

Schulische Orientierung im Kontext von Armut in Mexiko: Schicksalsgebundenheit am Beispiel zweier kontrastierender Familien aus sozial benachteiligten Milieus

Vázquez Sandoval, Lilian

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Vázquez Sandoval, L. (2013). Schulische Orientierung im Kontext von Armut in Mexiko: Schicksalsgebundenheit am Beispiel zweier kontrastierender Familien aus sozial benachteiligten Milieus. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14(2), 279-294. <https://doi.org/10.3224/zqf.v14i2.16386>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Lilian Vázquez Sandoval

Schulische Orientierung im Kontext von Armut in Mexiko: Schicksalsgebundenheit am Beispiel zweier kontrastierender Familien aus sozial benachteiligten Milieus

School orientation in Mexico in a poverty context: destiny dependence through an example of two contrasting families from socially disadvantaged milieus

Zusammenfassung:

Diesem Beitrag liegt eine Studie im Rahmen eines Promotionsvorhabens zugrunde, die sich der Rekonstruktion von schulbezogenen Orientierungen bei Familien aus sozial benachteiligten Milieus in Mexiko widmete. Trotz der bildungsbezogenen Problematik in Mexiko (welche sich u.a. in Schulabbruch und Bildungsrückstand zeigt) fehlt es in diesem Bereich an milieuspezifischer Forschung. Die Milieuanalyse der dokumentarischen Methode der Interpretation zielt einerseits auf die Rekonstruktion des konjunktiven Wissens von Milieus und stellt andererseits die Mehrdimensionalität der Erfahrungsräume in Rechnung. Auf der Grundlage verschiedener Erfahrungsdimensionen unterziehen sich die Fälle einer – sowohl internen als auch fallübergreifenden – komparativen Analyse, um den Orientierungsrahmen – Kern der Milieuanalyse – zu rekonstruieren. Dieser Beitrag nimmt Bezug auf diese Milieuanalyse und befasst sich mit der zentralen Bedeutung einer spezifischen Form von Schicksalsgläubigkeit am Beispiel zweier kontrastierender Familien der Armutsmilieus in der mexikanischen Stadt Puebla. Während eine der Familien davon überzeugt ist, dass ihre Kinder durch mysteriöse Schicksalsmächte auserwählt sind (was u.a. als Ursache für ihre hervorragenden schulischen Leistungen angesehen wird), ist im anderen Fall eine negative Schicksalsgläubigkeit zu beobachten, die

Abstract:

This article is based upon a study within the framework of a doctoral thesis which reconstructs the school orientation of socially disadvantaged families in Mexico. Despite the educational issues in Mexico (e.g. school drop-out rates and the educational gap) there is a regional lack of milieu-specific research in this area. The milieu analysis of the documentary method of interpretation aims on one hand at the reconstruction of the conjunctive knowledge of milieus. On the other hand it also brings into account the multidimensionality of the spaces of experience. In order to reconstruct the framework of orientation of the different cases, they undergo a comparative analysis based upon various dimensions of experience. This article refers to this type of milieu analysis and focuses on the central meaning of a destiny dependent orientation on school orientation for two contrasting families from the poverty milieu in the city of Puebla, Mexico. While one of the families is convinced that their children are selected by mysterious destiny forces (resulting in high scholarly achievement, among other things) the other shows such a negative dependence on destiny, in which they are unable to plan their educational path. In spite of their contrasting school orientations, both families show a milieu alienation. The problems of such an alienation could put in danger success in scholas-

keinen Raum für bildungsbiographische Entwürfe lässt. Trotz ihrer kontrastierenden schulischen Orientierungen ist beiden Familien zudem eine Milieuentfremdung gemeinsam. Die daraus entstehenden Probleme könnten die schulische Laufbahn der Kinder innerhalb der Familie, die an Leistung und Bildung orientiert ist, beeinträchtigen.

Schlagworte: Bildung, Mexiko, schulische Orientierung, Armutsmilieus, Schicksalsabhängigkeit.

tic education of a family that shows an achievement and education orientation.

Keywords: Education, Mexico, school orientation, poverty milieus, destiny dependence.

1. Einleitung

Dieser Beitrag beruht auf einer empirischen Untersuchung¹ zur Rekonstruktion der kollektiv geteilten schulischen Orientierungen von Familien aus den Armutsmilieus in der Großstadt Puebla, in Mexiko, anhand von Schulerfahrungen und Erlebnissen, die diese haben bzw. hatten. Die Erkenntnisse der Studie sollten einen Beitrag zur Analyse jenes Milieus leisten, in dem es, zumindest den offiziellen Daten zufolge, häufiger zu Bildungsproblemen kommt. Da sich eines dieser Probleme auf eine schwache schulische Leistung bezieht, die jedoch keinesfalls lediglich den sozial benachteiligten Milieus zuzurechnen ist, war im Sinne eines möglichst kontrastreichen Samples das Spektrum schulischer Orientierungen in Familien aus diesen Milieus so zu durchforschen, dass sowohl Familien mit schulisch leistungsstarken als auch solche mit leistungsschwachen Kindern untersucht wurden.² Ihre über Generationen hinweg prekären Lebenslagen waren für die Auswahl der Familien ausschlaggebend.³ Sie lebten zudem in Stadtteilen, die laut Statistiken als soziale Brennpunkte der Stadt gelten und in denen hauptsächlich Familien in Armutslagen angesiedelt sind. An dieser Stelle ist zu betonen, dass, wenngleich der Begriff Armutsmilieu mit einem strukturtheoretischen Milieubegriff gekoppelt wird, die Untersuchung darauf abzielte, die Heterogenität des Armutsmilieus auf der Mikroebene aufzuzeigen.

Um einen Zugang zu den konjunktiven Handlungspraxen der Armutsmilieus zu eröffnen – diese sind nicht nur für den außenstehenden Beobachter nicht unmittelbar zugänglich, sondern sie sind auch weit entfernt von den Selbstverständlichkeiten der dominanten Mittelschicht –, erfolgte die Auswertung der Daten mit der dokumentarischen Methode der Interpretation⁴ nach Ralf Bohnsack, die auf die Rekonstruktion von impliziten Wissensbeständen zielt. Nach der dokumentarischen Milieuforschung sind die sozialen Strukturen von Milieus auf das implizite Wissen der Akteure angewiesen. Diese Wissensbestände resultieren „aus der gemeinsamen Existenz, der Einbindung in eine gemeinsame oder strukturidentische Handlungspraxis“ (vgl. Bohnsack 1998, S. 120) und werden in konjunktiven Erfahrungsräumen, im Sinne Mannheims (1980), angeeignet. Diese sind mehrdimensional und werden in der dokumentarischen Milieuforschung als Milieus verstanden. In diesem Sinne wird dort nicht nur den unterschiedlichen Dimensionen der Milieuzugehörigkeit (u.a. im Bereich des Geschlechts, der

Bildung, des Sozialraumes usw.) forschungspraktisch Rechnung getragen, sondern auch ist dies Voraussetzung, „um diese unterschiedlichen Dimensionen in ihrer Überlagerung und wechselseitigen Verschränkung, d. h. in ihrer Mehrdimensionalität rekonstruieren zu können“ (vgl. Bohnsack 2014, S. 41).

Der adäquate methodische Zugang zu den milieuspezifischen Wissensbeständen der Familien war das Gruppendiskussionsverfahren. Die Gruppendiskussion als Modell kollektiver Orientierungsmuster erzeugt ein „Einander-Verstehen im Medium des Selbstverständlichen“ (vgl. Gurwitsch 1976, S. 178). Das konjunktive Wissen der Gruppe wird mithilfe von Beschreibungen und Darstellungen (insbesondere anhand von Fokussierungsmetaphern) aktualisiert, in denen sich das Relevanzsystem der Gruppe entfaltet. So wurden sechs Gruppendiskussionen⁵ einer intensiven dokumentarischen Interpretation unterzogen. In dieser Darstellung wird am Beispiel zweier miteinander kontrastierender Familien auf das Orientierungsmuster der Schicksalsabhängigkeit fokussiert. Es wird zudem erörtert, wie dieses milieuspezifische Orientierungsmuster sich in völlig unterschiedlichen schulbezogenen Orientierungen niederschlägt.

Im Folgenden wird die aktuelle Bildungsproblematik in den Armutsmilieus von Mexiko dargestellt. Es folgt eine Betrachtung amerikanischer bzw. deutscher Forschungsansätze, die den Zusammenhang von Armut, Milieu und schulischer Orientierung zum Teil berücksichtigt haben. Anschließend werden die für diese Darstellung relevanten Komponenten der Orientierungsrahmen der ausgesuchten Familien beschrieben. Die Ergebnisse werden zum Abschluss zusammenfassend erörtert, und es wird diskutiert, ob die Kinder (insbesondere diejenigen mit einer überragenden schulischen Leistung) überhaupt kontinuierlich die Schule besuchen werden.

2. Die Bildungssituation in den Armutsmilieus in Mexiko

Für Mexiko repräsentieren Bildungsrückstand und Schulabbruch nach wie vor gesellschaftliche Probleme. In einer Bildungsrückstandssituation befinden sich ca. 15 Mio. Mexikaner und 18 Mio. Mexikanerinnen (vgl. INEGI 2004, S. 2). Durch ihre mangelnde Bildung wird bei diesem Teil der Bevölkerung die berufliche Entwicklung und eine Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen stark beeinträchtigt. So sind die Betroffenen dadurch unter anderem Degradierungserfahrungen ausgeliefert, die z.B. zu fehlender gesamtgesellschaftlicher Anerkennung führen (vgl. Vázquez Sandoval 2014, S. 115ff).

Die Auswirkung von Armut in den Bereichen der schulischen Bildung ist zum Beispiel in der Studie von Selby, Murphy und Lorenzen (1990) zu den Strategien von Armutsbekämpfung bei den mexikanischen Familien der Armutsmilieus nachgewiesen worden. Die Autoren stellten in ihrer Studie fest, dass der Kampf ums tägliche Überleben nicht nur in der Verantwortung der Elternteile oder der volljährigen Kinder lag, sondern auch die Minderjährigen zum Haushalt beitragen mussten (vgl. S. 71). Insofern ist Kinderarbeit in den sozial benachteiligten Milieus Mexikos – sowohl im städtischen als auch im ländlichen Raum – keine Seltenheit. Kinderarbeit hält ca. 40% der Kinder von den verpflichtenden zehn

Jahren schulischer Grundbildung fern (vgl. ILO 2011). Es ist an dieser Stelle notwendig, die Rolle zu erwähnen, die den Eltern beim Vollzug der Schulbildung ihrer Kinder zukommt, da das mexikanische Allgemeinbildungsgesetz die Eltern verpflichtet, ihre Kinder in die Schule zu schicken. Allerdings ist diese zehnjährige Schulpflicht in der Tat schwer durchzusetzen, denn wenn die Schulpflicht in Mexiko nicht umgesetzt wird, wird es weder als Straftat verfolgt noch stehen bildungspolitische Maßnahmen zur Verfügung, die die Schulbeteiligung erhöhen könnten.

3. Schulische Orientierung in den Armutsmilieus. Eine Leerstelle in der empirischen Forschung in Mexiko

In Mexiko ist Armut in den letzten Jahrzehnten wesentlicher Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Forschung gewesen. Die hauptsächlich quantitativ angelegten Studien fokussieren vor allem auf makrostrukturelle Aspekte von Armut, zum Beispiel auf deren Messung und Häufigkeit (vgl. z.B. Boltvinik 2000, 2003; Boltvinik/Hernández 2000), sowie auf deren Zusammenhang mit Marginalisierung und sozialer Ungleichheit (vgl. z.B. Boltvinik 1986). Diese Studien haben sowohl Kritik an der Sozial- und Bildungspolitik geübt als auch Debatten zur Bekämpfung von Armut ausgelöst (vgl. z.B. Cortés/Boltvinik 2000). So ist nach wie vor die Rolle von Schulbildung bei der Armutsbekämpfung Gegenstand gesellschaftspolitischer Diskussionen gewesen, denn der Teil der mexikanischen Bevölkerung mit den höchsten Armutsquoten weist auch das niedrigste Bildungsniveau auf (vgl. Boltvinik 2000, S. 232), bzw. treten in den unteren Schichten Fälle von Schulabbruch und Bildungsrückstand häufiger auf (vgl. Vázquez Sandoval 2014, S. 11). Obgleich diese Problematik zunehmend in die bildungspolitische Debatte geworfen wird, sind die bildungsbezogenen Erfahrungen und Orientierungen der Betroffenen eher weniger stark beleuchtet. Es erstaunt also nicht, dass generell Einblicke in ihre milieuspezifischen Lebensorientierungen fehlten. In diesem Zusammenhang wurden jedoch einige ethnografische Studien realisiert, die sich entweder auf eine Beschreibung von angeblichen Merkmalen des Armutsmilieus in Mexiko beschränken (vgl. z.B. Lewis 1959, 1961, 1966, 1972), die mexikanischen Unterschichtmilieus im Sinne einer Sozialstrukturanalyse darstellen (vgl. z.B. Nutini 2005; Nutini/Isaac 2010) oder den Umgang mexikanischer Familien aus benachteiligten Milieus mit ihren prekären Lebensverhältnissen schildern (vgl. z.B. Selby/Murphy/Lorenzen 1990).

Empirische Bildungsforschung zu benachteiligten Milieus ist zum Beispiel in den USA und Europa zu finden.⁶ So nehmen einige empirische Studien aus den USA die Bedeutung von klassenspezifischen Bildungsmustern und das Verhältnis von Familie und Schule in den Blick. In dieser Forschungstradition werden Erziehungsstile je nach Klassenzugehörigkeit sortiert und als Typologie aufgestellt (vgl. z.B. Lareau 2002). Andere Studien haben sich der Relevanz des in Mittelschichtfamilien verfügbaren kulturellen Kapitals gewidmet und danach gefragt, wie es sich für sie – im Gegensatz zum mangelnden kulturellen Kapital in Arbeiterfamilien – im heutigen Schulsystem als Vorteil erweist (vgl. Lareau 1987).

Als Beitrag zu einem besseren Erfassen des Wechselspiels zwischen dem in der Familie stattfindenden Transfer von kulturellem Kapital und der Institution Schule untersuchten Büchner und Brake (2006) den bildungsbezogenen familien-spezifischen Habitus. Diese Studie fragt im Wesentlichen nach der Vererbbarkeit von Bildungsarmut am Beispiel der Vermittlung und Aneignung von *information literacy*⁷ einer „typischen“ bildungsfernen Familie (vgl. Büchner/Wahl 2005, S. 363). Die Resultate verweisen weiterhin – wie die Ergebnisse von Lareau (1987) – auf die aktuellen meritokratischen Prinzipien, nach denen die Gesellschaft organisiert ist, und darauf, wie diese sich mit der aus der Untersuchung gewonnenen familien-spezifischen Variante von *information literacy* – die des „Fragen Gehens“ (vgl. Büchner/Wahl 2005, S. 365) – nicht vereinbaren lässt. Dies verstehen die Autoren als bildungsbezogenen „Kulturkonflikt“ (vgl. ebenda, S. 366). In den USA dominierte die Forschung hinsichtlich der kulturellen Differenzen zwischen angloamerikanischen und mexikanisch-amerikanischen Schülern, denn letztere zeigen chronisch schwache schulische Leistungen und die niedrigste Schulabschlussquote aller ethnischen Gruppen⁸. So sind die quantitativen Studien zu der Auffassung gelangt, dass Bildungserfolg keine ausschlaggebende Komponente innerhalb der Wertvorstellungen in der mexikanisch-amerikanischen Kultur sei (vgl. Fligstein/Fernández 1985, S. 165), worauf diese sogleich als fatalistisch und leistungsgleichgültig bezeichnet wurde (vgl. u.a. Saunders 1954; Manuel 1965). In der Bildungsforschung überwogen so hauptsächlich diejenigen Studien zu bildungsfernen Milieus, die entweder hauptsächlich von der Theorie des „cultural deficit“ untermauert wurden oder sich auf eine auf Vorurteile reduzierte Vorstellung der schulischen Orientierung des mexikanisch-amerikanischen Milieus in den USA bezogen: „the student who fails at school does so because of internal deficits and deficiencies“ [...] limited intellectual abilities and linguistic shortcomings, lack of motivation to learn and immoral behavior“ (Valencia 2011, S. 8).

Einen Paradigmenwechsel weisen die empirischen Studien von Gandara (1995), Pott (2002), Juhasz/Mey (2003, 2009) und King (2009a, 2009b) auf. Diese fokussierten auf den Bildungsaufstieg von Jugendlichen bzw. AbsolventInnen aus Migrantenfamilien benachteiligter Milieus.⁹ Während die Studien von King (2009a, 2009b), Pott (2002) und Juhasz/Mey (2003, 2009) zu ähnlichen Ergebnissen kommen, nämlich zu einer Entfremdung der Kinder aus bildungsfernen Familien (mit und ohne Migrationshintergrund) sowohl vom Herkunfts- als auch dem Zielmilieu, ließ sich bei der Untersuchung von Gandara (1995) keinerlei Milieuentfremdung feststellen. Dies bezeichnet die Autorin als „excellent training in moving between two cultures“ (ebd, S. 77) und kann auf kulturspezifische bzw. institutionell fundierte Orientierungsmuster hindeuten. Die Resultate der in Deutschland durchgeführten Studien weisen demgegenüber darauf hin, dass der Bildungsaufstieg in benachteiligten Milieus nicht ohne Weiteres für die Betroffenen zu bewältigen ist. Insofern kann sich der Bildungsaufstieg je nach kulturellem Hintergrund und Zeitepoche als etwas Positives oder eher als „Fluch“ erweisen (vgl. Grundmann/Bittlingmayer/Dravenau 2008).

Die Ergebnisse der bisher erwähnten Untersuchungen machen einerseits deutlich, dass nach wie vor die Tendenz zu beobachten ist, die Dimension der sozialen Ungleichheit als Forschungsperspektive anzuwenden und dementsprechend – ganz in der Theorietradition nach Bourdieu – auf die verschiedenen Kapitalsorten der Betroffenen Bezug zu nehmen, um anhand der Analyse ihres Bildungshabitus festzustellen, wie kompatibel die Kapitalsorten mit den institutionellen Wertvorstellungen der dominanten Mittelschichtschulkultur sind. Andererseits wird eine

milieuspezifische Fremdheit der benachteiligten Milieus in Relation zu einer mittelständischen Perspektive angedeutet, die jedoch nicht adäquat erforscht wird.

4. Zur rekonstruktiven Studie: Armut und schulische Orientierung in sozialen Brennpunkten Mexikos

Die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen der untersuchten Familien erfolgte – nach dem Schritt der formulierenden Interpretation – auf Grundlage einer den gesamten Forschungsprozess durchziehenden komparativen Analyse, die bereits bei der reflektierenden Interpretation einsetzt. Im Zuge dieses systematischen Fallvergleichs ließen sich drei Dimensionen abstrahieren, die als Grundlage für eine Systematisierung und Differenzierung der Orientierungsrahmen der Familien dienen: gesellschaftliche Verortung und milieuspezifische Entfremdung, biographische Planung und die Frage nach der Attribuierung von Intention und Verantwortlichkeit vs. Schicksalsabhängigkeit sowie die Dimension der Geschlechterverhältnisse. In allen Familien fand sich, mehr oder weniger ausgeprägt, das Orientierungsmuster der Schicksalsabhängigkeit – auch wenn es in einigen Familien in den Hintergrund tritt. Diese übergreifende Orientierung stellte somit das *Tertium Comparationis* für die empirische Generierung der Typen dar. Nach dem Prinzip des Kontrasts in der Gemeinsamkeit und der Gemeinsamkeit im Kontrast (vgl. Bohnsack 2009, S. 327) wurden vier verschiedene Typen¹⁰ herausgearbeitet: der Typus der Orientierung an Bildung als Voraussetzung für sozialen Aufstieg, der Typus der sporadischen Orientierung an Bildung durch den Einfluss von Stiftungsförderung, der Typus der Orientierung an Leistung und Bildung als Voraussetzung für Autonomie und der Typus Fatalismus und Bildungsabstinenz. Diese Darstellung fokussiert auf ein die Handlungspraxis strukturierendes Orientierungsmuster – das der Schicksalsabhängigkeit –, welches in den zwei letzteren Typen sehr ausgeprägt vorzufinden ist. Trotz der Kontraste zwischen den Fällen (sowohl soziodemografisch als auch hinsichtlich der Typenbildung¹¹) ist an dieser Stelle erneut zu erwähnen, dass sich ein die Handlungspraxis strukturierendes homologes Orientierungsmuster – das der Schicksalsabhängigkeit – in beiden Familien aufweisen ließ und sich zugleich in vollkommen unterschiedlichen Orientierungen niederschlug. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie am Beispiel von zwei Fällen vorgestellt (im Folgenden „Familie Izzta“ und „Familie Corregida“ genannt).

4.1 Die positive Variante der Schicksalsabhängigkeit: Auserwähltheit als Medium zur Enaktierung des positiven Horizontes der schulischen Leistung

Familie Izzta besteht aus der alleinerziehenden Mutter (M, 33, Architekturstudentin im Fernstudium) und drei Töchtern: Lucy (T1, 14 und im 3. Jahr der Sekundarstufe), Karina (T2, 11 und im 6. Jahr der Grundschule) und Emma (T3, 7, hat eine Klasse übersprungen und besucht das 3. Jahr der Grundschule). Alle

Mädchen haben Bestnoten. Die Familie wohnt in einem kleinen Reihnhaus in einem sozialen Brennpunkt Pueblas und lebt von den Pflichtunterhaltszahlungen der zwei verschiedenen Väter der Mädchen.

Eine der zentralen Rahmenkomponenten von Familie Izzta im Sinne eines positiven Horizontes betrifft das Lernen und die schulische Leistung. Mit der folgenden Aussage behauptet die Mutter, dass ihre Tochter, Karina, in der Kinderkrippe – für sie als Lerneinrichtung betrachtet – bereits mit 45 Tagen zu lernen anfang. (Izzta, Passage „Schulen“, 42-44¹²):

M: L Aber alle seitdem sie ganz klein waren lernten in der Krippe sie gingen eine in dem Falle von Karina sie fing an zu lernen seitdem sie fünfundvierzig Tage alt war

In der Behauptung, dass die Kinder sehr jung zu lernen begonnen hätten, artikuliert sich sowohl das hohe Anspruchsniveau der Mutter gegenüber den eigenen Töchtern – und die damit verbundene Distinktion gegenüber anderen Kindern – als auch die Andeutung, ihre Töchter seien in einem gewissen Sinne *etwas Besonderes*, also besondere Kinder, die in der Lage seien, schon mit 45 Tagen zu lernen.

Deutlich wird im Folgenden zudem, dass die *Institution Schule* für Mutter Izzta auch in einen strikten Relevanzrahmen des Lernens eingestuft wird. Die öffentliche Schule „Meer“, („die angeblich die Beste ist“) die die Mädchen für längere Zeit besuchten, wird von ihr kritisiert: Das Niveau der Schule werde überschätzt. Mit diesem Skeptizismus markiert sie, dass ihre Ansprüche *höher* als die der Öffentlichkeit – ihres Herkunftsmilieus – sind. Durch ihre Aussage stellt sie sich also mit ihrer Fähigkeit, das Schulsystem zu bewerten, auf eine höhere Stufe und grenzt sich damit von ihrem Herkunftsmilieu ab (Izzta, Passage „Schulen“, 31-33):

M: L In ihrem Fall waren sie sechs Jahre in einer Schule die angeblich die Beste ist oder die Beste war im Staaten also was das akademische Niveau betrifft

Wie ihre Mutter haben die Izzta-Kinder ein hohes Anspruchsniveau und finden, dass „das Lernen“ in der Privatschule – in Mexiko hauptsächlich von Mittel- und Oberschichtkindern besucht – besser gelingt. Die von der Mutter klar gezogenen Milieugrenzen im Sinne von Distinktion werden offensichtlich auch von den Izzta-Mädchen gegenüber den Mitschülern der öffentlichen Schule in Anspruch genommen (ihre Mitschüler seien „chaotisch“ und „dumm“; Passage „Schulen“, 18-19). Dort – in den Mitschülern – liegen also die Probleme und nicht im Bereich des curricularen Lernens. Es dokumentiert sich also eine Orientierung nach sozialem Aufstieg (Izzta, Passage „Schulen“, 27-30):

T1: L (2) Und gut was das Lernen anbelangt lernt man gleich in allen Schulen weil alle müssen tatsächlich ein Programm durchführen aber nur dass in den Privatschulen einem mehr gelehrt mehr eingeprägt wird

In ihrer Schullaufbahn lässt sich ein häufiger Schulwechsel beobachten (Izzta, Passage „Schulen“ 57-63):

M: L Und also, und so nach und nach, wie heißt das? sie sind sechs Jahre in die Schule gegangen, in der Schule Meer, ich habe sie da raus genommen (3) ich habe sie immer wieder rausgenommen, ich war die die viele verrückte Sachen machte, ich hab sie zu einer Privatschule geschickt, es hat ihnen nicht gefallen ich musste sie zu einer anderen Privatschule schicken es hatte ihnen schon gut gefallen aber also, sie war zu teuer

Im weiteren Diskursverlauf stellt sich heraus, dass die Izzta-Mädchen in der öffentlichen Schule „Meer“ zunächst von einem „Mädel“, aber dann auch noch „von ihrer ganzen Familie“ (Izzta, Passage „Schulen“ 70; 72-73) geschlagen wurden

und die Mutter sie deshalb von dieser Schule genommen und in die bei den Mädchen beliebte Privatschule eingeschrieben habe. Allerdings – wie die Mutter es ausdrückt – „musste“ sie sie dort auch wieder „rausnehmen“, denn ihre Kinder wurden dort erneut angegriffen.

Mit ihrem höheren Leistungsniveau – ein markantes Element von Distinktion – streben die Izzta-Kinder danach, sich nicht nur von ihrem eigenen Herkunftsmilieu, sondern auch vom Mittelschichtmilieu der üblichen Besucher von Privatschulen abzugrenzen, indem sie behaupten, über ihnen zu stehen. Sie grenzen sich damit also von beiden Milieus ab. Dies wird offensichtlich von der dominanten Klasse als eine Hierarchieumkehrung wahrgenommen und insofern nicht akzeptiert. In diesem Zusammenhang expliziert sich, dass die Izzta-Kinder durch ihre *Milieufremdheit* Aggressionen auf sich ziehen in einer Schulkultur, die streng klassenspezifisch strukturiert ist.

Da die Izzta-Kinder sowohl in der öffentlichen als auch in der Privatschule „geschlagen und misshandelt werden“ (Izzta, Passage „erste Plätze“, 20), also in beiden Milieus sowieso eine unvermeidbare Degradierung erleben, entschied sich die Mutter für die weniger teure Variante: die öffentliche Schule. Immerhin schneiden die Mädchen dort besser ab, denn sie erhalten die „allerersten“ Plätze (Izzta, Passage „erste Plätze“, 7). Die Mutter reflektiert darüber („Erste Plätze“, 26-35):

M: L Ich hab das Gefühl, dass jetzt größtenteils- jetzt als Zusammenfassung ich weiß nicht ob es was damit zu tun hat, dass es ihnen vielleicht geholfen hat, dass ihnen in diesen Schulen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird

Y: L Mhm

M: wo sie jetzt sind sie sind öffentlich

T1: L Sie sind öffentlich

M: und sie sind sehr einfach, aber ihnen wird mehr Aufmerksamkeit geschenkt vielleicht weil sie anders als die anderen Kinder sind

Y: L Mhm

Dass die Mädchen in der öffentlichen Schule noch bessere Noten bekommen, wird damit begründet, dass ihnen dort „mehr Aufmerksamkeit geschenkt“ werde. Allerdings betreffe dies nicht alle Besucher der öffentlichen Schule, sondern es sei auf die Izzta-Kinder zurückzuführen: Sie seien „anders als die anderen Kinder“.

Eine hohe metaphorische Dichte wird im abschließenden Teil der Diskussion erreicht. Sie bildet die prägnanteste Fokussierungsmetapher des ganzen Diskurses. Die an mehreren Stellen der ausgesuchten Passagen aufgeworfene Besonderheit der Izzta-Kinder wird ausführlich elaboriert. Ihre Besonderheit lässt sich dabei mit der außergewöhnlichen Lernfähigkeit der Mädchen – zum Beispiel im Alter von 45 Tagen (Izzta, Passage „Schulen“, 42-53) – in einer Metapher verschmelzen, die den „Ursprung“ der Mädchen erklären soll (Izzta, Passage „UFOs“, 8-28):

Y: L Sonst noch was?

T1: L Das ich gerne bei meiner Fa-

M: L Ihr Ursprung ((räuspert sich)) (.) da ist was Witziges (.) als also, als ich mit der ältesten schwanger wurde (.)

T1: L (Lachen)

M: hatte mir eine wie heißt das? eine Spezialistin gesagt welche Spezialisierung hatte sie? eine Frauenärztin, dass ich nie fähig wäre Kinder zu haben weil ich eine also `ne unterentwickelte Gebärmutter hatte und also (räuspert sich) als ich zusammen mit ihrem Vater war also haben wir UFOs gesehen.

Y: L Mhm (.)

M: └ Und also
 so, es war eine UFOparade (2) und (2) ich habe ihnen eine mentale Nachricht geschickt ich habe ihnen nur so gesagt also wenn ihr im Auftrag Gottes kommt, bitte schickt mir ein Baby, es war mal Zeit meine Periode zu bekommen und ich hatte meine Tage nicht und ich war schwanger aber es war eine Zeit lang zwei oder drei Stunden wo wir diese UFOs gesehen haben

Y: └ Mhm

Die Izzta-Kinder sind nicht nur anders als andere Kinder, also besondere Kinder, sondern darüber hinaus haben mysteriöse Schicksalsmächte für ihre Existenz gesorgt. In einer Art Verschwörung sind sie seit ihrer Entstehung *ausgewählt*, („weil ich nicht denke, dass alle Kinder gleich gezeugt werden“; Izzta, Passage „UFOs“, 46-47). Im Medium ihrer von mysteriösen Schicksalsmächten bescherten *Auserwähltheit* enactieren die Mädchen ihre überragenden schulischen Leistungen. Diese hat eine positive Funktion, denn sie dient als Medium zum positiven Gegenhorizont, zur schulischen Leistung, an der die Familie stark orientiert ist. Dieses Einer-übergeordneten-Macht-ausgeliefert-Sein lässt sich insofern als *Schicksalsabhängigkeit* verstehen.

4.2 Die negative Variante der Schicksalsabhängigkeit: Fatalismus und Bildungsabstinenz

Im Haushalt von Familie Corregida leben die Mutter (M1, 46, kann weder lesen noch schreiben), ihr Lebensgefährte¹³ und ihre zwei jüngeren Kinder¹⁴, Lalo (S1, 15, besucht das erste Jahr der Sekundarstufe¹⁵ und befindet sich somit in einem Bildungsrückstand von zwei Schuljahren) und Chano (S2, 13, besucht erst die 5. Klasse, weil er schon zwei Jahre wiederholt hat). Sie wohnen in einer kleinen Zweizimmerwohnung, wobei sich die Küche in einem der angegebenen Zimmer befindet. Die Toilette muss mit den anderen Mitbewohnern der „Vecindad¹⁶“ geteilt werden. Die Mutter verkauft Süßigkeiten und Getränke an einem Straßenstand.

Bereits in der ersten Passage des Diskursverlaufs findet man den dramaturgischen Höhepunkt der Diskussion. Die Familie widmet sich einer Thematik, die dem Anschein nach nichts mit der Thematik der gestellten Eingangsfrage¹⁷ zu tun hat, nämlich „Unfälle“. Immerhin kommen in dieser ersten Passage die milieuspezifischen Orientierungen der Familie am prägnantesten zur Geltung. Wie weiter unten detaillierter ausgeführt, lässt sich das Orientierungsmuster des Schicksalhaften auch für andere Bereiche der Handlungspraxis der Familie – unter denen Bildungsabstinenz – nachweisen.

Die Aufforderung, über Schulerfahrungen bzw. Erlebnisse in der Familie zu berichten, wird also von der Mutter und Lalo in einem Rahmen abgehandelt, der sich mit der Bewältigung von biographischen Ereignissen beschäftigt, deren Fokus auf den Gefahren durch gewalttätige *Eingriffe von außen in den Körper* liegt (Corregida, Passage „Probleme der Familie“, 5-9):

S1: ich weiß nicht (.) als er sich den Arm gebrochen hat

M: └ Ach was der hier der als der klein war, hat sich
 hat sich hier geschnitten, mit Glasscherben der war klein der war so vier Jahre alt

S1: └ Mhm Ja

Und weiter unten wird noch über einen Unfall berichtet („Probleme der Familie“, 10-18):

M: L Als er zwei zwei Jahre alt war hat er sich verbrannt

S1: L Mhm

M: L Er hat sich verbrannt am Namenstag seines Vaters verbrannt, er hat sich verbrannt, er hat Brandwunde am Gesicht am Arm aber bei dem sind sagen wir mal so nicht viele Narben zurückgeblieben hier am Rücken ()

S1: L ()

M: L Der war klein

Der schicksalhafte Charakter der Ereignisse wird auf zweifache Weise zum Ausdruck gebracht: Zum einen, indem der Hergang der Unfälle nicht weiter elaboriert wird, dessen Rekonstruktion womöglich zu einer Vermeidung zukünftiger Vorfälle dieser Art beitragen würde. Zum anderen scheint die Verknüpfung des Unfalls mit dem Namenstag des Vaters wesentlicher als die Erläuterung des genauen Ereignishergangs, was dem ganzen eine mysteriöse Note verleiht.

Im Folgenden thematisiert die Mutter noch einen – erneut von ihrem jüngsten Sohn Chano – erlebten Unfall. Diesmal wird das Schicksalhafte verstärkt, indem es mit „Pech“ verbunden wird (Corregida, Passage „Probleme der Familie“, 18-25):

M: und dann hatten wir Pech wir sind hierher in die zwanzigste gezogen, und genauso, ich weiß nicht, schon immer hat es mir nicht gefallen dass sie mit Kumpels herumhängen so mit Jungs von anderen also von anderen Familien damit keine Unfälle passieren und einmal sind so Jungs einer Vecindad zum Spielen gekommen und da ich damals wie jetzt wohne im ersten zweiten Stock er kommt die Treppe runter, ich wasche grade, als ich ihn heulen sehe aber der hatte so zwei voll große Schnitte

Diese Kette von Unfallereignissen scheint einzig und allein aus ihrem „Pech“, also dem Fatum zu resultieren. Die Familie scheint ihm völlig ausgeliefert zu sein, denn „Pech“ als solches kann ja nur von alleine entstehen, man kann nichts dagegen tun. Außerdem findet man im obigen Zitat noch eine wichtige Komponente des Orientierungsrahmens von Familie Corregida im Sinne eines negativen Horizonts: die massive Distinktion gegenüber ihrem eigenen Milieu („schon immer hat es mir nicht gefallen dass sie mit Kumpels herumhängen so mit Jungs von anderen also von anderen Familien damit keine Unfälle passieren“). Die sich darin manifestierende Sozialisation der Familie drückt sich in der Grundannahme einer bedrohlichen bzw. feindlichen Umwelt aus.

Eine Milieufremdheit zur *gesamten sozialen Umwelt* ist darüber hinaus zu beobachten. Die Mutter erzählt von einem Vorfall, als ihr jüngster Sohn eine von „Leuten“ gespendete Münze schluckte (Corregida, Passage „Probleme der Familie“, 28-45):

M: der hier hat eine Münze geschluckt als er also

S1: L so fünf Jahre

M: L Nee jünger

S1: L Vier

M: L Der war so drei

S1: L Drei

M: Jahre alt er war so drei oder zwei Jahre alt er war klein, seine Schwester arbeitete sie hat Zitronentee auf dem Markt Colón oder auf dem Revolution verkauft und der also uns hat es nie gefallen dass die Leute ihnen Münzen geben aber die sagten ach der soll gehen sich was kaufen es tut denen Leid dass man denen kein Geld gibt ich sage wir geben denen kein Geld weil, wir hatten denen sowieso kein Geld gegeben und so zufällig bekommt er eine Münze hier geh doch eine Süßigkeit kaufen was machte er? Er hat sie in den Mund gesteckt, die hat gesteckt so senkrecht, senkrecht aber ab da dieser war so ein Schlitzohr mehr ein Schlitzohr als er

Der Versuch der Mutter, eine kausale Verknüpfung für ihr Verbot, Spenden anzunehmen, herzustellen, ist vergeblich. Das Sicheinlassen auf außerfamiliale Be-

ziehungen repräsentiert aufgrund deren Komplexität eine Gefahr und kann so nicht ohne Weiteres begründet werden. So betrachtet geraten die Interventionen der sozialen Welt – hier beispielsweise im Medium einer Münze – für die Mutter zur Bedrohung, obwohl die soziale Welt es mit deren Spende eigentlich gut meint, indem sie Almosen geben will.

Erstaunlich ist an dieser Stelle auch, dass die Mutter die Bezeichnung „Schlitzohr“¹⁸ für ein zwei- bzw. dreijähriges Kind verwendet. Die eigentliche Bedeutung von „Schlitzohr“, also jemand der bewusst hintergeht oder betrügt, passt schlichtweg nicht zum Verhalten eines Kleinkindes. Ihrem Sohn schreibt die Mutter also negative charakterliche Eigenschaften zu, die für sein Alter völlig unpassend sind. Darüber hinaus wird anhand der Fokussierung auf die ganze Reihe von Unfällen, die Chano erlebt hat, angedeutet, dass er das Pech anzieht, bzw. mit dem Bösen im Bunde ist. Ihm kann man also nicht trauen, weil er ein Unglücksrabe sei. Damit fügt sich Chano in den oben erläuterten Orientierungsrahmen der mysteriösen Schicksalsgebundenheit.

Zum Orientierungsrahmen der Schicksalsabhängigkeit fügt sich zudem der für Familie Corregida typische Umgang mit Problemen. Weil die Familie sich undurchschaubaren Mächten ausgeliefert sieht, werden Zuschreibungen von Verantwortlichkeit und Schuld suspendiert. Es gelingt der Familie also nicht, aktiv mit Problemen umzugehen. Im Folgenden sei dies am Beispiel des Todes von Vater Corregida verdeutlicht (Corregida, Passage „Probleme der Familie“, 101-113):

M: ihr Vater starb an, er starb, es ist, sieben Jahre her

S1: └ Sieben Jahre

M: es wird sieben Jahre her sein am vierten November wird es sieben Jahre her sein

S1: └ Er starb weil er viel

M: └ getrunken hat, er war zuckerkrank hatte Zirrhose
und so Komplikationen und da hat er-

S1: └ Er hielt's nicht aus

M: └ Er hielt's nicht aus, weil dann also auf dem Bauernhof ist es so dass in manchen Jahren die Kartoffelernte gut ist in manchen Jahren ist die schlecht und da es nur Kartoffelernte ist und naja dann musste er hierher ziehen und hier arbeiten damit seine Kinder vorankommen

In der Elaboration von Mutter Corregida dokumentiert sich, dass ihr Mann nicht wegen seiner Willensschwäche dem Alkohol zum Opfer gefallen sei, sondern wegen der im Laufe der Passage schon mehrmals zum Ausdruck gebrachten *Schicksalsabhängigkeit*. Stärker wird also darauf fokussiert, dass ihr Mann Opfer der Migration geworden sei. Ein Schicksal, dem er ja ausgeliefert worden sei.

Eine insgesamt *fatalistische Weltanschauung* kommt in der Dramaturgie des Diskurses sehr deutlich zum Ausdruck. Die vagen und nahezu unverständlichen kausalen Verknüpfungen („weil ihr Bruder sehr gelitten hat“, „deswegen will er sich nicht für seine Brüder verantwortlich machen“, „deswegen will ich mich nicht mit meinen Geschwistern zusammentun“) machen deutlich, dass es nicht gelingt, eine Ordnung in die diffusen Zusammenhänge zu bringen, welche erst Handlungsfähigkeit ermöglichen könnte (Corregida, Passage „Probleme der Familie“, 117-132):

M: Weil ihr Bruder hat ja sehr gelitten hat sehr jung angefangen zu arbeiten richtig klein der war vielleicht ein Tick älter als er trug die Kisten die Säcke

S1: └ (gähnt)

M: die Kartoffelsäcke deswegen will er sich nicht für seine Brüder verantwortlich machen weil er sagt mein Papa, ja so mein Papa war sehr streng zu uns und diese mit diesen nicht deswegen will ich mich nicht mit meinen

Geschwistern zusammentun weil sie sich keine Mühe geben wollen nicht vorankommen ich weiß nicht was sie wollen, ja, und wir werden sehen was passiert, später mit ihm, vielleicht wird er die Sekundarstufe beenden vielleicht nicht, solange du dein Stipendium bekommst vielleicht kann sein dass du das schaffst weil ich kann ihnen nicht mehr mit der Sekundarstufe helfen mein Geschäft reicht nicht dafür und der Verkauf wird echt schlechter immer schlechter der sinkt immer mehr sinkt immer mehr immer mehr

Umgekehrt betrachtet ist erst die angestrebte Handlungsfähigkeit Motiv für die Konstruktion kausaler Wirkungszusammenhänge. Dies betrifft auch die Schulbildung. Eine von *Fatalismus* geprägte Orientierung wird dokumentiert, indem die Mutter beispielsweise daran zweifelt, ihren Kindern beim Vollzug ihrer Grundbildung „helfen“ zu können. Erst im Kontext von biographischen Entwürfen – welche bei ihr überhaupt nicht vorhanden sind – und dem Vertrauen in die Realisierung dieser, ergibt schulische Ausbildung Sinn.

5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Der Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und den hohen Schulabbruchsraten sowie dem Bildungsrückstand von Kindern aus benachteiligten Milieus ist oft Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung gewesen. Obwohl die Ergebnisse dieser Studien auf eine milieuspezifische Fremdheit mehr oder weniger explizit hinweisen, lassen sie diese Andersartigkeit in ihrer eigensinnigen Plausibilität nicht erkennbar werden (vgl. z.B. Valencia 2011; Lareau 2002; 1987; Büchner/Wahl 2005). Sowohl das Verstehen als auch die Erklärung der Andersartigkeit jener Milieus, die von Armut geprägt sind, verlangen eine Rekonstruktion jenes Prozesses, in dem Orientierungsmuster sich konstituiert haben und immer wieder reproduzieren. Dies wurde in der vorliegenden Studie auf dem Wege einer begrifflich-theoretischen Explikation des handlungsleitenden milieuspezifischen Wissens zweier Familien des mexikanischen Armutsmilieus geleistet, bei denen eine Schicksalsorientierung eine zentrale Bedeutung hat.

Die Ergebnisse der Studie weisen präzise auf die *Heterogenität* der schulbezogenen Orientierungen der Angehörigen des Armutsmilieus in Mexiko hin. Die hier vorgestellten schulbezogenen Orientierungen der Familien basieren auf zwei kontrastierenden Varianten einer Abhängigkeit von undurchschaubaren Schicksalsmächten, die sich aber in vollkommen *kontrastiven Handlungspraxen* niederschlagen: Während bei Familie Corregida eine biographische Planung (in deren Kontext schulische Bildung Sinn machen würde) hinter undurchschaubaren und tendenziell mystischen Schicksalsmächten völlig zurücktritt und für Bildungsabsistenz sorgt, ist bei Familie Izzta die Behauptung einer durch mysteriöse Schicksalsmächte entstandenen Auserwähltheit zu beobachten, die als Grundlage für eine ausgeprägte Orientierung an Bildung und Leistung dient. Dem Anschein nach ist diese Variante von Schicksalsabhängigkeit positiv. Ihre vorgebliche Auserwähltheit – die Grundlage von Distinktion – dient der Enaktierung des positiven Horizontes der Familie. So gesehen hat die Rahmenkomponente der Auserwähltheit für die Familie schon eine positive Funktion. Wenn aber die Funktion von Auserwähltheit in jener Distinktion liegt, die für eine *Milieuentfremdung* sorgt – die sich bei Familie Izzta als eine doppelte versteht, das heißt sowohl vom Herkunfts- (von dem sie sich tatsächlich abgrenzen wollen) als auch von ihrem

Zielmilieu, dem der Besucher der Privatschulen, dem Mittel- bzw. Oberschichtmilieu – dann ist fraglich, ob es sich strikt um eine *positive* Variante handelt, denn durch die Aggressionen, die die Izzta-Kinder aufgrund ihrer Abgrenzung auf sich zogen, mussten sie die Schule oft wechseln. Die Probleme, die damit verbunden sind, sind also nicht zu übersehen. Unter anderem könnten die Probleme, welche aus ihrer Milieuentfremdung resultieren, zu einem Scheitern an ihrer schulischen Laufbahn führen. Und gerade dies würde sich negativ auf ihre ursprüngliche Orientierung an schulischer Leistung auswirken.

Anmerkungen

- 1 Die Studie wurde im Rahmen eines vom KAAD (Katholischer Akademischer Ausländer-Dienst) geförderten Promotionsvorhabens am Fachbereich Erziehungswissenschaften und am Arbeitsbereich qualitative Bildungsforschung an der Freien Universität Berlin durchgeführt.
- 2 Zudem gehörte die Berücksichtigung von möglichst variierenden soziodemografischen Faktoren (Geschlecht und Alter der Kinder, Art und Ausbildung der erziehenden Elternteile etc.) zum Sampling.
- 3 Laut den soziodemografischen Daten und den anschließenden Erzählungen der Familien entsprach die seit ihrer Kindheit bestehende Lebenssituation aller Elternteile jenen Merkmalen, die mit Armut gekoppelt werden. Sie lebten z.B. in Wohnungen in Sozialwohnprojekten oder in Plastikhütten am Rande einer Schlucht und waren working poor. Ein Drittel der untersuchten Familien wurden finanziell und therapeutisch von einer Stiftung befördert. Da die Familien im informellen Sektor tätig waren, verfügten sie nicht über eine Krankenversicherung. Das Bildungsniveau der Elternteile war jedoch nicht homogen. Während zwei Drittel von ihnen Analphabeten waren bzw. kaum lesen oder schreiben konnten, hatte ein Drittel den Sekundarstufenabschluss bzw. den Grundschulabschluss. Die Ausnahme bildete eine der alleinstehenden Mütter (Familie Izzta). Sie verfügt über ein (fast fertiges) Fernstudium. Sie war zudem der einzige Elternteil, der nicht gearbeitet hat. Sie bekam zum Zeitpunkt der Studie jedoch nachgezahlten Unterhalt von den Vätern ihrer Töchter. (vgl. Vázquez Sandoval 2014, S. 69ff).
- 4 Zur dokumentarischen Methode der Interpretation vgl. z.B. Bohnsack (1989).
- 5 Die Kontaktaufnahme erfolgte durch eine Schule in einem sozialen Brennpunkt und zwei Hilfsorganisationen.
- 6 Zu einer ausführlichen Darstellung des Forschungsstandes siehe Vázquez Sandoval (2014).
- 7 Die Autoren entschieden sich für die folgende Definition von information literacy: „set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and to have the ability to locate, evaluate and use effectively needed information“ (Büchner/Wahl 2005, S. 362).
- 8 Pew Hispanic Center. Fact sheets (2010): URL: <http://pewhispanic.org/files/factsheets/59.pdf> (Stand: 20.08.2010).
- 9 Bei den Studien von Pott (2002), Juhasz/Mey (2003) und King (2009a, 2009b) handelte es sich um Bildungsaufsteiger mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland. Gegenstand der Forschung bei der Studie von Gandara (1995) waren Absolventinnen von Elite-Universitäten der USA mit mexikanischem Migrationshintergrund.
- 10 Zur Spezifizierung der Orientierungsrahmen und einer Vertiefung des Prozesses der empirischen Generierung der Typen siehe Vázquez Sandoval (2014).
- 11 Die Familien Izzta und Corregida entsprechen jeweils den Typen „Typus der Orientierung an Leistung und Bildung als Voraussetzung für Autonomie“ und „Fatalismus und Bildungsabstinenz“ (vgl. Vázquez Sandoval, 2014).
- 12 Um dem Leser die Möglichkeit zu geben, die ausführlichen Rekonstruktionen in der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie aufzufinden, ist den zitierten Auszügen aus

- den originalen Gruppendiskussionen in diesem Aufsatz jeweils eine Nennung der untersuchten Familie (hier beispielsweise „Izzta“), die jeweilige Diskussionspassage (hier Passage „Schulen“) und die jeweilige Zeilennummer innerhalb dieser Textstelle (hier die Zeilen 42-44) vorangestellt (vgl. Vázquez Sandoval 2014).
- 13 Er hat nicht an der Gruppendiskussion teilgenommen.
- 14 Mutter Corregida hatte 17 Kinder, von denen zehn verstorben sind (weder das Alter, in dem sie verstarben, noch die Todesursache hat sie angegeben). Zwei besuchen noch die Schule. Laut ihrer Angaben seien die restlichen fünf Kinder drogensüchtig. Das einzige Mädchen würde sich zudem prostituieren.
- 15 Die Sekundarstufe in Mexiko besteht aus drei Schuljahren. In der Regel fängt man mit zwölf Jahren damit an.
- 16 Eine „Vecindad“ ist ein Mehrfamilienhaus (aus zwei oder drei Etagen) mit einem Innenhof. Solch eine Wohnform ist üblich im Armutsmilieu.
- 17 Die Eingangsfrage lautete in etwa wie folgt: „Erzählt bitte, so möglichst unter euch, wie eure Erfahrungen mit der Schule gewesen sind – Schulerlebnisse, Dinge, an die ihr euch im Zusammenhang mit der Schule erinnert, die ihr erlebt habt, und alles, was euch so darüber gerade einfällt“ (Vázquez Sandoval 2014, S. 68).
- 18 Schlitzohr hat sich als die akkurateste Wahl für die Übersetzung von „canijo“ erwiesen: Damit wird eine Person bezeichnet, die heimtückisch und zugleich listig ist.

Literatur

- Becker, R./Lauterbach, W. (2008) (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.
- Bohnsack, R. (1998): Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse. In: Matthiesen, U. (Hrsg.) (1998): Die Räume der Milieus: neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung, in der Stadt- und Raumplanung. Berlin, S. 119–131.
- Bohnsack, R. (2006): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.) (2006): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen/Farmington Hills, S. 40–44.
- Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Bohnsack, R. (2009): Dokumentarische Methode. In: Buber, R./Holzmüller, H. (2009) (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Wiesbaden, S. 319–330.
- Bohnsack, R. (2014): Der Milieubegriff der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Zeitschrift für Theoretische Soziologie (ZTS): Sonderband: Form des Milieus. Zum Verhältnis von gesellschaftlicher Differenzierung und Form der Vergemeinschaftung, S. 16–45.
- Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.) (2006): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen/Farmington Hills.
- Boltvinik, J. (1986): Satisfacción Desigual de las Necesidades Esenciales en México. In: Tello, C./Cordera, R. (Eds.): La Desigualdad en México. México, pp. 17–64.
- Boltvinik, J. (1999): Métodos de medición de la pobreza : conceptos y tipología. In: Revista Latinoamericana de Política Social, Buenos Aires 1(1), pp. 35–74.
- Boltvinik, J. (2000): Incidencia e intensidad de la pobreza en México. In: Boltvinik, J./Hernández, E. (Eds.): Pobreza y distribución del ingreso en México. Ciudad de México, pp. 191–243.
- Boltvinik, J./Hernández, E. (2000) (Hrsg.): Pobreza y distribución del ingreso en México. Ciudad de México.
- Boltvinik, J. (2003): Conceptos y medición de la pobreza. La necesidad de ampliar la mirada. In: Papeles de Población 9(38), pp. 9–25.

- Borjas, G./Tienda, M. (Eds.): *Hispanics in the U.S. Economy*. Orlando.
- Buber, R./Holzmüller, H. (2009) (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung*. Wiesbaden.
- Büchner, P./Wahl, K. (2005): Die Familie als informeller Bildungsort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8(3), S. 356–373.
- Büchner, P./Brake, A. (2006) (Hrsg.): *Bildungsort Familie. Transmissionen von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden.
- Cortés, F./Boltvinik, J. (2000): La identificación de los pobres en el Progreso. In: Valencia, E./Gendreau, M./Tepichin, A. (Eds.): *Los dilemas de la política social ¿Cómo combatir la pobreza?* Guadalajara, pp.31–63.
- Fligstein, N./Fernandez, R. (1985): Educational Transitions of Whites and Mexican-Americans. In Borjas, G./Tienda, M. (Eds.): *Hispanics in the U.S. Economy*. Orlando, pp. 161–192.
- Gandara, P. (1995): *Over the Ivy Walls: The Educational Mobility of Low Income Chicanos*. Albany.
- Grundmann, M./Bittlingmayer, U./Dravenau, D. (2008): Bildung als Privileg und Fluch. Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (2008) (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden, S. 47–74.
- Gurwitsch, A. (1976): *Die mitmenschlichen Begegnungen in der Milieuwelt*. Berlin/New York.
- Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, Ch. (2009) (Hrsg.): *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation*. Wiesbaden.
- International Labor Organization. Ilo (2011) : Child labour and its connection with the exercise of the right to education in Mexico: State of affairs. Main conclusions and recommendations. online: <http://www.ilo.org/ipeinfo/product/viewProduct.do?jsessionid=c8f11dfca212463385c65a29c26493b7033589e43dc1f2281ebceca52fa3b9f6.e3aTbhuLbNmSe3uLbi0?productId=18398> (31.03.2012).
- INEGI (2004): *El rezago educativo en la población mexicana*. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Aguascalientes, Ags.
- Juhász, A./Mey, E. (2003): Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? Wiesbaden.
- Juhász, A./Mey, E. (2009): Adoleszenz zwischen sozialem Aufstieg und sozialem Ausschluss. In: King, V./Koller, H. (Hrsg.) (2009): *Adoleszenz-Migration-Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden, S. 85–102.
- King, V. (2009a): Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, V./Koller, H. (Hrsg.) (2009): *Adoleszenz, Migration, Bildung. Bildungsprozesse jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden, S. 27–46.
- King, V. (2009b): Aufstieg aus der bildungsfernen Familie? Anforderungen in Bildungskarrieren am Beispiel junger Männer mit Migrationshintergrund. In: Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, Ch. (2009) (Hrsg.): *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation*. Wiesbaden, S. 333–346.
- King, V./Koller, H. (Hrsg.) (2009): *Adoleszenz, Migration, Bildung. Bildungsprozesse jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden.
- Lareau, A. (1987): Social Class Differences in Family–School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education* 60(2), pp. 73–85.
- Lareau, A. (2002): Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review* 67(5), pp. 747–776.
- Lewis, O. (1959): *Five families: Mexican Case Studies in the Culture of Poverty*. New York.
- Lewis, O. (1961): *Los hijos de Sánchez*. Mexico City.
- Lewis, O. (1966): *La Vida. A Puerto Rican Family in the Culture of Poverty – San Juan and New York*. New York.

- Lewis, O. (1972): *La cultura de la pobreza*. Barcelona.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.
- Manuel, H. (1965): *Spanish-Speaking Children of the Southwest*. Austin.
- Matthiesen, U. (Hrsg.) (1998): *Die Räume der Milieus: neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung, in der Stadt- und Raumplanung*. Berlin.
- Nutini, H. (2005): *Social stratification and mobility in Central Veracruz*. Austin.
- Nutini, H./Isaac, B. (2010): *Social stratification in central Mexico: 1500-2000*. Austin.
- Pott, A. (2002): *Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess*. Opladen.
- Saunders, L. (1954): *Cultural Differences and Medical Care*. New York.
- Selby, H./Murphy, A./Lorenzen, S. (1990): *The Mexican Urban Household. Organizing for Self-Defense*. Austin.
- Tello, C./Cordera, R. (1986) (Eds.): *La Desigualdad en México*. México.
- Valencia, E./Gendreau, M./Tepichin, A. (2000) (Hrsg.): *Los dilemas de la política social ¿Cómo combatir la pobreza?* Guadalajara.
- Vázquez Sandoval, L. (2014): *Armut und schulische Orientierung. Eine rekonstruktive Studie sozialer Brennpunkte in Mexiko*. Opladen, Berlin/Toronto.