: Königliches Dekret »De los Gitanos, y Boemianos« von König Felipe IV. aus dem Jahr 1646.....	133
	Anhang II: Königliche Pragmatica von Carlos III. aus dem Jahr 1783 (Auszug).....	134
	Anhang III: Königliches Dekret 891/2005 zum Staatlichen Rat des Zigeunervolkes aus dem Jahr 2005.....	136

Vorwort

Weder eine Antidiskriminierungsperspektive noch das Zutrauen in eine unbegrenzte schulpädagogische Gestaltbarkeit interethnischer Beziehungen sind verlässliche Interpretationsfolien, wenn es darum geht, die Begegnung zwischen den verschiedenen Roma-/Zigeunerminderheiten Europas und den Schulen der Mehrheitsgesellschaften im 21. Jahrhundert realistisch abzubilden. Die vorliegende Studie eröffnet einen Einblick in die Komplexität dieser Herausforderungen. Sie rekonstruiert die schulische und soziale Situation der Gitanos in Spanien und analysiert die Hintergründe der Bildungsungleichheit zwischen ihnen und der gesellschaftlichen Mehrheit. Die Untersuchung knüpft dabei thematisch an drei aktuelle sozialwissenschaftliche Diskussionsstränge an: Zum ersten an den Diskurs um die Bildungsintegration von Schülerinnen und Schülern mit einem Minderheiten- oder Migrationshintergrund, der in den letzten Jahren europaweit mit zunehmender Intensität seitens der Bildungsforschung, der Politik und der Medien geführt wurde. Zum zweiten greift die Studie den gegenwärtigen Diskurs zur Lebenssituation von Roma/Zigeunern in Europa auf. Dieser hat seit den 1990er Jahren einen neuen, bislang ungekannten Auftrieb erhalten, als ersichtlich wurde, dass Europas größte ethnische Minorität zugleich auch die vermutlich am stärksten benachteiligte Minderheit des Kontinents bildet. Die Lebenssituationen dieser ethnischen Gruppen gelten damit nicht länger nur als ein sozialpolitisches Problem einzelner Nationalstaaten, sondern zudem als eine ernst zu nehmende Herausforderung für den europäischen Integrationsprozess. Zum dritten leistet diese Arbeit einen Beitrag zu der spezifischen Debatte um die Bildungssituation der Gitanos, die in Spanien einen zentralen Stellenwert in den Diskussionen zur Integration von Minderheiten einnimmt. Dies liegt vor allem an den ausgesprochen deutlichen Bildungsunterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern der ethnischen Minderheit und Schülerinnen und Schülern der gesellschaftlichen Mehrheit. Die Hintergründe dafür sind vielfältig und in der fachlichen Analyse nicht unumstritten; die empirische Datenlage zur Bildungssituation der Gitanos ist hingegen mittlerweile umfassender und aufschlussreicher als die zu den meisten anderen Roma-/Zigeunergruppen Europas und kann der Forschung als eine Fundgrube ebenso interessanter wie kontroverser Entdeckungen dienen.

Die Studie nähert sich dieser Materie vornehmlich aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive, die sowohl ethnographisch-qualitativ als auch komparativ informiert ist und durch statistisches Datenmaterial ergänzt wird. Sie hält davon Abstand, pädagogisch-praktische Hinweise zu diskutieren oder präskriptiv vorzulegen. Die Gründe für diese pädagogische Reserve werden im Verlauf der Studie deutlich. Vielmehr geht es primär darum, mal explizit, mal implizit Zusammenhänge von ethni-

scher Zugehörigkeit und Bildungsungleichheit, das spannungsreiche Wechselspiel von Diskriminierung und Autoexklusion, den Wandel sowie auch die oftmals erstaunliche Kontinuität interethnischer Figurationen darzulegen. Dabei wird in einem sehr allgemeinen Sinne eine an Max Weber orientierte Sichtweise entwickelt, die von der Auseinandersetzung mit seinen soziologischen Ausführungen zur Ethnizitätsthematik, der traditionsreichen Unterscheidung von Gesellschaft und Gemeinschaft sowie seinem Paria-Konzept beeinflusst ist.

Wichtige Vorarbeiten zu diesem Buch sind während meiner zahlreichen forschungs- wie familienbedingten Aufenthalte in Spanien entstanden. Eine erste, zwischenzeitlich nochmals deutlich erweiterte Manuskriptfassung entstand im Spätherbst 2008, während ich einige Gastvorträge an der Universität Autònoma de Barcelona in Bellaterra (laut Times Higher Education Supplement eine der 100 führenden Universitäten Europas) hielt. Die für diese Studie vorgenommenen Übersetzungen von Interviewpassagen aus dem Spanischen und dem Katalanischen wurden von mir getätigt, ohne dass dies jeweils gesondert vermerkt ist. Herkunftssprachler haben gegengelesen. Bei alternativen Übersetzungsmöglichkeiten fiel die Entscheidung zugunsten der Varianten, die sinnfälliger und näher an der Umgangssprache erschienen.

Widmen möchte ich das Buch unserem Sohn Elías, *nuestro tesoro*, der sich just während eines Aufenthaltes in Cerdanyola/Barcelona angekündigt hatte.

Hamburg, im Januar 2010

1 Einleitung

Das spannungsreiche Verhältnis von gesellschaftlicher Integration und ethnischer Distinktion ist in den letzten Jahren europaweit zu einem zentralen Topos sozialwissenschaftlicher Forschung, politischer Programmatiken und öffentlicher Debatten avanciert. Dem Bildungsgeschehen kommt dabei eine Schlüsselfunktion zu. Wo sich Staaten zunehmend selbst als »Wissensgesellschaften« verstehen und das »Humankapital« ihrer Bevölkerung als zentrale Ressource ausmachen, wird Bildung in einem doppelten Sinne zu einem sozialen Gut hohen Ranges: Zum einen, weil moderne, in den globalen Wettbewerb eingeschränkte Gesellschaften auf qualifizierte, kreative und Wissen schaffende Bürger angewiesen sind; zum anderen, weil die Lebenschancen und die Lebensführung des Einzelnen wie auch von sozialen Gruppen in vielerlei Hinsicht von ihrer Bildung profitieren. Bildungsungleichheit erscheint aus diesem Blickwinkel als unerwünschtes, wenn möglicherweise auch kaum vermeidbares Phänomen. Sie gilt in demokratischen Gesellschaften nur dann als legitimationsfähig, wenn prinzipiell für alle realen Chancen der Bildungsteilhabe bestehen. In der Tradition der politischen Philosophie wird diese Bedingung als »Chancengleichheit« oder »Chancengerechtigkeit« bezeichnet. In pluralen Gesellschaften, die seit Generationen oder auch erst seit Kurzem eine ethnisch, sprachlich und religiöse heterogene Bevölkerungsstruktur aufweisen, stößt es auf besonderes Befremden, wenn Bildungsungleichheit mit entsprechenden ethnischen Zugehörigkeiten zusammenfällt. Dies scheint in hohem Maße einer Reihe von Idealen zu widersprechen, die für das Selbstverständnis demokratischer Gesellschaften grundlegend sind: Ethnische Bildungsungleichheit kollidiert mit dem Gleichheitsideal, welches allen Menschen gleiche Rechte und Chancen einräumt, ihre Version vom guten Leben zu realisieren; sie widerspricht zivilgesellschaftlichen Überzeugungen, die sich die Bürger eines Staates als politisch aufgeklärte Subjekte vorstellen, welche unabhängig ihrer Herkunft an gesellschaftlichen Prozessen partizipieren; sie steht den Integrationsbemühungen entgegen, erweisen sich doch Ungleichheiten zwischen ethnischen Kollektiven als größeres Potenzial für Konflikte als Ungleichheiten zwischen Individuen. Nicht zuletzt sorgt ethnische Bildungsungleichheit für Irritationen, weil Ethnizität in Gesellschaften, die den Anspruch vertreten, auf individuellen Leistungen zu beruhen, als ein unzeitgemäßes, an die Vormoderne erinnerndes Relikt erscheint, welches gerade aufgrund seines askriptiven Charakters Vorstellungen von Modernität, Individualität, Meritokratie und Gleichheit entgegen steht.

Diesen Idealen steht die empirische Realität entgegen: Ethnische Bildungsungleichheit lässt sich – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – europaweit aufzeigen. Dies trifft auf die ethnisch pluralisierten Nationalstaaten Nord- und Westeuropas

zu, die zwischen den 1950er und 1970er Jahren zu den Zielländern von Arbeitsmigranten aus dem Mittelmeerraum, Zuwanderern aus den früheren Kolonien und später durch Familien-, Flucht-, Armuts- und EU-Binnenmigration zu bedeutsamen Zuwanderungsregionen wurden; auf die autonomen Gebiete der sprachlichen Minderheiten wie Flandern, Katalonien oder Südtirol, die aufgrund ihrer wirtschaftlichen Situation selbst für Einwanderer attraktiv geworden sind; auf die postsozialistischen Transformationsgesellschaften in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, wo das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher ethnischer, sprachlicher und religiöser Herkunft zumeist seit Jahrhunderten den Regelfall darstellt; oder auf die neuen Zuwanderungsstaaten Südeuropas, die wie Spanien innerhalb weniger Jahre den Wandel von Auswanderungsländern zu Einwanderungsländern vollzogen haben. Bildungswissenschaftliche Fallstudien zu verschiedenen Minderheiten und Migrantengruppen, Bildungsstatistiken und Bildungsberichte einzelner nationaler Schulsysteme, länderübergreifende Reports supranationaler Organisationen und Forschungseinrichtungen oder die breit angelegten, international vergleichenden Tests zu unterschiedlichen schulischen Kompetenzbereichen, wie sie im Rahmen des *Programme for International Student Assessment (PISA)*, der *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*, deutsch: IGLU) oder der *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)* durchgeführt wurden, liefern mittlerweile einen mehr oder minder umfangreichen Überblick zu den ethnischen Bildungsungleichheiten innerhalb der europäischen Bildungssysteme (vgl. z.B. Abajo Alcalde & Carrasco, 2004; Alba, Handl & Müller, 1994; Beuchling, 2003, 2004; Clifton, 1994; Diefenbach, 2007; Eldering, 1997; Entorf & Minoiu, 2004; EUMC, 2006; Fase, 1994; Fekjær, 2007; Gibson & Ogbu, 1991; Giménez Adelantado, 2003; Haynes, Tikly & Caballero, 2006; Heath & Brinbaum, 2007; Hermans, 2004; Luciak & Binder, 2005; Luciak, 2004a, 2004b; Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007:132-136; Powney, McPake, Hall & Lyall, 1998; Rethon, 2007, Schnepf, 2007; Stanat & Christensen, 2007; Van de Werfhorst & van Tubergen, 2007).

Wenngleich die Ausprägungen dieser ethnischen Bildungsunterschiede sowohl zwischen den verschiedenen Staaten Europas als auch zwischen den verschiedenen autochthonen wie allochthonen Minoritäten erheblich variieren, sind für keine europäische Minderheit gravierendere Bildungsnachteile nachgewiesen wie für die romansprachigen und ehemals romansprachigen Bevölkerungsgruppen, also jene Minderheiten, die früher als »Zigeuner« bezeichnet wurden und für die man gegenwärtig im internationalen Diskurs den Oberbegriff »Roma« zu etablieren versucht. Dies trifft nicht nur auf weite Teile der Roma/Zigeuner in den Armutsregionen der südosteuropäischen Staaten zu, sondern auch auf Gruppen in den modernen, infrastrukturell ausgebauten und institutionell funktionstüchtigen Staaten Nord-, West- und Südeuropas.

Europapolitisch wurde die problematische Bildungssituation der Roma/Zigeuner bereits in den 1960er Jahre auf die Agenda gesetzt, als der Europarat in einigen offiziellen Dokumenten erstmals auf die Bedeutung schulischer Bildung für die von ihm

wechselweise als »Zigeuner«, »Fahrende« oder »Nomaden« bezeichneten Bevölkerungsgruppen hinwies und die Nichtsesshaftigkeit als zentrales Merkmal ihrer problematischen Bildungssituation ausmachte. Empirische Studien blieben jedoch bis in die 1980er Jahre rar, als mit der Roma-Bürgerrechtsbewegung ein weiterer Impuls gegeben wurde, sich auch verstärkt der schulischen Situation von Roma/Zigeunern zu widmen. Die bekannteste Untersuchung wurde 1984 von der Europäischen Kommission in Auftrag gegeben, um eine Bestandsaufnahme der schulischen Betreuung von Roma/Zigeunerkindern in verschiedenen Staaten zu erhalten. Der 1986 federführend von Jean-Pierre Liégeois zunächst auf Französisch veröffentlichte Bericht stellte fest, dass »auf dem Gebiet der Beschulung von Sinti- und Romakindern alles – oder fast alles – ausprobiert worden« sei (Liégeois, 1999:126), musste am Ende der Studie dennoch das Fazit ziehen, dass »die schulische Betreuung der Sinti- und Romakinder nach Ansicht aller bisher ein Fehlschlag war« (ebd.:287).

Seit dieser überraschend pessimistischen Feststellung hat sich vieles getan und Roma/Zigeuner rückten wie keine andere der alteingesessenen Minderheiten in den Fokus des europapolitischen Interesses. Supranationale Akteure wie die Europäische Union, der Europarat, die Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa, das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen oder die Weltbank sowie Regierungen, zivilgesellschaftliche Organisationen und Wissenschaftler unterschiedlicher fachlicher Provenienz haben sich im Kontext der weitreichenden Transformationsprozesse in Mittel- und Osteuropa und angesichts der Erweiterung der Europäischen Union verstärkt Europas zahlenmäßig größter Minderheitenkategorie angenommen. Impulsgebend sind die insgesamt ausgesprochen prekären Lebensbedingungen dieser Bevölkerungsgruppen innerhalb wie außerhalb der EU. Wo Studien und Statistiken vorliegen, dokumentieren sie durchgehend, dass die Roma/Zigeuner-Minoritäten zu den gesellschaftlich am schlechtesten gestellten Bevölkerungssegmenten zählen. Zweifelsohne existieren auch soziale Disparitäten zwischen den Gruppen verschiedener Staaten, in denen sich nicht zuletzt nationale Unterschiede der Lebens- und Menschenrechtsstandards widerspiegeln. Ebenso wenig dürfen die einschneidenden Unterschiede innerhalb dieser Gemeinschaften übersehen werden: Angehörige sind als Politiker in europäische Parlamente gewählt worden, als populäre Musiker in den Medien präsent oder als selbstständige Unternehmer erfolgreich. Dennoch belegen alle verfügbaren Erhebungen, dass Roma/Zigeuner als demographische und supranationale Kategorie europaweit in allen wichtigen Lebenschancen-Indikatoren wie der Lebenserwartung, dem Gesundheitszustand, der Alphabetisierung, den Bildungsabschlüssen und den beruflichen Qualifikationen, dem Einkommen oder den Wohnbedingungen, deutlich schlechter gestellt sind als die Angehörigen der jeweiligen gesellschaftlichen Mehrheit.

1.1 Begriffliche Vorbemerkungen

Die Ausprägungen der Vor- und Nachteile, die Angehörige von ethnischen Minderheiten wie den Roma/Zigeunern im Bildungsgeschehen aufweisen, werden in der international und interkulturell vergleichenden Bildungsforschung unter einer Vielzahl unterschiedlicher Oberbegriffe thematisiert. Was im Untertitel dieser Studie thematisch als »ethnische Bildungsungleichheit« spezifiziert wird, firmiert anderenorts auch unter Begriffen wie »Bildungschancengleichheit«, »Bildungsbenachteiligung«, »Bildungsbeteiligung«, »Bildungsgerechtigkeit«, »Schulleistung«, »Schulerfolg« oder »Schulmisserfolg« bzw. »Schulversagen«.¹ Häufig werden die genannten Begriffe wenig trennscharf verwendet und es bleibt unausgesprochen, ob und wie die einzelnen Termini voneinander zu differenzieren sind. Zum Teil verbergen sich hinter dieser Begriffsvielfalt fachtypische Begriffstraditionen oder spezifische Formulierung von Forschungsfragestellungen, nicht selten aber auch implizite theoretische oder ideologische Vorüberlegungen sowie mangelnde Sorgfalt bei der Begriffsarbeit.

Ethnische Bildungsungleichheit wird im Folgenden als eine spezielle Form sozialer Ungleichheit konzeptualisiert. In der Tradition der westlichen Sozialphilosophie und Sozialwissenschaften wird soziale Ungleichheit auf die gesellschaftliche Distribution sozialer Güter zurückgeführt (vgl. Heinrichs, 2006:21ff.; Kersting, 2000:20-33; Ludwig-Mayerhofer, 2004:93ff.). *Soziale Güter* beziehen sich auf kulturelle Modelle vom guten Leben und können allgemein als historisch gewachsene, gesellschaftlich wertgeschätzte und aus gesellschaftlichen Kooperationen entstandene, materielle wie immaterielle Annehmlichkeiten verstanden werden. Sie gelten als *wertvoll*, weil sie knapp sind; sie sind *sozial*, weil sie aus kooperativen Arrangements mit anderen Menschen hervorgehen; es sind *Güter*, weil man sie als »gut« befindet, weil es als besser erachtet wird, über sie zu verfügen als nicht über sie zu verfügen. Güter will man mehr, ihr Gegenteil – Übel – will man meiden. Beispiele für soziale Güter sind Rechte, Freiheiten, Chancen, Einkommen und Vermögen, Bildung oder die Gesundheitsver-

1 Die meisten der genannten Begriffe finden sich auch in der spanisch- und englischsprachigen Literatur, teilweise gibt es allerdings etwas abweichende Konnotationen. Unproblematisch sind die Übersetzungen von Bildungsungleichheit (span. *desigualdad educativa*, engl. *educational inequality*), Bildungsbeteiligung (span. *participación educativa*, engl. *educational participation*), Bildungsgerechtigkeit (span. *equidad educativa*, engl. *equity of education*), Schulleistungen (span. *rendimiento escolar*, engl. *educational achievement*), Schulversagen (span. *fracaso escolar*, engl. *educational failure*). Der Begriff Schulerfolg (span. *éxito escolar*, engl. *educational success*) wird allgemein verwendet oder spezifischer im Sinne des Bildungsstandes am Indikator des höchsten erlangten Bildungsabschlusses festgemacht (span. *nivel educativo*, engl. *educational attainment*). Der Begriff »Bildungsbenachteiligung« impliziert auf Deutsch wie auf Englisch (*educational disadvantage*) Diskriminierung und konnotiert mit Situationen, die als kritikwürdig erachtet werden. Die spanischen Entsprechungen für das hier präferierte neutrale »Bildungsvorteile« bzw. »Bildungsnachteile« sind *ventajas* bzw. *desventajas educativas*.

sorgung. Was als soziales Gut von hoher Relevanz erachtet wird, ist von den historischen und soziokulturellen Kontexten bestimmt. Das hier thematisierte soziale Gut »Bildung« spielte etwa noch im spätmittelalterlichen und frühen neuzeitlichen Europa eine deutlich geringere Rolle, wo Lebenswege und Lebenschancen der Menschen durch das Standeswesen per Geburt oder Privileg stark determiniert waren und der erworbene Status geringer geschätzt wurde als der Stand per Geburt. Soziale Ungleichheit drückt sich aus »in der ungleichen Verteilung von materiellen und symbolischen Ressourcen, Machtverhältnissen, Einflusschancen, Weisungsbefugnissen, Karriere- und Lebensmöglichkeiten [...]. Angesichts ihrer limitierenden Wirkung auf die Handlungsspielräume von Akteuren am unteren Ende der Verteilungs- und Beziehungsskala gilt sie als problematisch: Ungleiche Beziehungen vertragen sich nicht mit dem klassischen Gleichheitsideal« (Nollmann, 2004:191). Es handelt sich somit um Unterschiede, die bestimmenden Einfluss auf die »Lebenschancen« (Dahrendorf, 1979), die »Entwicklungschancen« (Kersting, 2000) oder die »Verwirklichungschancen« bzw. »Grundbefähigungen« im Sinne von Amartya Sen oder Martha Nussbaum (vgl. Heinrichs, 2006) von Individuen und gesellschaftlichen Gruppen nehmen.

Bei ethnischer Bildungsungleichheit handelt es sich um eine Form sozialer Ungleichheit, bei der die statistische Distribution des sozialen Gutes Bildung zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen und Kategorien variiert und die entsprechenden Vor- bzw. Nachteile, die sich aus dem Bildungsgeschehen zugunsten einer Kategorie bzw. zuungunsten einer anderen Kategorie ergeben, kumulieren. Als die zentralen bildungsstatistischen und quantitativen Merkmale zu ihrer Beschreibung werden Daten zur Bildungsbeteiligung, Daten zu fach- und bereichsspezifischen Schulleistungen bzw. Kompetenzen sowie Daten zu den tatsächlich in einem Bildungssystem erlangten Abschlüssen herangezogen. Entsprechende Vor- und Nachteile bezeichne ich auch als Bildungsunterschiede; die Abgrenzung zur Bildungsungleichheit ist daher eher graduell: Ethnische Bildungsunterschiede sind feiner zu differenzieren und nicht jeder so dokumentierte Bildungsunterschied zwischen Angehörigen ethnischer Gruppen oder Kategorien führt zu gravierenden Nachteilen der Lebenschancen. Erst das Zusammenreffen mehrerer deutlicher Bildungsunterschiede zum Nachteil einer Kategorie (bzw. zum Vorteil einer anderen) wird als ethnische Bildungsungleichheit bezeichnet.

Aus einer sozialpolitischen und gerechtigkeitstheoretischen Perspektive wird die Thematik zumeist unter dem Begriff der *Bildungschancengleichheit* diskutiert oder – stärker normativ eingefärbt – von *Bildungsgerechtigkeit* gesprochen. In englischsprachigen Publikationen zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft wurde er bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufgegriffen, wo das Ideal *equality of educational opportunity* gerade bei US-amerikanischen Autoren einen zentralen, oft idealisierten argumentativen Stellenwert einnimmt. Seit Ende des Zweiten Weltkriegs dominiert der Terminus die internationale Debatte. Die Präambel der Verfassung der UNESCO von 1945, die von »full and equal opportunities for education for all« spricht (UNESCO,

2004:7), oder die zahlreichen juristischen Entscheidungen, rechtlichen Maßnahmen und bildungspolitischen Veränderungen seit den späten 1950er Jahren, die sich der Gewährleistung gleicher Bildungschancen verschrieben hatten und die die Bildungsexpansion der Industriegesellschaften in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts begleiteten, veranschaulichen den Stellenwert des Konzepts. Dennoch ist die Rede von der Bildungschancengleichheit bzw. der *equality of educational opportunities* nicht unumstritten. Wird dem Konzept der Bildungschancengleichheit einerseits eine tragende Rolle für die Verteidigung und Ausweitung eines normativen Gleichheitsideals zugesprochen, gilt es andererseits als Mythos oder als Strategie zur Legitimierung von Ungleichheit, da Chancengleichheit immer Wettbewerb impliziert und Wettbewerb ohne ungleiche Resultate nicht existiert. Zudem lässt sich die semantische Unschärfe dieses Begriffs kritisieren: Eine Chance kann einerseits als Wahrscheinlichkeit verstanden werden, dann liegt im Wesentlichen ein resultatatives oder ergebnisorientiertes Chancenverständnis zugrunde; eine Chance lässt sich aber ebenso als Gelegenheit verstehen, dann lässt sich von einem prozessualen oder zugangsorientierten Verständnis sprechen. Ein resultatorientiertes Verständnis von Chance als Wahrscheinlichkeit liegt vor, wenn Chancengleichheit an mehr oder weniger gleichen Ergebnissen festgemacht wird. Wo z.B. Bildungsindikatoren zwischen unterschiedlichen sozialen Kategorien keine Vor- oder Nachteile aufweisen, liegt mithin Chancengleichheit vor. Dieses Verständnis von Chance zieht in der Regel zahlreiche staatliche Eingriffe nach sich, wie Quotierungen, Präferenzpolitiken nach Geschlecht oder ethnischer Zugehörigkeit usw., um das normative Ziel der Chancengleichheit zu verwirklichen. Eine moderatere Interpretation ist es, den Chancenbegriff auf Möglichkeiten des Handelns, nicht das Handeln selber, zu begrenzen. Eine Chance ist dann eine Gelegenheit (engl. *opportunity*), die man ergreifen kann – oder nicht. Über die Wahrscheinlichkeit, ob eine Gelegenheit ergriffen wird oder nicht, oder ob eine einmal ergriffene Gelegenheit dann auch zu gleichen Resultaten führt, sagt der Chancenbegriff dann zunächst nichts aus.

In einem umfassenden Sinne wird in dieser Studie auch von *Bildungssituationen* gesprochen. Bildungssituationen meinen die komplexen, in sich vielfältigen und prinzipiell wandlungsfähigen Konstellationen von historischen und aktuellen Entwicklungen gesellschaftlicher, institutioneller, rechtlicher, kultureller und sozioökonomischer Art, die das Bildungsgeschehen ethnischer Kategorien und Gruppen in einem Land oder einer Region betreffen, einschließlich der gesellschaftlichen Ungleichheiten, der Beeinflussung durch lokale, landesspezifische, internationale und globale Integrations-, Chancengleichheits- und Bildungsdiskurse wie auch der Fragen der Bildungsbenachteiligung, der Diskriminierung und der Ideologien ethnischer Suprematie. Wenn also von der »Bildungssituation von Gitanos« gesprochen wird, ist diese Wendung in einem entsprechend kontextualisierten Verständnis zu denken und nicht auf eine semantische Funktion als Platzhalter für bestimmte quantitative Indikatoren zu verkürzen.

1.2 Ethnische Bildungsungleichheit und die Bildungssituation von Roma/Zigeunern in Europa: Konventionelle Thesen

Üblicherweise wird zur Rationalisierung der prekären Bildungssituation von Roma/Zigeunern eine Reihe von Hypothesen angeführt, wie sie u.a. Hornberg (2000) in der Einleitung ihres Sammelbandes zur Schulsituation der Roma/Zigeuner in Europa zusammenfasst. Dabei handelt es sich nicht selten um vortheoretische Commonsense-Begründungen, auf die in den letzten Jahrzehnten mehr oder weniger kontinuierlich die schulischen Probleme von Roma/Zigeunern zurückgeführt werden, die aber entgegen ihrer eigenen Intention zum Teil selbst geeignet sind, Klischees zu reproduzieren. Ich werde dies am Beispiel einiger Thesen erläutern, die jeweils sowohl aus einer vergleichenden Perspektive als auch mit Blick auf die Gitanos im spanischen Bildungswesen nicht überzeugen können.

Dies trifft zunächst auf die *These der sprachlichen Barriere* zu. Nach dieser These begründen sich die schulischen Probleme von Roma/Zigeunern aus den unterschiedlichen Sprachen im Elternhaus und in den Schulen, sodass die Kinder »nicht nur Lesen, Schreiben und Rechnen usw. lernen müssen, sondern parallel dazu auch die Sprache der sie umgebenden Gesellschaft« (Hornberg, 2000:22). Generell ist die Vorstellung, Schülerinnen und Schüler aus sprachlich distinkten Minderheiten- und Zuwandererfamilien seien schulisch im Nachteil, ein populärer, wenn auch nicht immer plausibler Grund. Studien haben gezeigt, dass Einwandererkinder bestimmter Herkunftsländer die sprachliche Barriere schneller überbrücken können als Kinder aus anderen Minderheitenfamilien. Bestimmte Zuwanderergruppen zählen zu den schulischen Leistungsträgern (vgl. Beuchling, 2003a; Ogbu, 2003), während das Bildungsverhalten von Roma-/Zigeunerkindern unvergleichbar problematischer ist als bei der überwiegenden Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Europa. Auf den spanischen Kontext bezogen ist die Aussagekraft des Spracharguments noch geringer: In manchen Regionen Spaniens, wie in den Autonomen Gemeinschaften Katalonien, Galizien oder dem Baskenland, ist die Zweisprachigkeit von Individuen und Schulen gang und gäbe. Entgegen der These der »sprachlichen Benachteiligung« haben nun in der spanischen PISA-Studie die getesteten Jugendlichen der zweisprachigen Region Katalonien deutlich besser abgeschnitten als die im einsprachigen Andalusien. Die Sprachthese ist im Kontext der Roma/Zigeuner zudem in besonderem Maße nicht überzeugend: Zum einen ist Romani nur noch von einer Minderheit der Roma/Zigeuner in Europa die Familiensprache. Matras (2006) schätzt den Anteil der Romanisprecher in Europa auf etwa 3,5 Millionen, was etwa einem Drittel der Bevölkerung entspricht, die heute offiziell als Roma/Zigeuner kategorisiert werden. Mehrheitlich stehen Schülerinnen und Schüler aus Romafamilien somit nicht vor der besagten sprachlichen Barriere. Auch dort, wo das Romani lebendig ist (wie etwa bei den

meisten alteingesessenen Sinti in Deutschland), sind die Familien in der Regel bilingual, der Erwerb der Mehrheitssprache setzt nicht in der Schule ein, sondern ist Teil der »kulturellen Zwischenräume« (Streck, 2006), die Roma-/Zigeunerfamilien für sich über Generationen kultiviert haben. Maßgeblich für die Zurückweisung der These der sprachlichen Barriere ist für diese Studie jedoch der Umstand, dass in Spanien das Romani seit Langem verloren gegangen ist und die Gitano-Familien durchweg Kastilisch sprechen, sie aber nichtsdestotrotz eine bildungsperiphere Bevölkerungsgruppe darstellen.

Als weiterer Grund der Bildungsnachteile von Roma/Zigeunern wird häufig die *These der mangelnden curricularen Berücksichtigung* angeführt. Hierbei wird davon ausgegangen, die Unterrichtsinhalte würden nicht mit den Lebenswelten von Roma/Zigeunerkindern korrespondieren und ihnen so fremd bleiben bzw. ihnen die Identifikation mit der Schule erschweren. Hornberg (2000:22f.) nennt als Beispiel »wenn es um ihr Zuhause (Wohnung bzw. Haus versus Wohnwagen) geht«; zudem würde ihre »Geschichte und Lebensweise [...] in der Regel nicht zum Unterrichtsgegenstand gemacht« werden. Auch diese These überzeugt aus mehreren Gründen nicht. Aus einer vergleichenden Perspektive lässt sich zunächst argumentieren, dass sich auch die Geschichte und die Kulturen vieler anderer Minderheiten und Zuwanderergruppen nicht in den Unterrichtsinhalten pluralisierter Nationalstaaten wiederfinden, diese dennoch kein Bildungsverhalten aufweisen, welches dem der Roma/Zigeuner gleiche. Zudem gehört es zu den Aufgaben moderner Bildungssysteme, mit Kindern im Schulunterricht eben nicht nur das zu behandeln, was sie bereits aus dem Elternhaus oder ihrem näheren Umfeld kennen, sondern ihren intellektuellen Horizont und ihr Weltwissen zu erweitern. Das von Hornberg genannte Unterrichtsbeispiel »Wohnformen« ist diesbezüglich fast schon absurd: Warum sollte ein Unterrichtsthema wie die elterlichen Wohnungen zu gravierenden Schulproblemen führen, wenn es vielleicht maximal in zwei Unterrichtsstunden im Laufe einer Schulkarriere angesprochen wird? Roma-/Zigeunerkinder haben nicht gravierende Schulprobleme, weil in der Schule laufend Wohnungen und Häuser im Unterricht behandelt werden und sie diese nicht kennen, weil sie in Wohnwagen leben würden, sondern sie haben grundsätzliche Probleme in relevanten Fächern wie Rechnen, Schreiben und Lesen. In dem hier untersuchten Fall der Gitanos in Spanien trifft die von Hornberg angeführte curriculare Vernachlässigung wiederum nicht zu: Geschichte und Kultur der Gitanos sind Teil der offiziellen Lehrpläne, es gibt Kulturwochen, die sich besonders an Kinder und Jugendliche richten, Mediatoren vermitteln bei möglichen Konflikten zwischen den Lehrkräften und dem Elternhaus, es gibt Nachmittagsbetreuungen und Schulaufgabenhilfe, und natürlich lebt die Mehrheit der Gitanos seit Jahrzehnten nicht in »Wohnwagen«, wie Hornberg suggeriert, sondern wie andere Spanier in Eigentumswohnungen, Häusern oder in Sozialwohnungen. Darüber hinaus erachte ich es generell als ausgesprochen fraglich, ob sich Zigeuner und Nicht-Zigeuner in Spanien in besonderem Maße

»fremd« seien – ich gehe vielmehr davon aus, dass sich Angehörige der Mehrheit und der Minderheit gleichermaßen gut kennen, insbesondere, wenn man in direkter Nachbarschaft wohnt. Diese Einschätzung scheint im Übrigen auch auf andere Länder mit Roma-/Zigeunerminderheiten zuzutreffen, schließlich hat die Kenntnis der Mehrheitsgesellschaft den Roma-/Zigeunkulturen Europas seit Jahrhunderten das Überleben gesichert.

Die dritte Überlegung, die *These der mangelnden Problematisierung von Vorurteilen*, ist überraschend: Die auf Roma/Zigeuner bezogenen Vorurteile und Aversionen seien für die betroffenen Kinder und Jugendlichen »um so schwerer auszuhalten [...], je weniger sie von den Lehrenden thematisiert und konstruktiv im Sinne einer Aufklärung und des Abbaus mit der Schülerschaft bearbeitet werden« (Hornberg, 2000:23). Diese Anmerkung ist in zweifacher Hinsicht problematisch. Zum einen verwundert es, dass nicht auch Vorurteile und Diskriminierung in der Gesamtgesellschaft angesprochen werden, sondern nur jene in der Schule, ist doch davon auszugehen, dass die Schule noch in viel stärkerem Maße als eine Art Schonraum wahrgenommen wird. Erhebungen in Spanien zu Gitano-Kindern an den Schulen haben zumindest gezeigt, dass diese sich nicht in einem signifikanten Ausmaß im Unterricht unwohler fühlen als Kinder aus Mehrheitsfamilien. Zum zweiten bleibt es zudem unklar, warum Vorurteile und Aversionen umso besser zu ertragen seien, je häufiger die Lehrkräfte sie thematisieren. Der empirische Beleg, dass die Häufigkeit der Thematisierung von Vorurteilen im Unterricht in einem positiven Verhältnis zu ihrem Abbau steht, steht noch aus. Diese quasi als Gesetzmäßigkeit formulierte Antidiskriminierungspädagogik könnte ebenso Vorurteile reproduzieren und das Selbstwertgefühl von Personen unterminieren.

Als letzte Begründung soll das *Argument vom »nomadischen Lebensstil«* angeführt werden, welcher einen kontinuierlichen Schulbesuch erschwere. Hier kann man sich des Gefühls nicht erwehren, dass Befürworter dieses Argument ein fixes Stereotyp vom »Zigeunerleben« verinnerlicht haben. In der jüngsten, auf das Jahr 2007 bezogenen landesweiten Erhebung zu den Wohnbedingungen von 457 307 Befragten, die in Kooperation des spanischen Wohnungsbauministerium und der *Fundación Secretariado Gitano* erstellt wurde, leben nur 0,3 Prozent der spanischen Gitanos in sogenannten mobilen Unterkünften, wobei es sich zumeist um Wohnwagen oder Wohnmobile handeln dürfte. Die Sesshaftigkeit ist dabei kein neues Phänomen, sondern ein in Spanien seit langem, auch durch eine Politik der Zwangsassimilation erzwungener sozialer Tatbestand. Wenn also Europäische Agenturen in den 1960er Jahren oder später von »Fahrenden« und »Nomaden« sprachen, war diese Wendung für die Gitanos in besonderem Maße unpräzise.

Die genannten »Begründungen« für die desolante Bildungssituation von Roma/Zigeunern in Europa sind ausgesprochen schwach, zeugen zum Teil von einer Unkenntnis der Kulturen der fraglichen Minderheiten und rekurren ihrerseits nicht nur auf empirische Realitäten, sondern auf Klischees – Klischees, die die heutigen Ro-

ma/Zigeuner als fremdsprachige Fremde abbilden, die in Wohnwagen wohnend einen nomadischen Lebensstil pflegen. Im spanischen Kontext trifft nichts weniger zu als dieses Verständnis.

1.3 Ethnische Bildungsungleichheit und die Bildungssituation von Gitanos in Spanien: Theoretische Annäherung

Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass die Bildungssituation der Gitanos in Spanien und die Bildungsungleichheit zwischen Payos und Gitanos nicht zu verstehen ist, wenn man den Blickwinkel auf die Schule beschränkt. Vielmehr soll im Lichte ethnos- und gesellschaftstheoretischer Überlegungen vor allem der relationale Charakter interethnischer Beziehungen herausgearbeitet werden. Dazu wird auf den nächsten Seiten zum ersten ein allgemeines Modell interethnischer Figurationen skizziert, zum zweiten der Frage nachgegangen, um was für eine Art von Minderheit es sich bei Gitanos und ähnlichen ethnischen Gruppen handelt sowie zum dritten in kritischer Auseinandersetzung mit dem kulturökologischen Ansatz (dem gegenwärtig wichtigsten Modell zur Erklärung der Bildungssituation von Gitanos) die Umriss einer theoretischen Analyse aufgezeigt, die im weiteren Verlauf der Studie näher ausgearbeitet werden wird.

Das vielschichtige, im Weiteren noch detaillierter zu konturierende Verhältnis zwischen Gitanos und Payos in Spanien ist ein spezifisches Beispiel für soziale Beziehungen, die ich allgemein als *interethnische Figurationen* bezeichne. Dieser Terminus subsumiert die vielfältigen Formen ethnokultureller Beziehungsgeflechte, die weltweit zu beobachten sind, wie etwa die Zuwanderung von Arbeits-, Armuts-, Bildungs- oder Elitemigranten, Asylbewerbern oder Bürgerkriegsflüchtlingen in die urbanen Ballungsräume pluralisierter Industriegesellschaften, ethnolinguistische Minderheiten, die regional konzentriert eine Mehrheit in föderalen Demokratien bilden, indigene und tribale Bevölkerungsgruppen in den klassischen Einwanderungsländern sowie in postkolonialen Gesellschaften oder die dispersen Vergemeinschaftungen der Nachkommen klassischer kolonialer und präkolonialer Wanderungsbewegungen wie die jüdische, afrikanische, chinesische oder eben die (ehemals) romanisprachige Diaspora in vielen Teilen der Welt. Der Figurationsbegriff ist von Norbert Elias entlehnt, da in ihm in besonderem Maße Interdependenzen und Prozessualität mitgedacht sind (Elias, 2003; vgl. Treibel, 2008). Er wird hier auf die Ethnizitätsthematik übertragen. Ethnisch sind Figurationen, wenn partikulare Wir-Gruppen unterhalb der Ebene der universalen Wir-Gruppe »Mensch« auf den Glauben an eine gemeinsame, gleichermaßen familienübergreifende wie familieneinschließende Abstammung rekurren, die an historischen, kulturellen und/oder somatischen Gemeinsamkeiten festgemacht wird. Derartige ethni-

sche Zugehörigkeiten sind eine anthropologische Konstante. Sie erhalten ihre Relevanz in der Interaktion von zwei oder mehreren Kollektiven, weil die Proklamation von Zugehörigkeit immer auch Nicht-Zugehörigkeit produziert. Die ambivalente Gleichzeitigkeit von »Wir-Gruppen« und »Nicht-Wir-Gruppen« und die damit einhergehenden Eingrenzungen und Ausgrenzungen sind ein konstitutives Charakteristikum dessen, was man als Ethnizität bezeichnet.

Interethnische Figurationen werden maßgeblich durch vier zentrale Dynamiken geformt: Zum ersten durch die historische Dimension, die Auskunft darüber gibt, wie eine interethnische Figuration entstanden ist und sich im Laufe der Zeit gewandelt hat. Zum zweiten durch die Macht- oder Ressourcen-Dimension. Sie bildet den zentralen Topos von Integrationsdiskursen sowie der in Menschenrechtssemantiken formulierten Minderheitenrechte. Hierbei geht es um die komplexen politischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Möglichkeiten, die qua ethnischer Zugehörigkeit zugänglich oder versperrt sind. Gravierende Ungleichheiten entlang ethnischer Zugehörigkeiten können ein massives Problem für die gesellschaftliche Kohäsion darstellen, da nahezu jede Verteilungsfrage in Minderheiten-Mehrheiten-Figurationen zu einer ethnischen Frage werden kann. Zum dritten implizieren die Beziehungen zwischen Minderheiten und Mehrheiten immer eine demographische Dimension, die sich sowohl in rein quantitativen Aspekten als auch in Fragen der räumlichen Verteilung niederschlägt. Viertens und letztens ist die Diskussion um interethnische Beziehungen nicht ohne eine Dimension der Distinktion denkbar. Ohne Distinktionen – geglaubte wie reale, zugeschriebene wie gewählte – würden Minderheiten nicht als solche fortbestehen. Die Alternative zu Distinktionen wäre Assimilation.

Interethnische Figurationen sind in globale ethnopolitische Diskurse eingebettet und konkretisieren sich in lokalen Szenarien. Im Mittelpunkt *globaler ethnopolitischer Diskurse* stehen vor allem Völker-, Minderheiten- und Menschenrechtsfragen; als ihre Hauptakteure artikulieren sich transnationale staatliche wie nichtstaatliche Organisationen. Diese globalen ethnopolitischen Diskurse haben verstärkt seit den 1960er Jahren eine weltweite Veränderung interethnischer Figurationen motiviert und vielerorts zu einer Verbesserung der rechtlichen, politischen, wirtschaftlichen und sozialen Situationen von Minderheiten, indigenen Bevölkerungsgruppen oder Einwanderern beigetragen. Auch wenn sich die konkreten gesellschaftlichen Situationen gravierend unterscheiden, kann die internationale Wirkkraft dieser Diskurse und die von ihnen mit initiierten Veränderungen nicht mehr übersehen werden. Der globale Diskurs um die »Roma« hat in den letzten Jahren durch das Engagement supranationaler Akteure wie der EU oder der Weltbank einen starken Auftrieb erhalten, der auch auf die Situation der Gitanos in Spanien ausstrahlt. Er wird im Folgenden noch eingehender beleuchtet.

Die von globalen ethnopolitischen Diskursen gerahmten interethnischen Figurationen konkretisieren sich und variieren innerhalb einer Gesellschaft entlang *lokaler Szenarien*. Das Mit-, Neben- und Gegeneinander von Gitanos und Payos in Spanien

etwa kann je nach lokalem Kontext variieren. In manchen städtischen Ballungsräumen zum Beispiel finden sich bestimmte, in unterschiedlichem Maße zunehmend multiethnische *barrios* oder Quartiere, die von vielen Gitano-Familien bewohnt werden; in manchen ruralen Zonen wiederum gibt es zahlreiche Dörfer, in denen Gitano-Familien seit Generationen ansässig und auch demographisch nicht unbedeutend sind. Zum Teil gehen diese residenziellen Konzentrationspunkte auf die forcierte Niederlassungspolitik zurück, die seit dem 17. Jahrhundert verstärkt betrieben wurde. Exemplarisch kann der Stadtteil Triana in Sevilla genannt werden, in dem historisch viele Gitano-Familien lebten, bis die meisten von ihnen in den 1970er Jahren in die Trabantenstadt Las Tres Mil Viviendas umgesiedelt wurden. Während es sich bei dieser Siedlung um mehrstöckige Sozialbauten handelt, existieren auch einfache ebenerdige Siedlungen an der Peripherie der Städte, wie man sie noch zur Franco-Zeit errichtet hatte. Ein wiederum anderes Szenarium stellen zahlreiche Dörfer im Umland von Granada dar, wo etwa in den Gemeinden Iznallos, Lanjarón, Colomera oder Deifontes Gitanos bis zu einem Drittel der Dorfbewohner ausmachen. Derartige lokalen Szenarien unterscheiden sich u.a. darin, ob sie relativ isoliert in der urbanen Peripherie gelegen sind oder ob es sich um städtische oder zumindest stadtnahe Wohnbezirke mit guter Verkehrsanbindung handelt, ob Angehörige der Minderheit faktisch segregiert unter sich leben oder in einem ethnisch heterogenen Umfeld wohnen, oder welche primären Erwerbsstrategien bestimmte Familienverbände bevorzugen, ob sie beispielsweise in ländlichen, agrarisch geprägten Regionen als Erntehelfer arbeiten können, als Wertstoffsammler oder in der Baubranche in einigen Großstädten tätig sind oder als Musiker und Tänzer in Touristenorten ein Auskommen haben.

Unterschieden wird des Weiteren zwischen der *ethnischen Kategorie* und der *ethnischen Gruppe* oder *Gemeinschaft*. Diese Unterscheidung akzentuieren u.a. Jenkins (1997) und Wimmer (2007), sie lässt sich aber (wenn auch nicht der Begrifflichkeit nach) auf Max Weber (2005) zurückführen. Für Weber ist (geglaubte) »ethnische Gemeinsamkeit« nicht mit Gemeinschaft gleichzusetzen, da letztere »reales Gemeinschaftshandeln« voraussetzt: »Die ethnische Gemeinsamkeit [...] ist demgegenüber nicht selbst Gemeinschaft, sondern nur ein die Vergemeinschaftung erleichterndes Moment. Sie kommt der allerverschiedensten, vor allem freilich erfahrungsgemäß: der politischen Vergemeinschaftung, fördernd entgegen« (Weber, 2005:307). Will heißen: Ein zentrales Merkmal von Gruppen oder Gemeinschaften ist, dass ihre Mitglieder in mehr oder minder dichten Austauschbeziehungen zueinander stehen, während die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kategorie hingegen nicht gemeinsames Handeln voraussetzt. Zwar erleichtert die ethnische Gemeinsamkeit die Vergemeinschaftung, aber eine Gleichsetzung der ethnischen Kategorie mit der ethnischen Gruppe kann nur in besonderen Fällen – wie etwa bei kleinen lokal begrenzten Gruppen oder in Phasen hoher politischer Aktivierung – vorgenommen werden. Bedeutsam ist diese Unterscheidung neben ihrem analytischen Wert nicht zuletzt aufgrund einer – allemal in

öffentlichen Diskursen – suggerierten Gleichsetzung von Kategorie und Gruppe, indem der ethnischen Kategorie die Qualitäten einer interagierenden Gesellungsform unterstellt werden.

Von sozialwissenschaftlicher Seite wurden Ansätze formuliert, die Roma-/Zigeunergruppen im weitesten Sinne mit dem Kastenbegriff in Zusammenhang bringen und sie als (historische) »Paria«-Gruppe oder als »unfreiwillige« bzw. »kastenähnliche« Minderheit interpretieren. Max Weber sprach von Roma/Zigeunern als »Paria«-Minderheit, die er als »Gemeinschaften, welche zugleich sozial verachtet und dennoch um einer unentbehrlichen, von ihnen monopolisierten Sondertechnik willen als Nachbarn gesucht werden« definierte (Weber, 1922/2005:304). Diese »Paria-Völker« seien nach Weber »mit der speziellen Stellung der indischen »Pariakaste« nicht »identisch«, im allgemeinen soziologischen Sinne aber als eine »durch (ursprünglich) magische, tabuistische und rituelle Schranken der Tisch- und Konnubialvergemeinschaftung nach außen einerseits, durch politische und sozial negative Privilegierung, verbunden mit weitgehender ökonomischer Sondergebarung andererseits, zu einer erblichen Sondergemeinschaft zusammengeschlössenen Gruppe ohne autonomen politischen Verband« zu verstehen (1922/2005:386). Weber nannte als zeitgenössische Beispiele neben den Roma/Zigeunern die Juden in Europa und die Afroamerikaner in den Vereinigten Staaten. Insbesondere die zweite, ausführlichere Definition scheint Roma/Zigeuner theoretisch gut zu erfassen, auch wenn Weber sie in den zitierten Passagen nicht explizit erwähnt.²

In einer neueren Fassung der Diskussion, die anscheinend unabhängig von Webers Ausführungen in den 1940er Jahren in der US-amerikanischen Diskussion ansetzte, wo fortan die Afroamerikaner im Süden der USA als »Kaste« interpretiert wurden, versuchte man, den Terminus als sozialwissenschaftliches Konzept zur Beschreibung von bestimmten marginalisierten ethnischen Minderheiten über den indischen Kontext hinaus fruchtbar zu machen. Ein wichtiger Vertreter dieses Ansatzes war der Ethnologe Gerald D. Berreman, der mit Nachdruck dafür plädiert hatte, Kasten als ein strukturelles Phänomen zu verstehen und nicht als eines, das spezifisch für die Hindu-Kultur Südasiens sei. Kasten seien vielmehr Resultat einer in unterschiedlichen Kulturen existenten Form der sozialen Stratifizierung, die auf der Einteilung der Menschen in askriptive, von Geburt an vorbefindliche, stark endogame, beruflich spezialisierte und stark hierarchische soziale Blöcke basiert. Anders als »Klassen« würden sie weniger soziale Aufstiegschancen zulassen, zumal sich die individuelle Klassenzugehörigkeit eines Menschen durch ökonomischen Wohlstand verändert, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kaste jedoch nicht. Anders als »Rassen« müssen Kasten nicht an eine spezifische Ethnizität oder bestimmte ethnosomatische Marker gekoppelt sein. Kritisiert

2 Dies geschieht an anderer Stelle, nämlich in dem Kapitel zum Hinduismus und zum Buddhismus seiner *Wirtschaftsethik der Weltreligionen*, wo er von Paria-Völkern auch als »Gastvölker [...] die als rituell unrein gelten« spricht (1921/2006:573ff.).

wird an diesem Verständnis von Kasten als einer transkulturellen Form der sozialen Stratifizierung unter anderem, dass religiös-rituelle Aspekte von Reinheit und Unreinheit, die im indisch-hinduistischen Kastensystem eine bedeutende Rolle spielen, bei der strukturellen Perspektive nicht genug Beachtung fänden. Zudem werden bei dem strukturellen Ansatz typischerweise einzelne Minderheitengruppen einer Gesellschaft als »Kasten« beschrieben, während das indisch-hinduistische Kastenwesen eben ein in sich geschlossenes System darstellt, dass die gesamte Gesellschaft durchdringt.

In die Bildungsforschung wurde der Kastenbegriff durch den in Nigeria geboren und bis zu seinem Tode 2003 an der Universität von Berkeley lehrenden Kulturanthropologen John U. Ogbu eingeführt. Wechselweise als »kulturökologischer Ansatz«, als »Ansatz kultureller Modelle« oder eben als »Ansatz kastenähnlicher Minderheiten« bezeichnet, zählt Ogbus Theorie zu den international am häufigsten rezipierten Ansätzen zur Erklärung der Bildungsunterschiede von ethnischen Minderheiten (Gibson & Ogbu, 1991; Ogbu, 1978, 2003, 2008). In der spanischsprachigen fachwissenschaftlichen Diskussion zu den Bildungsnachteilen der Gitanos erlangte er erst in den letzten Jahren Popularität, obgleich Ogbu selbst den Fall der Roma/Zigeuner in Europa in seinen Publikationen nicht reflektiert hatte. Ich war meines Wissens der Erste, der Ogbus Thesen auf diese Minderheiten bezogen hatte (Beuchling, 1996). Inzwischen stößt der Ansatz auch in der spanischen Diskussion zum Verständnis der Gitanos im Allgemeinen, ihrer Bildungssituation im Besonderen, auf große Resonanz (vgl. Abajo, 2004; Abajo & Carrasco, 2004; Bereményi, 2007; Carrasco, 2004; Crespo, Lalueza & Pallí, 2002; Harry, 2007; Jociles Rubio, 2006; Lalueza & Crespo, 2003; Lalueza, Crespo, Pallí & Luque, 2001; Poveda, 2001; Poveda & Martín, 2004).

Im Zentrum des kulturökologischen Ansatzes steht Ogbus bekannte Minderheitentypologie, in welcher er zwischen autonomen Minderheiten, unfreiwilligen bzw. kastenähnlichen Minderheiten sowie freiwilligen Minderheiten bzw. Immigranten unterscheidet. Da autonome Minderheiten (im spanischen Kontext könnten die Katalanen oder Basken so bezeichnet werden) von Ogbu nicht näher thematisiert werden, lassen wir sie an dieser Stelle außen vor. Als »freiwillige Minderheiten« bzw. Immigranten werden Menschen bezeichnet, die auf der Suche nach besseren Lebensbedingungen aus freien Stücken in ein anderes Land gezogen sind. Diese kontrastiert Ogbu mit einem Minderheitentypus, den er als *kastenähnlich* bezeichnet und der vor allem durch den Aspekt der historischen Unfreiwilligkeit gekennzeichnet sei. Ethnische Minderheiten, die durch Gewalt, Eroberung oder Versklavung Teil einer Gesellschaften wurden und für Generationen durch legale und nichtlegale Maßnahmen in einer untergeordneten, randständigen Position gehalten wurden wie die Afroamerikaner in den USA, Burakumin und Koreaner in Japan, Maori in Neuseeland oder Aborigines in Australien, lassen sich nach diesem Ansatz als »kastensähnliche« oder »unfreiwillige« Minderheiten beschreiben. Selbst dort, wo sich der Status der unfreiwilligen, kastenähnlichen Minderheiten verbessert hat und sie de jure gleichberechtigt sind, beeinflusst nach

Ogbu die kollektive historische Erfahrung ihre soziale Identität, ihre Beziehungen zu Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft sowie ihre Interpretation der gesellschaftlichen Bedingungen.

Einen wichtigen Unterschied zwischen beiden Minderheitentypen sieht Ogbu in ihren gesellschaftlichen und institutionellen Vergleichsmöglichkeiten. Demnach bewerten Minderheiten ihre rezenten Lebensbedingungen in der Mehrheitsgesellschaft und ihr Verhältnis zur Majorität vor der Folie früherer Erfahrungen. Anders als unfreiwillige, kastenähnliche Minderheiten, seien Einwanderer in der Lage, ihre gegenwärtige Situation mit ihrer früheren Situation oder der Situation ihrer in der Heimat verbliebenen Referenzpersonen vergleichen, und besonders im Falle der Bildungsmöglichkeiten fiele ein solcher Vergleich zugunsten der Einwanderungsgesellschaft aus. Zudem würden wirtschaftliche, politische oder soziale Barrieren als zeitlich mehr oder minder begrenzte Probleme aufgefasst werden, die sich durch harte Arbeit, bessere Ausbildung oder die Integrationsleistungen der nachfolgenden Generation bewältigen ließen. Immigranten verfügen daher nach Ogbu tendenziell über einen »positiven Referenzrahmen« (1991:11), der es ihnen erlaube, ihre Zukunftsaussichten und die ihrer Kinder optimistisch einzuschätzen. Da unfreiwillige, kastenähnliche Minderheiten hingegen über kein referenzrelevantes Herkunftsland verfügen, vergleichen sie ihre Situation mit der der gesellschaftlichen Mehrheit. Daraus werde gewöhnlich gefolgert, dass sie sich aus keinem anderen Grund in einer schlechteren Lage befänden als dem ihrer Zugehörigkeit zu einer untergeordneten und gering geschätzten Minderheit. Sie verfügen daher über einen »negativen Referenzrahmen« (Ogbu, 1991:14), der es ihnen nur sehr eingeschränkt erlaubt, ihre Situation als Verbesserung oder als vorübergehend wahrzunehmen. Sehr viel häufiger tendieren Angehörige unfreiwilliger Minderheiten daher dazu, Diskriminierung und Exklusion als permanent und institutionalisiert zu betrachten, als festen Bestandteil des »Systems« bzw. als »institutionalisierten Rassismus«. Auch deshalb herrsche eine Alltagstheorie vom Erfolg (»folk theory of getting ahead«) vor, die stärker kollektive Bemühungen wie Bürgerrechtsbewegungen, gewaltsame Proteste oder *Affirmative Action*-Programme zur Überwindung von Chancenbarrieren betone. Zudem können Subsistenzstrategien außerhalb der Legalität (z.B. Drogenhandel, Kriminalität) sowie die berufliche Spezialisierungen, deren Zugang nicht durch das Bildungswesen reglementiert wird (z.B. im Sportbusiness oder der Musikindustrie) zum Tragen kommen. Hier greift Ogbu auf das kulturökologische Nischenkonzept zurück, indem er bestimmte einkommensgenerierende Formen der Ressourcennutzung bei begrenztem Ressourcenzugang als instrumentelle Überlebensstrategien beschreibt.

Weitere Unterschiede zwischen freiwilligen und unfreiwilligen Minderheiten thematisiert Ogbu unter den Begriffen der kulturellen Differenz und der kollektiven Identität. Hierbei werden im Grunde Fragen der Ethnizität angesprochen, ohne dass Ogbu diesen Begriff jedoch näher konzeptualisiert oder explizit mit Rückgriff auf die