

Bildungsmobilität in Brasilien und Kolumbien anhand von Lebensverlaufsanalysen

Wedler, Katharina; Müller de Acevedo, Juliane

2023

<https://doi.org/10.25595/2958>

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wedler, Katharina; Müller de Acevedo, Juliane: *Bildungsmobilität in Brasilien und Kolumbien anhand von Lebensverlaufsanalysen*, in: Gender : Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Jg. 15 (2023) Nr. 1, 138–154. DOI: <https://doi.org/10.25595/2958>.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: <https://doi.org/10.3224/gender.v15i1.10>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en>

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

Bildungsmobilität in Brasilien und Kolumbien anhand von Lebensverlaufsanalysen

Zusammenfassung

Lateinamerika mit sehr diversen Entwicklungsständen ist einerseits als Kontinent heterogener Länderhistorien zu betrachten, zugleich aber auch Sammelbecken dezentralisierter Bildungssysteme, aus denen stark differenzierende Karrierewege resultieren. In kaum einem gesellschaftlichen Bereich haben soziale Disparitäten einen solch starken Einfluss auf die Mobilität wie in der Bildung, sie sollen exemplarisch anhand von Brasilien und Kolumbien mithilfe von Lebensverlaufsanalysen gezeigt werden. Wenn Ungleichheiten, die auf Herkunft und Milieu zurückgehen, nicht durch institutionelle Bildung kompensiert, sondern, wie anhand der Darlegung der Bildungssysteme Kolumbiens und Brasiliens, verschärft bzw. konzediert werden, ist der individuelle Bildungsaufstieg herausfordernd und gelingt nur wenigen. Vielmehr manifestiert sich in diesen Ländern eine Reproduktion sozialer Disparitäten, bedingt durch die institutionelle Diskriminierung, die Aufstiegsprozesse und Habitustransformationen kaum begünstigen.

Schlüsselwörter

Bildungsmobilität, Soziale Ungleichheit, Disparitäten, Schulsystem, Brasilien, Kolumbien

Summary

Educational mobility in Brazil and Colombia based on life course analyses

Latin America, with its very diverse levels of development, is both a continent of heterogeneous country histories and also a reservoir of decentralized educational systems from which highly differentiated career paths are established. There is hardly an area of society in which social disparities have such a strong influence on mobility as education, as is shown based on life course analyses drawing on examples from Brazil and Colombia. If inequalities based on origin and milieu are not compensated by institutional education, but are exacerbated or conceded, as in the case of the education systems in Colombia and Brazil, then individual educational advancement is challenging, and only few succeed. Rather, social disparities are reproduced in these countries as a result of institutional discrimination, which hardly favours processes of advancement and habitus transformation.

Keywords

educational mobility, social inequality, disparities, school system, Brazil, Colombia

1 Einleitung

Trotz des „Jahrhundert(s) der Bildung“ (Torres 2008: 209) ist in Lateinamerika Bildung als Privileg anzusehen, was bspw. an der Privatisierung der Bildungsinstitute abzulesen ist. Eine gute Schulbildung ist stark an die individuelle Finanzkraft gekoppelt. In keinem anderen Teil der Welt sind die Einkommen so ungleich verteilt wie in Lateinamerika und fast nirgendwo anders lebt ein so verhältnismäßig großer Anteil der Bevölkerung in Armut (Hoffmann 2012: 100). Brasilien und Kolumbien stehen derzeit im Fokus der Fachkräftezuwanderung nach Deutschland, weshalb in die deutsche Sprache investiert wird. Ungeachtet der beruflichen Anerkennung stellen das Erlernen des Deutschen und



die damit einhergehenden Möglichkeiten ein Privileg dar, denn der Zugang zur deutschen Sprache ist limitiert.

Im Folgenden soll untersucht werden, wie sich das Bildungsgeschehen in Brasilien und Kolumbien im Kontext der öffentlichen und privaten Schullandschaft darstellt und welchen Einfluss das Erlernen der deutschen Sprache auf die abgebildeten Bildungsbiografien hat. Infolgedessen wird der institutionelle Pfad der ProbandInnen aus Brasilien und Kolumbien nachgezeichnet, wobei die sprachliche Bildung verbindender Faktor aller vorliegenden Bildungsbiografien mit dem Schnittpunkt im Bereich Deutsch als Fremdsprache ist. Im Sinne Solgas werden Bildungseinrichtungen als Gatekeeper mit Monopolstellung gehandelt, die enormen Einfluss auf Lebenschancen haben (Solga 2005: 31). Wirkfaktoren wie fehlender Egalitarismus und Phlegmatismus hingegen begünstigen das Selbstverständnis bestehender Strukturen (Hall 2001: 165). Wie diese teilweise durchbrochen werden können, soll anhand ausgewählter Bildungsbiografien aufgezeigt werden.

2 Theoretischer Hintergrund

Im Folgenden wird in die Thematik Bildungsmobilität eingeführt sowie ein Abriss zur Bildungspolitik in Brasilien und Kolumbien gegeben und historisch kontextualisiert.

2.1 Bildungsmobilität

Unter Bildungsmobilität ist im weitesten Sinne ein Aufstieg durch Bildung zu verstehen, also das Erreichen eines höheren Bildungsstands einer Person gegenüber dem der Eltern (El-Mafaalani 2012: 46). Da es sich bei einem Aufstieg um eine Bewegung handelt, werden in der Literatur die Begriffe Bildungsmobilität und Bildungsaufstieg oft synonymisch verwendet (El-Mafaalani 2012). Allerdings lässt sich Bildungsmobilität weiter fassen, da sie neben dem Aufstieg auch einen Abstieg umfasst (Kuntz/Lampert 2011). Als BildungsaufsteigerInnen werden somit Personen bezeichnet, die die Restriktionen der sozialen Herkunft erfolgreich überwunden haben. Wie komplex dies sein kann, stellt bspw. El-Mafaalani (2012) dar, der die geringe Wahrscheinlichkeit von Bildungsaufstieg mit der Herausforderung herkunftsbedingter Anforderungen begründet, wie z. B. einer geringeren Kapitalausstattung, wozu einerseits das ökonomische und das kulturelle Kapital zählen, andererseits die Transformation des Habitus, da diese Transformation zu einer Distanzierung von der Familie führen kann. Schließlich sind Faktoren wie bspw. das Milieu, in dem die Person aufwächst, eine kennzeichnende Restriktion im Bereich des sozialen Kapitals (Bourdieu 1997; El-Mafaalani 2014: 6). Hinter dem kulturspezifischen Mobilitätsprozess, also dem sozialen Aufstieg, verbirgt sich zunächst das Erkennen des eigenen Vermögens. Daran knüpft der Wunsch nach persönlicher Expansion bestehender Grenzen bis zur Umsetzung an. Der letzte Schritt beinhaltet das Aufbäumen gegen kulturelle Erwartungen, was mit zahlreichen Herausforderungen verbunden sein kann (Schlüter 1999: 333). Insgesamt lassen sich folgende Einflussfaktoren ableiten, die für das Untersuchungsdesign maßgebend sind: Einkommensverhältnisse und Bildungsabschlüsse der Familie, Wohngegend, soziale Benachteiligung, Geschlecht, Schultyp,

Sprachkenntnisse, Erkennen des eigenen Vermögens sowie Schlüsselmomente der persönlichen Expansion.

In Bezug auf Brasilien und Kolumbien hat die institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem eine entscheidende Funktion, denn sie offenbart eine tiefe Verwurzelung kolonialer Strukturen, die bei deren Durchbrechen zu Differenz- und Rassismuserfahrungen führen können. So ermöglicht vielerorts nur der Besuch einer oftmals sehr kostspieligen Privatschule den Zugang zu einer qualitativ hochwertigen, zumeist staatlichen Universität. Laut Hoffmann (2012: 111) ist die mangelhafte Qualität des öffentlichen Schulsystems ein entscheidender Aspekt für unzureichende Verwirklichungschancen von Kindern einkommensschwacher Familien, die geringere Chancen in den Auswahlverfahren der Hochschulen und auf dem Arbeitsmarkt haben. Ein sozialer Aufstieg ist infolgedessen mit enormen Erschwernissen verbunden. Zu begründen ist dies mit der Positionierung des Individuums im Sozialraummodell, wobei besonders das jeweilige Kraftfeld im Hinblick auf die zu beschreibenden Bildungsbiografien relevant ist, ebenso wie die Berührungspunkte zu anderen AkteurInnen, die bspw. einem anderen Milieu entstammen, in das die BildungsaufsteigerInnen in Teilen übergehen wollen (Bourdieu 1998: 49).

2.2 Bildungspolitische Aspekte geschichtlicher Hintergründe Brasiliens

Wird die Entwicklung Brasiliens in den vergangenen 20 Jahren beschrieben, so geschieht dies meist unter dem Narrativ des Erfolges. Nach zwei Jahrzehnten der Militärdiktatur kehrte das Land 1985 zur Demokratie zurück und galt lange Zeit als eines der zukunftssträchtesten Schwellenländer weltweit (Coy 2013: 15f.). Doch Brasilien ist durch wirtschaftliche, soziale und räumliche Disparitäten geprägt, wie durch ein deutliches Nord-Süd-Gefälle, in dem der Nordosten als „Armenhaus“ (Coy 2013: 22) gilt. Im Jahr 2018 lebten 42 Prozent aller BrasilianerInnen im Südosten, der zwar nur elf Prozent der Gesamtfläche ausmacht, aber 55 Prozent des Bruttoinlandsproduktes erwirtschaftet. Der Nordosten hingegen wurde über die Jahre wirtschaftlich abgehängt und die Analphabetenquote ist laut dem Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mit 13,9 Prozent im Vergleich zum Südosten mit 3,3 Prozent mehr als viermal so hoch. Insofern lässt sich ein deutliches Ungleichgewicht zwischen dem Aufstieg des Landes und dem regionalen Wachstum festhalten.

Darüber hinaus ist die brasilianische Gesellschaft durch eine soziale Ungleichverteilung geprägt. So ist die Analphabetenquote unter den Schwarzen BrasilianerInnen¹ im nationalen Bevölkerungsvergleich fast dreimal so hoch, was u. a. mit der postkolonialen Geschichte, der Einstufung als ‚minderwertige‘ Bevölkerungsgruppe und dem daraus resultierenden erschwerten Zugang zu Bildung begründet werden kann (Amorim dos Santos/Barbosa e Silva 2017: 440). Obgleich Brasilien die größte Schwarze Bevölkerung außerhalb Afrikas vorweist, war es das letzte westliche Land,

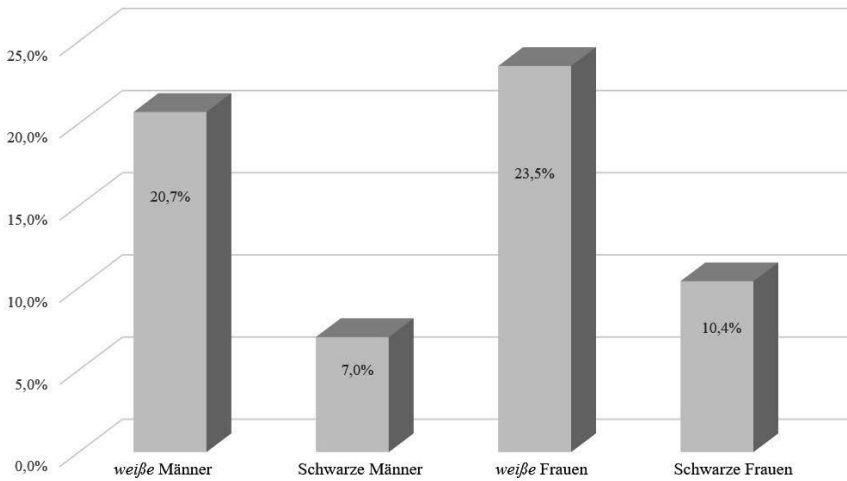
1 Die Begriffe ‚Schwarz‘ und ‚weiß‘ sind im Zusammenhang des vorliegenden Textes, der sich in einem konkreten Diskurs bewegt, politisch konnotiert und sollen aufgrund ihrer Wirkmacht auch explizit gemacht werden, da mit den Begriffen Privilegien und Dominanzen, Zugang zu Ressourcen und Positionierung/Zuschreibung im Raum bzw. gesellschaftliche (Diskriminierungs-)Erfahrungen mitschwingen. ‚Schwarz‘ schreiben wir in Anlehnung an Eggers et al. (2005: 13) in diesem Beitrag groß, ‚weiß‘ klein und kursiv.

das 1888 die Sklaverei abschaffte (Roberge 2006). Im Folgenden wurde der Mythos einer *democracia racial*² geformt. Doch dieser Begriff verdeckte lediglich die bestehenden Ungleichheiten in den sozialen Bereichen (Amorim dos Santos/Barbosa e Silva 2017: 446). Besonders Schwarze BrasilianerInnen leiden bis heute unter Diskriminierung in der Arbeitswelt, weil sie nicht dem „idealen Phänotyp“ (Ferreira Miranda 2016: 116) entsprechen. Zwar könnte eine gut funktionierende Umverteilungspolitik Armut reduzieren, doch für die Verstetigung der Ungleichheit sorgt vor allem das Steuersystem, in dem kaum eine fiskalpolitische Umverteilung vorhanden ist (Zilla 2013: 106). Auch wenn es in der Vergangenheit regelmäßig zu einem Konjunkturaufschwung kam, konnte die Bevölkerung nicht zu gleichen Teilen davon profitieren. Die vielerorts ab 2004 eingeführten Hilfsprogramme, wie die *Bolsa Familiar*, können der extremen sozialen Ungleichheit nur bedingt entgegenwirken (Glewwe/Kassouf 2012: 506ff.). Erschwerend kommt ein Mangel an ethisch-kritischem Bewusstsein hinzu (Colares da Mota Neto 2013: 33). So fordert u.a. der Soziologe Oracy Nogueira Aufklärung und Bildung der Betroffenen, um eine unbewusste Verstärkung der unterdrückenden Stereotypen zu verhindern (Schwarz 2005).

Die Konsequenzen der gespaltenen Gesellschaft spiegeln sich vor allem im Bildungssystem wider, das in einen öffentlichen und einen kostenpflichtigen, privaten Sektor aufgeteilt ist und sich in eine Grund- und Sekundarstufe (*Ensino Fundamental*, 1.–9. Schuljahr) sowie in eine Oberstufe (*Ensino Médio*, 10.–12. Schuljahr) gliedert. Die Qualität der Lehre ist allerdings stark von der jeweiligen Institution abhängig. So haben zumeist nur SchülerInnen aus dem privaten Sektor Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung. Arboleya et al. (2015: 892) sprechen hier von institutionellem Rassismus, denn für Lernende der staatlichen Schulen, mehrheitlich Schwarz, aus der Peripherie und aus einkommensschwachen Familien stammend, bleibt der Weg zu höherer Bildung oft verwehrt (vgl. Abb. 1), da sie nicht über ausreichende Kenntnisse aus der Sekundarschulausbildung verfügen, um die Aufnahmeprüfungen der staatlichen Hochschulen zu bestehen. Im tertiären Bildungssektor sind es hingegen oft die kostenfreien, öffentlichen Hochschulen, die eine hervorragende Ausbildung anbieten, zu der nur die Elite Zugang hat. AufsteigerInnen sind in diesem Sinne also jene, die an öffentlichen Schulen lernten und anschließend an staatlichen Hochschulen studieren.

2 Zugeschrieben wird der Begriff *democracia racial* dem Historiker und Soziologen Gilberto Freyre, polarisiert wurde er durch Roger Bastides (Krüger 2020: 52). Nach Freyre ist *democracia racial* als Wertekomplex zu verstehen, mit dessen Hilfe das Leben verschiedener Ethnien harmonisch verläuft. Freyre begründet dies mit der relativ häufigen Mischung von Menschen verschiedener Ethnien während der Kolonialzeit (u. a. Silverio 2004: 23). Dadurch käme es erst gar nicht zu rassistischen Vorurteilen.

Abbildung 1: Abgeschlossene Hochschulausbildung nach Ethnie und Geschlecht



Quelle: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.

2.3 Bildungspolitische Aspekte und geschichtliche Hintergründe Kolumbiens

Kolumbien ist das viertgrößte Land Südamerikas und liegt im Nordwesten des Kontinents. Sowohl die Kolonialisierung als auch die Ermächtigung des Landes begünstigen die heterogene Bevölkerungsstruktur, da sich einerseits im Postkolonialismus Formen des Rassismus fortsetzen und andererseits im Kontext des *Critical-Whiteness*-Konzeptes die ehemaligen KolonialistInnen und *Weiß*en eine privilegierte Stellung einnehmen und verteidigen. Murillo Amaris und Lozano Torres begründen die Disparitäten innerhalb der kolumbianischen Bevölkerung mit der Ausbreitung und Ermächtigung nationaler Territorien seitens gesellschaftlicher und politischer Eliten, die im selben Zuge die soziale Ausgrenzung forcierten (Murillo Amaris/Lozano Torres 2017: 77). Ausgrenzungs- und Verleumdungstaktiken seitens der Regierung lassen sich bis in die frühen 1990er-Jahre nachzeichnen.³ Erst durch Lobbyarbeit von Organisationen wie *Cimarrón* (Dixon 2008: 187) wurde 1993 in Kolumbien neben der indigenen auch die Schwarze Bevölkerung als ethnische Minderheit verfassungsrechtlich anerkannt (Morenz 2017: 232), wovon die Schwarzen KolumbianerInnen jedoch weitgehend unberührt blieben, auch wenn das Gesetz sie als ethnische Gruppen impliziert (Wade 2014). Die Schwarze kolumbianische Bevölkerung ist weiterhin von Benachteiligung, Diskriminierung und Isolation betroffen (Weber 2009), wobei die intersektionale Perspektive zeigt, dass indigene Frauen Mehrfachdiskriminierung erfahren. Obgleich Frauen 1991 verfassungsrechtlich Gleichstellungsrechte zugeschrieben wurden, sind sie weiter-

³ Díaz zufolge sind die zahlreichen Konflikte des 19. und 20. Jahrhunderts direkt an Reformpläne im Bildungsbereich gekoppelt (Díaz 2010: 34f., 118ff.).

hin unterrepräsentiert und haben mitunter einen unzureichenden Zugang zur Bildung (Karnofsky 2008). Die Lehrpläne sahen noch Anfang des 20. Jahrhunderts Unterschiede zwischen den Geschlechtern vor. Mit der Gründung der ersten Hochschule für Frauen 1945 wurden Ausbildungsmöglichkeiten geschaffen (Baquero/Schroeder 2017: 569). Die zahlreichen Ethnien, die im Land leben, gehen auch aus den unterschiedlichen Phasen der Eroberung und Kolonialisierung des Landes hervor (Mertins 2017: 28). Gemäß der *Comisión Económica para América Latina y el Caribe* (CEPAL) verzeichnet das reichste Prozent der Bevölkerung zwischen 1993 und 2014 in Kolumbien im lateinamerikanischen Vergleich den höchsten Anteil am Nationaleinkommen.

Nachzeichnen lässt sich die Bevölkerungsstruktur anhand der sogenannten *estratos*, durch die Städte wie Bogotá sozial unterteilt sind. „Schicht I ist die mit dem geringsten sozioökonomischen Niveau, Schicht VI die mit dem höchsten“ (Murillo Amaris/Lozano Torres 2017: 90), was u. a. mit den zu zahlenden Abgaben kulminiert. Anhand der jeweiligen geografischen Verortung innerhalb Bogotás lassen sich nach Mertins (2017: 34) Schlussfolgerungen zur architektonischen Beschaffenheit, Versorgung und Infrastruktur sowie zur sozioökonomischen Situation der BewohnerInnen ziehen sowie „die unterschiedliche Dimension der dort auftretenden stadtökologischen Defizite erahnen“ (Mertins 2017: 34). Als ein Faktor sei hier der Zugang zu Bildung zu nennen.

Die allgemeine Schullaufbahn umfasst in Kolumbien elf Jahre, obligatorisch sind jedoch nur neun (Baquero/Schroeder 2017: 572). Die bestehende Bildungsungleichheit im Land betrifft vor allem Kinder, die in Gebieten wohnen, in denen bewaffnete Konflikte ausgetragen und Jungen infolgedessen mitunter als Kindersoldaten rekrutiert werden (Mora 2015: 165). Auch die Schulen verfügen in den ländlichen Regionen oft nicht über die notwendigen Ressourcen. Dennoch meint Schuchard (2015), dass Bildung für KolumbianerInnen einen hohen Stellenwert habe, und begründet dies mit dem Anteil privater und öffentlicher Ausgaben für Bildung, die auf die umfassende Umstrukturierung des Bildungssektors zurückzuführen seien (Mora 2015). Davon profitieren jedoch vor allem Wohlhabende, wie der Test SABER 11 im Längsschnitt zeigt, er wird als einheitliches Evaluationsinstrument eingesetzt. So geht daraus für die Jahre 2008 bis 2011 hervor, dass es eine wachsende Spaltung innerhalb des sozioökonomischen Status gibt (Sánchez Otero 2012). SchülerInnen aus einer finanzkräftigen und der wohlhabendsten Schicht (6) konnten die Gesamtpunktzahl im Test SABER 11 um elf Prozent verbessern, SchülerInnen aus der sozial schwächsten Schicht hingegen verschlechterten sich (Mora 2015: 178). Dabei spielen laut der Studie von Sánchez Otero (2012) folgende Faktoren eine bedeutende Rolle: Infrastruktur der Klassenräume, öffentliche Versorgungsservices, Schultyp, Regeln, Gewalt, Zufriedenheit der Lehrkräfte. Obgleich Kolumbien Bolívars Utopie der *educación para todos*⁴ in den letzten hundertfünfzig Jahren einen großen Schritt näher gekommen ist, besteht weiterhin die Notwendigkeit der Etablierung eines umfassenden Bildungskonzeptes, das der multisozialen und multikulturellen Gesellschaft gerecht wird (Baquero/Schroeder 2017: 581).

4 Simon Bolívar sprach sich für eine heterogene Gesellschaft aus, in der ein respektvolles Zusammenleben verschiedener Ethnien gewährleistet wird. Dem Dekret *Decreto Constitucional del 11 de diciembre de 1825* zufolge habe die Regierung die Pflicht dem Volk Zugang zu Bildung zu gewähren, der Unterricht soll einheitlich und für alle sein. Dieser Ansatz stößt jedoch auch auf Kritik bezogen auf die Homogenisierung der diversen sozialen, ethnischen und kulturellen Bevölkerungsgruppen zugunsten der Etablierung einer kolumbianischen Nation.

3 Untersuchungsdesign und Auswertung

Das Ziel der Untersuchung ist es, typische Verläufe von BildungsaufsteigerInnen zu identifizieren. Dies geschieht anhand einer Lebenslaufperspektive, um mögliche Zusammenhänge zwischen erfolgreichen Berufsverläufen und derer Einflussfaktoren zu analysieren, angelehnt an eine explorative Befragung zur Ermittlung von Einflussgrößen für die Integration sowie Optimierungspotenziale vom Bundesministerium für Bildung und Forschung zu ausländischen Bildungsabschlüssen (Mihali/Müller/Ayan 2012: 232).

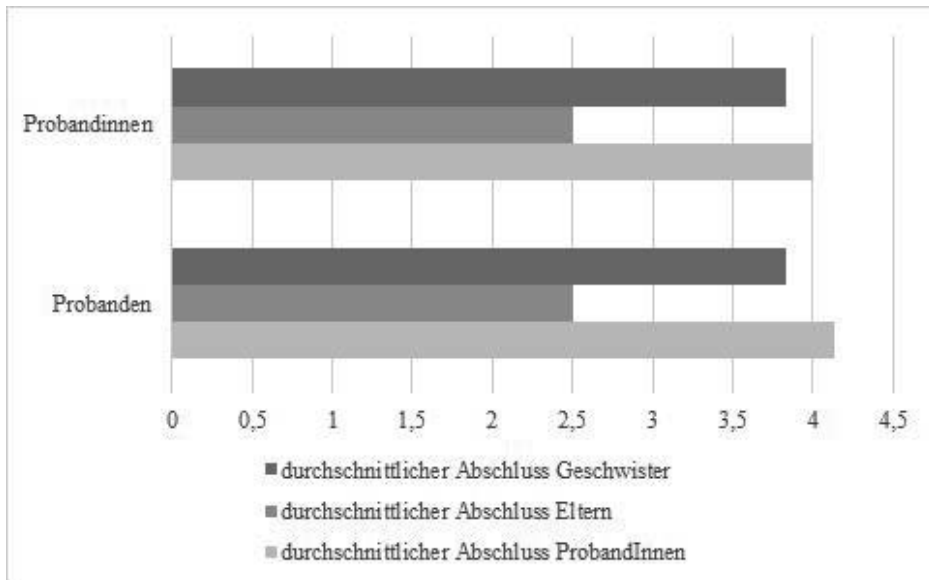
Zunächst wurde ein Sampling nach festgelegten Kriterien gewählt (Przyborski/Wohlrab-Sahar 2014: 184), das gemäß der Definition von BildungsaufsteigerInnen neben soziodemografischen Angaben Sachfragen zu diskriminierendem Verhalten und dem Lebensverlauf beinhaltet. 70 Items innerhalb eines Onlinefragebogens fragten nach Diskriminierungserfahrungen, sozialen Benachteiligungen, Bildungsabschlüssen der Familie, Berufstätigkeit, finanziellen Mitteln, Sprachkenntnissen und Schulsektor. Im Sinne des „Sequential Mixed Designs“ (Teddle/Tashakkori 2006) wurden quantitative und qualitative Daten zeitlich hintereinander erhoben, wobei sich die zweite Erhebung auf die Ergebnisse der ersten bezog. Nach der ersten Befragung von zwölf KandidatInnen wurden also sechs Fälle ausgewählt, die die Verwebung von sozialer und kultureller Herkunft mit dem Grad der Schul- und Hochschulbildung durch Fähigkeiten und Talente durchbrochen haben.

Im Zuge eines gezielten Samplings wurden die Wahrnehmung der eigenen Privilegierung, das Prestige der Schule oder Vorbilder, das Erkennen des eigenen Vermögens sowie die Schlüsselmomente der persönlichen Expansion nachgefragt. Dabei wurden Erkenntnisse aus den vorherigen Interviews, die alle auf Deutsch durchgeführt wurden, hier im Rahmen eines zyklischen Forschungsprozesses einbezogen. Befragt wurden unter dem Aspekt eines Bildungsaufstiegs gezielt Personen mit Biografien, die diesen Weg geschafft haben. Da die Sprache ein wichtiger Faktor dieser Untersuchung ist, muss angemerkt werden, dass unter Berücksichtigung des Bildungssystems der Länder nicht Personen befragt worden sind, denen bspw. an Privatschulen intensiver Deutschunterricht zuteilwurde. In Anlehnung an Melters Kritik am „Sprechen-Über“ (Melter 2009: 277) sowie an die „Writing Culture“-Debatte von James Clifford werden die Interviewten als „sprechende, handelnde und anwesende Subjekte, die selbst erzählen“ (Halal Samarai/Mysorekar 2016: 12), repräsentiert, mit dem Ziel, die subjektiven Perspektiven der Interviewten zu rekonstruieren (Mecheril 1999: 256).

3.1 Quantitative Auswertung

Elf der Befragten haben heute mehr Zugang zu Bildung und definieren sich selbst als BildungsaufsteigerInnen. Im Hinblick auf das Kriterium „höherer Bildungsabschluss als die Eltern“ liegt ein signifikanter Zusammenhang vor. So sehen sich alle Teilnehmenden, die einen höheren Abschluss als ihre Eltern haben, auch selbst als Aufsteigende. Die Bildungsabschlüsse der Eltern und der Geschwister wurden zur besseren Auswertung gemittelt. Abbildung 2 veranschaulicht, dass die Abschlüsse der ProbandInnen und Geschwister jene der Eltern mehrheitlich übersteigen. Zudem ist auffällig, dass die Befragten zumeist die einzigen in ihrer Familie sind, die Deutsch sprechen können.

Abbildung 2: Vergleich von Bildungsabschlüssen

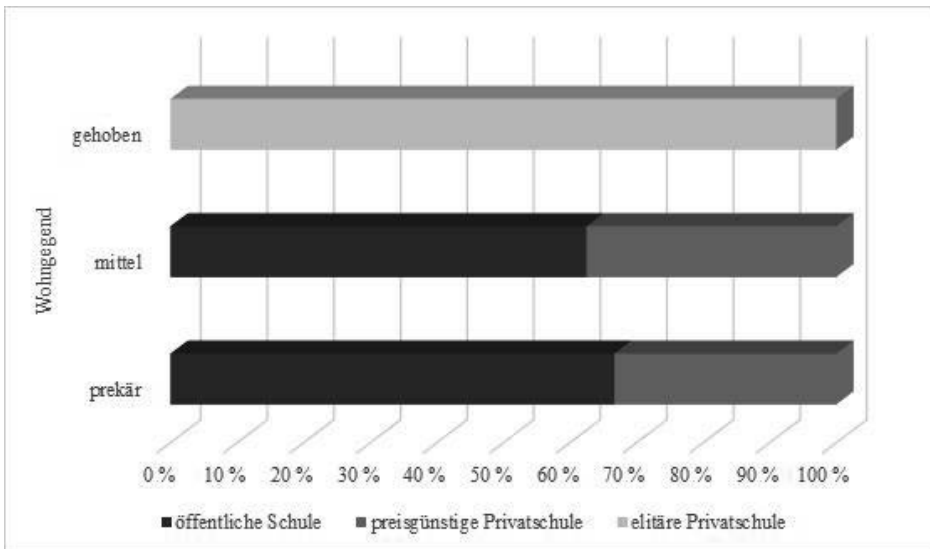


Quelle: eigene Darstellung.

Weiterhin korrelieren die Einkommensverhältnisse mit der Privilegierung, denn je weniger Einkommen die Familie hatte, desto weniger bevorzugt fühlten sich die Befragten. Im Durchschnitt standen den BildungsaufsteigerInnen 128 Euro im Monat zur Verfügung. Heute kommen sie auf ein Nettoeinkommen von 929 Euro im Monat, womit der soziale Aufstieg auch monetär gemessen werden kann.

Zudem gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der sozialen Benachteiligung und der erlebten Diskriminierung. So haben drei Probanden, die aufgrund der Selbstzuschreibung zu einer Minderheit aufgrund ihrer Hautfarbe gehören, bereits häufig Diskriminierungen erfahren, jedoch zumeist außerschulisch, was mit der Homogenität innerhalb der Schulklasse zu begründen ist. Schließlich lassen sich auch signifikante Zusammenhänge zwischen der Wohngegend, dem Schultyp und den Zukunftsaussichten der BewohnerInnen feststellen. Kinder aus prekären Vierteln besuchten eher öffentliche Schulen oder, wenn es sich die Familie leisten konnte, eine kostengünstige Privatschule (vgl. Abb. 3). Ihrer Meinung nach hängen die Zukunftsaussichten von der Wohngegend ab, was mit den Ergebnissen von Mertins (2017: 34) korreliert.

Abbildung 3: Zusammenhang von Wohngegend und Schule



Quelle: eigene Darstellung.

Um den Bildungsaufstieg besser nachvollziehen zu können, wurden sechs ProbandInnen, im Folgenden mit A bis F benannt, im Rahmen eines gezielten Samplings für die qualitativen Interviews ausgewählt, die chronologisch mit den ProbandInnen 2 (=B), 3 (=C), 5 (=D), 9 (=A), 11 (=E) und 12 (=F) durchgeführt wurden. An dieser Stelle soll darauf verwiesen werden, dass die Bildungsbiografien, die in diesem Beitrag durch transkribierte Interviewausschnitte nachgezeichnet werden, sich von den typischen Lebenswelten ihrer Kohorte abheben und keinesfalls die Lebensläufe der breiten Masse abbilden. Alle Personen messen dem Deutschen und den daran geknüpften Chancen eine Schlüsselbedeutung für ihren Bildungsaufstieg bei.

3.2 Qualitative Auswertung

Die Bildungsverläufe werden in Interviews hinsichtlich intersektionaler Verschränkungen im Folgenden betrachtet und dabei wesentliche Kategorien herausgestellt: ethnische Herkunft, Bildung, Alter und soziale Schicht.

3.2.1 Brasilianische Teilnehmende

Das erste Interview wurde mit einem Mann (Ende 20) geführt, der eine öffentliche Schule im Nordosten besuchte. Während dieser Zeit hat er keine Diskriminierungserfahrungen gemacht, denn die „meisten (s)einer MitschülerInnen waren Schwarz, aus denselben sozialen Schichten und aus der Peripherie der Stadt“. Er definiert sich als Bildungsaufsteiger, da er aus einfachen Verhältnissen komme, aber viele Möglichkeiten erhalten habe, die anderen Jugendlichen nicht zuteilwurden. Das Schlüsselerlebnis

seines sozialen Aufstieges war der Wechsel von einer eher schlechten öffentlichen Sekundarstufe I zu einer für staatliche Schulen sehr guten Sekundarstufe II. Diese Schule bot z.B. Fremdsprachen an, zu denen, so seine Aussage, nur wohlhabende Familien Zugang haben. So konnte er Deutsch lernen, eine Sprache, die seiner Meinung nach neben Portugiesisch in Brasilien ein hohes Ansehen habe. Das Prestige einer Sprache hänge „von seiner politischen und wirtschaftlichen Relevanz ab“. Dass er es auf das Oberstufengymnasium schaffte, sei reines Glück gewesen. Normalerweise werden Lernende von öffentlichen Institutionen nach Abschluss der Sekundarstufe I nach internen Kriterien einer weiterführenden staatlichen Oberstufe zugeordnet. Diese Kriterien sind nicht vollständig nachvollziehbar.

„Ich konnte drei Schulen benennen. Zuerst sollte ich an eine eher schlechte Institution kommen, aber ich habe noch einmal nachgefragt und dann gab es noch einen Platz an der Schule, an die ich wollte. Wer an welche Schule kommt, ist oft purer Zufall, manchmal wird noch auf den Wohnort und die Wünsche geachtet, aber nicht immer.“

Heute bezeichnet sich Proband A als sehr privilegiert, wobei er vor allem die Partnerinitiative PASCH⁵ als Wegbereiter ansieht. Während er in der Schule in einer vorwiegend homogenen Gruppe gelernt hat, fiel ihm in der Universität allerdings eine Differenz zu seinen KommilitonInnen auf.

„Besonders gut an der Schule haben mir die Atmosphäre, die Lehrkräfte und die angebotenen Projekte von PASCH gefallen und so wollte ich Deutschlehrer werden. Ich bewarb mich also an einer privaten Universität in Südbrasilien und habe auch ein Stipendium erhalten. Dort war ich der einzige Mann in meinem Studiengang, der Einzige aus einer anderen Region, der einzige Schwarze und ohne deutsche Vorfahren. Ich hatte nicht so viel Zeit zum Lernen, denn ich musste nebenbei 30 Stunden/Woche arbeiten, weil das Stipendium nicht ausreichte. Ich konnte allerdings an einer öffentlichen Schule arbeiten, wo ich als Vorbild fungierte.“

Nach seinem Studienabschluss erhielt Proband A eine Anstellung als Lehrer an einer elitären Privatschule. Obwohl er das Bildungssystem insgesamt als ungerecht empfindet, erleichtern die staatlichen Quoten für sozial benachteiligte Personen und gestalten die Verteilung etwas demokratischer.

Das zweite Interview wurde mit Probandin B, Anfang 20, Studentin der Sprachwissenschaften, geführt, die in der Peripherie von São Paulo lebt. In ihrem Haushalt leben vier Personen und gemeinsam verfügen sie über weniger als 1 000 Euro monatlich. Sie ist Bildungsaufsteigerin, da sie es schaffte, von einer öffentlichen Schule kommend an einer der besten staatlichen Hochschulen, der *Universidade de São Paulo* (USP), zu studieren. Sie vertritt die gleiche Meinung wie Proband A über das brasilianische Bildungssystem, dass „SchülerInnen von öffentlichen Schulen wegen der schlechten Infrastruktur der Schulen oder dem Mangel an Lehrenden nicht so gut vorbereitet sind.“ Den Schlüsselmoment ihres sozialen Aufstiegs sieht auch sie im Wechsel von der Sekundarstufe I zur Oberstufe.

„Ich sehe mich als Bildungsaufsteigerin, denn alles, was ich heute habe, ist wegen der guten Bildung im *Ensino Médio* und der Universität. Meine Schule im *Fundamental* war nicht so gut, denn oft fehlten

5 PASCH steht für die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ des Auswärtigen Amtes und vernetzt weltweit mehr als 2 000 Schulen: www.pasch-net.de.

Lehrkräfte und wir haben einfach nichts gemacht, weil es auch keine Vertretungen gab. Daher habe ich nach Empfehlung von Lehrkräften an ein berufliches Oberstufengymnasium mit Schwerpunkt Logistik gewechselt, was mich zwar nicht interessiert hat, aber die berufsbildenden Schulen der Metropolregion haben einen guten Ruf und die Nachfrage ist nicht so hoch. Es war über eine Stunde entfernt.“

Zwar wurden auch an dieser Schule neben den berufsbildenden Inhalten alle relevanten Fächer für die Aufnahmeprüfung der Universität gelehrt, doch für Probandin B war das nicht ausreichend, da sie ein Gefühl der Benachteiligung gegenüber der Konkurrenz von privaten Schulen hatte. Infolgedessen entschied sie sich, samstags Vorbereitungskurse für die Aufnahmeprüfung der USP zu belegen, wo sie schließlich auch mithilfe einer Quote als Absolventin einer öffentlichen Schule aufgenommen worden ist. Probandin B möchte später im bildungspolitischen Bereich arbeiten und Deutsch habe sie aufgrund des Prestiges, des wirtschaftlichen Nutzens und seiner herausfordernden Linguistik gewählt.

Proband C bestätigt diese Bewertung. Der Schwarze Brasilianer (Mitte 20) befindet sich im letzten Semester des Studiums der Luftfahrttechnik an der staatlichen Hochschule von Brasília. Ähnlich wie bei Proband A und Probandin B stellt der Schulwechsel von der Sekundarstufe I zur Oberstufe für ihn den Moment seines Bildungsaufstiegs dar.

„Am Rande von Brasília gibt es keine guten Schulen. Oft gibt es noch nicht einmal ausreichend Tische oder Stühle, weil alles kaputt ist. Die meisten Leute haben nicht das Glück, an einer guten staatlichen Schule zu lernen, so wie es bei meiner Oberstufe der Fall war.“

Dass Proband C an ein gutes Oberstufengymnasium kam, hat er einem familiären Kontakt zu verdanken. Diese Schule kooperierte mit unterschiedlichen Programmen, wie dem *Youth Ambassador Program* der Vereinigten Staaten und der PASCH-Initiative. Dank dieser Organisationen konnte Proband C sowohl seine Fremdsprachenkenntnisse perfektionieren als auch seine sozialen Kompetenzen im Rahmen von freiwilligen Tätigkeiten verbessern.

„Ich engagiere mich sehr in der Alumni-Arbeit der amerikanischen und deutschen Botschaft. So habe ich 2014 ein Stipendium erhalten, um eine Fortbildung zum Jugendleiter im Rahmen des *Youth Ambassador Program* zu absolvieren. Für mich sind solche Initiativen eine gute Möglichkeit, anderen Jugendlichen, die in ähnlichen Verhältnissen aufgewachsen sind wie ich, Chancen zu geben.“

An die staatliche Universität kam auch Proband C im Rahmen von Quoten für sozial benachteiligte SchülerInnen, in seinem Fall für Hautfarbe und Schultyp. Des Weiteren erhielt er ein Stipendium, um gratis in der Universität zu essen. Aus diesem Grund blieb er anfangs täglich von 06:00 bis 20:00 Uhr in der Bildungsinstitution.

3.2.2 Kolumbianische Teilnehmende

Interviewt wurden drei ProbandInnen, die heute in kolumbianischen Metropolen leben. Proband D (Mitte 20) ist in Bogotá im dritten Wohnbezirk aufgewachsen und hat ab der 5. Klasse eine private Schule besucht. Zwei Jahre später wurde er in Deutsch unterrichtet, eine Sprache, die in seiner Familie niemand beherrscht.

„Als ich angefangen habe, Deutsch zu lernen, war ich so an der Sprache interessiert, dass ich zusätzlich mit ergänzenden Materialien gelernt habe. Als meine Lehrkräfte mitbekommen haben, dass ich besser Deutsch konnte als meine MitschülerInnen, haben sie angeboten, dass ich zusätzlich Deutschunterricht erhalte.“

Neben der besonderen Unterstützung seitens der Schule haben auch die PASCH-Austauschprogramme dazu beigetragen, seinen Entschluss zu stärken, einmal in Deutschland studieren zu wollen. Obwohl er nach dem Schulabschluss (2019) für sechs Monate im Ausland arbeitete, kann er sich seinen Traum, in Deutschland zu studieren, aus finanziellen Gründen noch nicht erfüllen, gibt allerdings nicht auf. Für ihn gibt es im kolumbianischen Bildungssystem offensichtliche Ungerechtigkeiten.

„Ich würde sagen, in Kolumbien ist das Bildungssystem sehr ungerecht. Wenn man im vierten, fünften oder sechsten Stadtgebiet wohnt, hat man mehr Möglichkeiten, als wenn man im ersten bis dritten Bezirk wohnt. Ins Ausland zu gehen ist meistens zu teuer. Es ist etwas, was man sich auf keinen Fall leisten kann.“

Probandin E (Anfang 30), die erst ab der Oberstufe mit der ersten Kohorte ihrer Schule Deutsch lernte, erhielt nach der Schule durch die Partnerschaft der Institution mit einer deutschen Universität ein einjähriges Vollstipendium für die Mitarbeit in einem Projekt zum Thema Straßenkinder. Nach ihrer Rückkehr arbeitete sie neben dem Studium an der Deutschen Schule, einer elitären Privatschule, und beschreibt die Unterschiede, die sie zu ihrer eigenen öffentlichen Bildungsinstitution im dritten Bezirk bemerkt hat.

„Die Kinder haben eine größere Vielfalt an Angeboten; an Sport, Kunst und Musik, auch Sprachen. Es wird Deutsch, Englisch und Französisch unterrichtet. Bildung ist in allen Fächern wichtig, auch in Kunst. Das war an der öffentlichen Schule, die ich besucht habe, nie so präsent. Wir hatten auch Sport, aber nie auf dem Niveau, dass wir an Wettbewerben teilgenommen haben, so wie die Lernenden der Deutschen Schule. In Musik veranstalten die Kinder ein Weihnachtskonzert. Ich denke, dass sie viel mehr Möglichkeiten haben. Und sie können sich und ihr Können in Wettbewerben oder Ausstellungen zeigen.“

Das führt laut Probandin E dazu, dass jene Menschen mit sehr hohem Lebensstandard auch zugleich einen hohen Bildungsstandard und dadurch bessere berufliche Chancen haben und im Umkehrschluss jene mit einem niedrigen Lebensstandard oft auch einen niedrigen Bildungsstandard, was mitunter auch mit den Ressourcen der Schulen zu begründen ist. Weitere Faktoren, die Einfluss auf den Werdegang nehmen, sind laut Proband F Kontakte und Beziehungen. „Die Leute, die kein Geld haben oder keine Freunde in der Politik, haben auch keine Chancen“, fasst er zusammen. Für ihn ist klar, dass erfolgreich nur jene Personen sein können, die finanziell bessergestellt sind, politische Kontakte haben oder durch ihre Intelligenz auftrumpfen können. Er selbst zählt sich zur letzteren Gruppe. Damit sich etwas grundlegend ändert, sollte der Staat in Bildung investieren, resümiert Proband D. Er beobachtet allerdings eine konträre Entwicklung. Demnach wurden in den letzten Jahren zunehmend Schulen privater Trägerschaft etabliert. Dass es für jene Kinder, die aus einkommensschwachen Familien kommen, eine enorme Hürde darstellt, schulisch und beruflich erfolgreich zu sein, liegt laut Probandin E vor allem an der Tätigkeit der Eltern:

„In Kolumbien arbeiten viele Eltern im informellen Sektor. Nachteile haben vor allem Kinder von solchen Eltern, die einen Tag Geld haben und an einem anderen müssen sie ums Überleben kämpfen. Und die Konsequenz ist, dass viele Kinder früher die Schule beenden, da sie die Eltern finanziell unterstützen müssen.“

Sie selber schätzt sich sehr glücklich und schreibt gerade dem Deutschen eine besondere Rolle für die eigene Bildungsbiografie zu. Durch das Erlernen der deutschen Sprache konnte sie nicht nur eine andere Kultur erleben: „Die Zeit in Deutschland hat mir ermöglicht, meine Perspektive zu der Welt zu öffnen“, beschreibt sie ihren Studienaufenthalt.

Proband F (Mitte 30) wuchs in einer sozial schwachen Gegend auf, in *estrato* 1 und später in einem kleinen Küstenort in *estrato* 2. Obwohl er während der Schullaufbahn mehrfach umziehen musste, gelang es ihm, das Fremdsprachenstudium aufzunehmen und mit einem Stipendium 2012 für sieben Wochen einen Deutschkurs in Düsseldorf zu besuchen. Sowohl Proband D (als Schüler) als auch Proband F (im Studium) haben beobachtet, dass im Bereich Deutsch als Fremdsprache LehrerInnenmangel herrscht.

„Dann habe ich bemerkt, dass es nicht so viele Deutschlehrkräfte gab, und habe gesehen, dass ich mehr Berufschancen habe, wenn ich Englisch und Deutsch auf Lehramt studiere. Denn fast alle studieren Französisch und Englisch. Das heißt, die Berufschancen in dem Bereich sind niedriger.“

Er träumte von einem Studienaufenthalt in Deutschland, den er aufgrund fehlender finanzieller Mittel erst 2018 realisieren konnte. Durch Intelligenz und Fleiß konnte er den sozialen Aufstieg und die Chance auf eine akademische Karriere erlangen. Er arbeitet momentan an zwei Hochschulen und einer Schule im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

4 Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Was die Interviewten eint, ist die enorme Aufopferungsbereitschaft und Leidenschaft. Sie zeichnen sich überdies durch ihre Ausdauer und Planungsfähigkeit aus. Ihnen ist das, was mit Rückgriff auf Bourdieu (2003) auf dem Spiel steht, bewusst, weshalb sie bereit sind, zu kämpfen und Ressourcen wie Zeit und Energie einzusetzen. Die ProbandInnen stehen mitunter um 5:00 Uhr auf und kommen oftmals erst gegen 22:00 Uhr nach Hause. Grund dafür sind lange (Arbeits-)Wege, die sie teilweise mit öffentlichen Verkehrsmitteln zurücklegen, aber auch die Infrastrukturen, die es ermöglichen, zu späterer Stunde kostenlos in den Einrichtungen zu essen. Den Befragten zufolge ist ein solcher Tagesablauf für viele Menschen aus sozial schwachen Milieus nicht ungewöhnlich.

Ferner arbeiten viele Studierende aus prekären Schichten Vollzeit neben dem Studium. Nicht selten unterbrechen sie das Studium, um die Familie finanziell zu unterstützen. Inzwischen hat sich Proband F etabliert und drei Anstellungen. Trotz seines Wunsches, nur einer Tätigkeit nachzugehen, würde er bspw. die Tätigkeit an der Schule nie aufgeben, auch wenn er von dem Gehalt alleine nicht leben kann: „Für mich ist das, was ich an der Schule mache, mein sozialer Beitrag.“ Auch dies ist signifikant für die ProbandInnen. Sie engagieren sich in unterschiedlicher Form, um sich zu revanchieren und anderen Personen einen Zugang zu Wissen zu gewähren, da sie Bildung als Schlüssel zum Erfolg und zur Verbesserung des Lebensstandards verstehen.

Was ebenfalls auffällt bei der Betrachtung der Bildungssysteme der beiden Länder und der Interviews, ist die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehungen. Sie wird deutlich in den mitunter lebenslangen Netzwerken, die bereits in der Schullaufbahn geknüpft werden. So wird durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schule der soziale Status offenbart. Dies betrifft auch den schulischen Personenkreis, in dem man sich bewegt, weshalb Netzwerke von Alumnae und Alumni der südamerikanischen (Privat-)Schulen besonders aktiv sind, sodass die Verbindung zur eigenen Schule und den dort geknüpften Kontakten ein Leben lang anhalten kann, was Bourdieu (1983) als „Multiplikatoreffekt“ bezeichnet. Dies trifft auf besonders prestigeträchtige Schulen zu. Umso schwerer ist es für jene Personen, die sich in diesem Spannungsfeld nicht bewegen und deren Habitus mit diesen expliziten Spielregeln nicht akkumuliert, sich zu integrieren, um ebenfalls von dieser Sozialkapitalausstattung zu profitieren. Mit Rückgriff auf Bourdieu ist das Sozialkapital eine „Ressource, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruh(t)“ (Bourdieu 1983: 190). Beschrieben werden diese Wirkmächte, um Benachteiligung im Bildungssektor zu benennen, und zwar unter dem Aspekt des Theorems der symbolischen Gewalt (Alkemeyer/Rieger-Ladich 2008). Beziehen lässt sich dies konkret auf die Privilegierung von Männern – manifestiert an dem zugeschriebenen Geschlecht – gegenüber Frauen (vgl. Bourdieu 2005: 100f.), was sich an der Benachteiligung von Frauen im Bildungssektor nachzeichnen lässt, besonders im ländlichen Raum. Außerdem prägen institutionelle und fortwährend reproduzierte Formen des „Doing Race“ den Alltag der Interviewten.

Signifikant für Brasilien und Kolumbien sind die institutionellen Disparitäten der privaten und öffentlichen Schulen. Während Kinder vom Besuch einer elitären Institution profitieren, bleibt jenen aus prekären Milieus bereits mit dem Schuleintritt der Bildungsweg einer hochwertigen akademischen Laufbahn verwehrt. Hegemoniale Strukturen werden in beiden Ländern auch in postkolonialen Zeiten fortgeführt. Um dauerhaft einen (Bildungs-)Aufstieg zu gewährleisten und für mehr soziale Gerechtigkeit zu sorgen, muss vor allem die Qualität der öffentlichen Schulbildung weiter verbessert und der Gedanke Paulo Freires einer Bildung für alle ausgeweitet werden. Bestehende Herrschaftsverhältnisse werden durch das stark gewinnorientierte Schulsystem unterstützt (Bourdieu/Passeron 1971), was darüber hinaus mit Blick auf einen rassismuskritischen Diskurs und die Migrationsgeschichte und Kolonisation beider Länder die Chancengleichheit negiert. Die Frage nach Herkunft, Ethnie, Geschlecht und Status entscheidet oftmals über den Werdegang und lässt nur wenig Spielraum. Koloniale Strukturen sind bis heute gesellschaftlich tief verankert, sodass sich bspw. gerade auch an Eliteschulen und in privilegierten Stadtvierteln die Klientel anhand von Hautfarbe und Habitus differenziert. Aus diesem Grund sind soziale Programme wie Stipendien und Quoten für die Aufnahme benachteiligter SchülerInnen an Universitäten elementar. Doch wie man an den Interviews erkennen konnte, greifen diese Maßnahmen erst sehr spät. Die Schlüsselereignisse, die zum Bildungsaufstieg führten, fanden bereits in der Sekundarschulausbildung statt, für die es kaum Förderprogramme gibt.

Ein elementarer Grund für den sozialen Aufstieg sind die Sprachkenntnisse, was auf die Eingangsthese verweist. So wird mit der deutschen Sprache und Kultur in vielen südamerikanischen Ländern wirtschaftlicher Aufschwung verbunden. Auch wenn vor allem elitäre Schulen Fremdsprachen anbieten, ermöglichen es Partnerinitiativen

Jugendlichen aus prekären Verhältnissen, sich durch den Zugang zu einer Fremdsprache und einer anderen Kultur weiterzuentwickeln. Eine Ausdehnung der exemplarisch dargestellten Programme wäre wünschenswert, da sie die Chance der Partizipation erhöhen und eine besondere Nachhaltigkeit haben.

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, Thomas & Rieger-Ladich, Markus (2008). Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld: Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In Robert Schmidt & Volker Woltersdorff (Hrsg.), *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu* (S. 103–124). Konstanz: UVK.
- Amorim dos Santos, Raquel & de Nazaré Barbosa e Silva, Rosângela Maria (2017). Racismo científico no Brasil pós-escravatura. *Revista Contemporânea de Educação*, 12(25), 438–454. <https://doi.org/10.20500/rce.v12i25.11956>
- Arbolea, Arilda; Cielo, Fernando & Meucci, Simone (2015). Educação para uma vida melhor: trajetórias sociais de docentes negros. *Cadernos de Pesquisa*, 45(158), 882–914. <https://doi.org/10.1590/198053143248>
- Baquero, Patricia & Schroeder, Joachim (2017). Bildungspolitik und Bildungswesen in Kolumbien. In Werner Altmann, Thomas Fischer & Klaus Zimmermann (Hrsg.), *Kolumbien heute. Politik – Wirtschaft – Kultur* (S. 565–583). Frankfurt/Main: Vervuert.
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183–198). Verlag Otto Schwartz & Co.: Göttingen.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (Schriften zu Politik und Kultur 1). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2003). Einführung in eine Soziologie des Kunstwerks. In Joseph Jurt (Hrsg.), *Absolute Pierre Bourdieu* (S. 130–146). Freiburg: Orange Press.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Colares da Mota Neto, João (2013). Paulo Freire e o pós-colonialismo na educação popular latino-americana. *Revista Educação Online*, (14), 25–38.
- Coy, Martin (2013). Im Spannungsfeld zwischen globalem Wandel und regionaler Dynamik. Die Großregionen Brasiliens. In Peter Brile (Hrsg.), *Brasilien. Eine Einführung* (S. 15–42). Frankfurt/Main: Vervuert.
- Díaz, Cristina (2010). *La Historia de un Derecho Humano: La Educación en Colombia*. Bucaramanga: Sic Editorial.
- Dixon, Kwame (2008). Transnational Black Social Movements in Latin America. Afro-Colombians and the Struggle for Human Rights. In Richard Stahler-Sholk, Harry E. Vanden & Glen David Kuecker (Hrsg.), *Latin American Social Movements in the Twenty-First Century. Resistance, Power, and Democracy* (S. 181–195). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy & Arndt, Susan (Hrsg.). (2005). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast.
- El-Mafaalani, Aladin (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>

- El-Mafaalani, Aladin (2014). *Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung*. Konrad Adenauer Stiftung. Sankt Augustin, Berlin. Zugriff am 21. Dezember 2020 unter https://kas.de/wf/doc/kas_36606-544-1-30.pdf.
- Ferreira Miranda, Scheila (2016). Incursões do negro no Sistema Educacional Brasileiro: uma análise crítica da bibliografia. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 13(34), 102–126. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20160080>
- Fischer, Thomas (2017). Indianervölker in Kolumbien. In Werner Altmann, Thomas Fischer & Klaus Zimmermann (Hrsg.), *Kolumbien heute. Politik – Wirtschaft – Kultur* (S. 59–88). Frankfurt/Main: Vervuert.
- Glewwe, Paul & Kassouf, Ana Lucia (2012). The impact of the Bolsa Escola/Familia conditional cash transfer program on enrollment, dropout rates and grade promotion in Brazil. *Journal of Development Economics*, 97(2), 505–517. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2011.05.008>
- Ha, Kien Nghi; al Samarai, Nicola Lauré & Mysorekar, Sheila (2016). *re/visionen – Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster: Unrast.
- Hall, Stuart (2001). Von Scarman zu Stephen Lawrence. In Karen Schönwälder & Imke Sturm-Martin (Hrsg.), *Die britische Gesellschaft zwischen Offenheit und Abgrenzung: Einwanderung und Integration vom 18. bis zum 20. Jahrhundert* (S. 154–168). Berlin: Philo.
- Hoffmann, Karl-Dieter (2012). Armut, soziale Ungleichheit und conditional cash transfer-Programme in Lateinamerika. *Kas Auslandsinformation*, (5). Zugriff am 08. Juni 2021 unter https://kas.de/c/document_library/get_file?uuid=75c71a3b-f5f7-318f-86ea-1418a138b1ea&groupId=252038.
- Karnofsky, Eva (2008). *Zwischen Machismo, Krieg und Quote. Zur Situation der Frauen in Kolumbien*. Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 09. Juni 2021 unter <https://www.bpb.de/internationales/amerika/lateinamerika/44775/frauen-in-kolumbien>.
- Krüger, Susanne (2020). *Brasilien zwischen Multikulturalismus und Transkulturalität. Mestiçagem als transkultureller Sonderweg*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30850-6>
- Kuntz, Benjamin & Lampert, Thomas (2011). Potenzielle Bildungsaufsteiger leben gesünder. Soziale Herkunft, Schulbildung und Gesundheitsverhalten von 14- bis 17-jährigen Jugendlichen in Deutschland. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 6(1), 11–18.
- Mecheril, Paul (1999). Wer spricht und über wen? Überlegungen zu einem (re-)konstruktiven Umgang mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften. In Dieter Bukow & Markus Ottersbach (Hrsg.), *Die Fundamentalismusdebatte* (S. 231–266). Opladen: Leske + Budrich.
- Melter, Claus (2009). Rassismusunkritische Soziale Arbeit? Zur (De-)Thematisierung von Rassismuserfahrungen Schwarzer Deutscher in der Jugendhilfe(forschung). In Claus Melter & Paul Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik* (Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung, S. 277–292). Schwalbach/Taunus: Wochenschau.
- Mertins, Günter (2007). Estudios Urbanos-Regionales desde el Caribe: El crecimiento “moderno” especial-urbano en Barranquilla: ¿Planeación pública-oficial o manejo del sector privado? *Memorias*, 4(7), 114–128.
- Mertins, Günter (2017). Raumstruktur und Bevölkerung in Kolumbien. In Werner Altmann, Thomas Fischer & Klaus Zimmermann (Hrsg.), *Kolumbien heute. Politik – Wirtschaft – Kultur* (S. 23–36). Frankfurt/Main: Vervuert.
- Mihali, Lucia; Müller, Eva & Ayan, Türkan (2012). Erwerbsverläufe von Migrantinnen im Sozial- und Gesundheitswesen: Welche Implikationen ergeben sich für eine migrationsspezifische Beratung? *Zeitschrift für Biographieforschung*, 25(2), 228–242.
- Mora, Helena Sanabrina (2015). Das Bildungssystem Kolumbiens unter besonderer Berücksichtigung der Bildungs- und sozialen Ungleichheit. In Verónica Oelsner & Claudia Richter (Hrsg.), *Bildung in Lateinamerika* (S. 165–183). Münster: Waxmann.

- Morenz, Ulrich (2017). Ethnische soziale Bewegungen. In Werner Altmann, Thomas Fischer & Klaus Zimmermann (Hrsg.), *Kolumbien heute. Politik – Wirtschaft – Kultur* (S. 227–242). Frankfurt/Main: Vervuert.
- Murillo Amaris, Edwin & Lozano Torres, Yamid Gabriel (2017). Sozialstruktur, Ungleichheit und Plurikulturalität. In Werner Altmann, Thomas Fischer & Klaus Zimmermann (Hrsg.), *Kolumbien heute. Politik – Wirtschaft – Kultur* (S. 77–92). Frankfurt/Main: Vervuert.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Roberge, Nicole (2006). Brazil Experiences the Growing Pains of Affirmative Action. *Diverse Issues in Higher Education*, 23, 16.
- Sánchez Otero, José (2008). Die spanische Einwanderung nach Deutschland – Eine Erfolgsgeschichte. In Dietrich Thränhardt (Hrsg.), *Entwicklung und Migration. Jahrbuch Migration – Yearbook Migration 2006/2007* (S. 202–224). Berlin u. a.: LIT.
- Sanchez, Andrés Mauricio & Otero, Andrea (2012). *Educación y reproducción de la desigualdad en Colombia*. Reportes del Emisor. Bogotá: Banco de la República.
- Schlüter, Anne (1999). *Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schuchard, Charlotte (2015). *Marktstudie Kolumbien für den Export beruflicher Aus- und Weiterbildungen*. Bonn: Brandt.
- Schwarcz, Lilia K. Moritz (2005). Questões de fronteira: sobre uma antropologia da história. *Novos Estudos – CEBRAP*, 72, 119–135.
- Silverio, Valter Roberto (2004). Movimento Negro und die (Re)Interpretation des brasilianischen Dilemmas. Stichproben. *Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien*, 4(6), 21–41.
- Solga, Heike (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In Peter Berger & Heike Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 19–38). Weinheim: Juventa.
- Teddlie, Charles & Tashakkori, Abbas (2006). A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods. *Research the Schools*, 13(1), 12–28.
- Torres, Carlos Alberto (2008). Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 207–229.
- Wade, Peter (2014). Raza, ciencia, sociedad. *Interdisciplina*, 2(4), 35–62. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2014.4.47204>
- Weber, Hartwig (2009). *Afrokolumbianische Kinder. Der Straßenkinderreport*. Zur Lage der Kinder in der Welt. Zugriff am 09. Juni 2021 unter https://strassenkinderreport.de/index.php?goto=188&user_name=.
- Zilla, Claudia (2013). Soziale Ungleichheit und Sozialpolitik. In Peter Brile (Hrsg.), *Brasilien. Eine Einführung* (S. 91–108). Frankfurt/Main: Vervuert.

Zu den Personen

Juliane Müller de Acevedo, Dipl.-Hdl., Expertin für Unterricht am Goethe-Institut São Paulo. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungsökonomie und Fortbildungsdidaktik.
Kontakt: Goethe-Institut São Paulo, Rua Lisboa, 974, 413-001 São Paulo, Brasilien
E-Mail: juliane.acevedo@goethe.de

Katharina Wedler, M.A., Expertin für Unterricht am Goethe-Institut Peru. Arbeitsschwerpunkte: Mediendidaktik, Migrationspädagogik.
Kontakt: Goethe-Institut Peru, Jirón Nazca 722, Cercado de Lima 15072, Peru
E-Mail: katharina.wedler@goethe.de