

Hempel, Christopher; Fierro, Cecilia

## Enttäuschte Erwartungen? Zu den Schwierigkeiten einer Neugestaltung schulischen Zusammenlebens an mexikanischen Schulen

Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Doğmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 76-91. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



### Quellenangabe/ Reference:

Hempel, Christopher; Fierro, Cecilia: Enttäuschte Erwartungen? Zu den Schwierigkeiten einer Neugestaltung schulischen Zusammenlebens an mexikanischen Schulen - In: Langer, Anja [Hrsg.]; Moldenhauer, Anna [Hrsg.]; Olk, Matthias [Hrsg.]; Doğmuş, Aysun [Hrsg.]; Hinrichsen, Merle [Hrsg.]; Lill, Anne [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: *Entwicklung als Erwartung. Zu einem Paradigma von Schule und der Berufskultur von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 76-91 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-334883 - DOI: 10.25656/01:33488; 10.35468/6172-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-334883>

<https://doi.org/10.25656/01:33488>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Christopher Hempel und Cecilia Fierro*

## **Enttäuschte Erwartungen? Zu den Schwierigkeiten einer Neugestaltung schulischen Zusammenlebens an mexikanischen Schulen**

### **Abstract**

Fragen der Förderung eines friedlichen und demokratischen Zusammenlebens sind in der mexikanischen Bildungspolitik und Schulpädagogik virulent. Die Möglichkeit der Realisierung von Entwicklungserwartungen, die mit neueren Modellen schulischen Zusammenlebens verbunden sind, hängt (auch) von den bestehenden Praktiken im Feld der Schule und den diesbezüglichen Orientierungsrahmen der Lehrkräfte ab. Diese stehen im Fokus einer ethnografischen Studie an mexikanischen Schulen, deren Ergebnisse hier berichtet werden. Die Lehrkräfte entwickeln eine distanzierende Haltung angesichts einer als fragil erfahrenen Ordnung, die nicht zuletzt als Ausdruck problematischer gesellschaftlicher Veränderungen erlebt wird – eine Haltung, die eher eine Hürde für die erwünschte Weiterentwicklung hin zu demokratischeren schulischen Kulturen des Zusammenlebens darstellt.

**Schlagnvorte:** Convivencia; Schulentwicklung; Autorität; Ethnografie; Mexiko

### **1 Einleitung**

Die Frage, wie sich ein friedliches und demokratisches Zusammenleben sichern und fördern lässt, ist in der mexikanischen Gesellschaft von zentraler Bedeutung. Hier gibt es in der mexikanischen Politik unterschiedliche, teils gegenläufige Strategien, die sich auch in unterschiedlichen Entwicklungserwartungen an Schulen spiegeln (vgl. Zurita 2024). Sich verändernde gesellschaftliche Realitäten und Liberalisierungsbemühungen treffen dabei auf traditionelle, konservative Werte, ganz besonders im Bundesstaat Guanajuato, und tradierte auto-

ritäre Praktiken (vgl. Torres 2018). Wir<sup>1</sup> verdeutlichen die damit verbundenen Spannungen einleitend an einem kurzen Protokoll aus einem Feldaufenthalt an mexikanischen Schulen:

In der Pause rede ich zwischen Tür und Angel nochmal mit der Lehrerin. Ich weise darauf hin, dass das Thema der Stunde [es ging um Geschlechterrollen und -klischees] doch zum erst kürzlich veröffentlichten Beschluss der Bildungsadministration passe, dass in der Schule nun auch Jungs lange Haare tragen dürfen. Sie antwortet mir, dass das wegen der Menschenrechte sei und kommentiert dann, mit vor dem Körper wie zu einer Zwangsjacke verschränkten Armen: „Sie lassen uns so zurück“. Die Antwort irritiert mich.<sup>2</sup>

Die hier von mir erlebte Irritation erwächst aus der Diskrepanz zwischen der beobachteten Unterrichtsstunde an einer mexikanischen Sekundarschule, in der mittels kleiner Dialoge vorgegebene Geschlechterklischees hinterfragt werden sollten, und der Aussage der Lehrerin, dass die Aufhebung geschlechtsspezifischer Vorgaben zu ‚erlaubten‘ Frisuren die Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte einschränke.<sup>3</sup> Ich habe erst nach und nach verstanden, dass viele Lehrkräfte die Zunahme an Freiheiten auf Seiten der Schüler:innen als bedrohlich wahrnehmen. Nicht die Stereotype engen ein, wie es die Schulbücher als offizielle Lehrmeinung darstellen und es von den Lehrkräften unterrichtet wird (in diesem Fall: werden muss?), sondern die Umsetzung der Tatsache, dass Menschenrechte auch für Schüler:innen gelten. Wenn jede:r (hier: Junge) kommen kann, wie er:sie will, dann untergräbt das in dieser Logik die Autorität der Schule, eigene Regeln zu definieren und durchzusetzen: „Es sind keine Kinder mehr, die schweigen und Anweisungen befolgen“, erklärt mir eine andere Grundschullehrerin in einem Gruppeninterview. Auch sie rahmt dies als Ausdruck einer gesellschaftlichen Entwicklung, die die Autorität der Lehrkräfte zunehmend in Frage stelle und damit deren tägliche Arbeit erschwere.

In diesem Beitrag beschäftigen wir uns mit der Praxis schulischen Zusammenlebens im Lichte widersprüchlicher Anforderungen, die seitens der Bildungsadministration an die Lehrkräfte gerichtet werden und die diese auch selbst wahrnehmen. Um die Frage, inwiefern und mit welchen Konsequenzen sich die Lehrkräfte tatsächlich in einer Art ‚Zwangsjacke‘ gefangen sehen (vgl. auch Fierro & Hempel 2025), angemessen zu kontextualisieren, skizzieren wir zunächst die Konsequenzen ak-

1 Die diesem Beitrag zugrundeliegende Studie wurde von Christopher Hempel durchgeführt und ausgewertet. Die Verwendung der Ich-Form im Text bezieht sich hierauf. Cecilia Fierro hat wesentliche Beiträge zur Kontextualisierung der Studie und Einordnung der Befunde geleistet.

2 Die in den Beobachtungsprotokollen verwendeten Zitate wurden wie auch die Interviewtranskripte weiter unten zur besseren Verständlichkeit vom Spanischen ins Deutsche übersetzt.

3 Im August 2022 verbot die Regierung des Bundesstaats Guanajuato, in dem die hier untersuchten Schulen liegen, Schüler:innen aufgrund ihrer Haarform oder -farbe den Zugang zur Schule zu verweigern. Begründet wurde dies mit der Gewährleistung der freien Entfaltung ihrer Persönlichkeit.

tueller gesellschaftlicher Probleme Mexikos für das Schulleben (2). Dann stellen wir knapp ein neues Modell zur Gestaltung des schulischen Zusammenlebens vor, das die Rechte der Schüler:innen betont und auf eine Demokratisierung der pädagogischen Praxis zielt (3). Dieses Modell implementierte der Bundesstaat Guanajuato zum Zeitpunkt meines Forschungsaufenthaltes in Mexiko, begleitet durch verpflichtende Lehrkräftefortbildungen an den Schulen. Wir beschreiben dann das hierauf bezogene, im Jahr 2023 realisierte ethnografische Forschungsprojekt als Versuch, mit ‚fremdem Blick‘ Lehrer:innen und Schüler:innen bei ihrem alltäglichen Tun in der Schule zu begleiten, zu beobachten und zu befragen – auch, um letztlich die Bedingungen und Chancen für eine Weiterentwicklung bestehender Kulturen des Zusammenlebens, wie sie bildungspolitisch und schulpädagogisch intendiert sind, besser verstehen zu können (4).<sup>4</sup> Wir fassen dann Ergebnisse aus der Analyse der Beobachtungen (5) und der an den Schulen durchgeführten Gruppeninterviews (6) zusammen. Wir illustrieren sie anhand exemplarischer Auszüge aus den Protokollen und Transkripten und betonen die aus unserer Sicht dominanten problematischen Tendenzen, die nicht nur auf enttäuschte Lehrkräfte, sondern auch auf eine Enttäuschung der formulierten Entwicklungserwartungen verweisen (7) – trotz der bei einzelnen Schulen und Lehrkräften auch beobachteten, teils bemerkenswerten Entwicklungsdynamiken, die gesonderte Fallanalysen verdient hätten.

## 2 Gesellschaftliche Probleme als Herausforderung für die Schule

Der politische und gesellschaftliche Umgang mit den teils ausufernden Gewaltphänomenen im Zusammenhang mit der organisierten Kriminalität und deren soziale Bedingungen sind zentrale (Konflikt-)Themen des öffentlichen Diskurses in Mexiko und bestimmen auch das Bild Mexikos in Deutschland mit. Unsicherheit und Armut gelten neben anderen als zentrale Probleme, von deren erfolgreicher Bewältigung die Zukunft des Landes abhängt (vgl. BMZ 2020). Diese Rahmenbedingungen fordern Schule in doppelter Weise heraus. Sie soll erstens die Entwicklung von Kompetenzen fördern, die bei den Schüler:innen die Fähigkeit und Bereitschaft zum konstruktiven Umgang mit diesen Problemen entwickelt (vgl. Luna 2014). Das beinhaltet auch die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen im Unterricht, das ‚Streiten lernen‘, das in seiner Ausgestaltung selbst umstritten ist und – wie überall, wo Demokratiebildung Aufgabe der öffentlichen Schule ist – anspruchsvoll sowie zuweilen riskant erscheint (vgl. Drerup 2021). Zweitens durchdringen die mit der politischen und gesellschaftlichen Lage in

---

4 Die Studie wurde mit Unterstützung eines Stipendiums im Rahmen des Postdoc-Programms des DAAD ermöglicht.

Mexiko verbundenen Erfahrungen von Ungleichheit, Ausgrenzung und Gewalt die Lebenswelten vieler Familien und werden, gewissermaßen als zusätzlicher ‚Rucksack‘, in den schulischen Raum getragen. Sie können die Konzentration auf das schulische Lernen erschweren oder zu Konflikten führen, die dann in Schule ausgetragen werden. So zeigt etwa die Untersuchung von Jarillo u. a. (2016), dass mit Drogenkriminalität verbundene Gewalt (gemessen an der Häufigkeit von Tötungsdelikten mit Schusswaffen) die schulischen Leistungen negativ beeinflusst. Das betrifft in besonderem Maße Schulen in sozial benachteiligten, städtischen Gebieten und wird vor allem mit einer geringeren Unterrichtszeit erklärt, weil Lehrkräfte und Schüler:innen häufig abwesend oder unpünktlich sind. Fallstudien zeigen exemplarisch, was es konkret bedeuten kann, wenn Lehrkräfte unter den Bedingungen allgegenwärtiger Gewalt und krimineller Strukturen, in die auch Schüler:innen und ihre Familien verwickelt sind, den schulischen Alltag aufrechterhalten müssen. Es gilt dann, heikle Situationen zu meiden, Themen auszuklammern und zu lernen, wann Schweigen (über erlebte Verluste, über bestehende Verbindungen in kriminelle Milieus, über die Realität des Drogenanbaus und -handels) die beste Strategie ist (vgl. Solano & Trujillo 2021).

Auf der anderen Seite gibt es auch Hinweise darauf, dass es bestimmten Schulen trotz schwieriger Bedingungen gut gelingt, durch geeignete pädagogische Praktiken eine friedliche und demokratische Schulumgebung zu etablieren. Carbajal (2018) untersucht in ihrer Studie Praktiken an Grundschulen in Vierteln mit hoher Drogenkriminalität und kommt zu dem Ergebnis, dass die Förderung gemeinschaftlicher Beziehungen, des gleichen Zugangs zu qualitativ hochwertiger Bildung und Möglichkeiten demokratischer Teilhabe Gewalt reduzieren helfen: Es sei möglich (und notwendig), Schüler:innen „opportunities for experiencing new horizons of human relationships in impoverished and violent context“ (ebd., iii) zu bieten. Alle Bemühungen, demokratische Werte zu vermitteln, stehen aber einer Tradition und noch immer verbreiteten Realität schulischer Praxis gegenüber, die – wie Torres (2018) herausarbeitet – die Sicherung von Disziplin und den Respekt vor Autoritäten in den Vordergrund stellt.

### 3 Das Konzept einer *Convivencia Escolar* als bildungspolitischer Strategiewechsel

Konflikte und Gewalt in Schulen wurden vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung zu einem bildungspolitisch sehr relevanten Thema in Mexiko und anderen lateinamerikanischen Ländern, das unter dem Begriff *convivencia escolar* (schulisches Zusammenleben) adressiert wird. Dabei koexistieren zwei Paradigmen (vgl. Magendzo u. a. 2013): Das lange dominierende Paradigma setzt auf Kontrolle und Sanktionen und ‚verrechtlicht‘ damit Fragen des schulischen

Zusammenlebens. Aus Sicht des zweiten Paradigmas, das einer pädagogischen Logik folgt und auf Demokratisierung zielt, untergräbt diese Verrechtlichung die schulischen Beziehungen und schadet damit dem eigentlichen Anliegen – einem dauerhaften und nachhaltigen, friedlichen Miteinander an den Schulen.

Ausgehend von bzw. gestützt durch eine entsprechende Schulforschung (vgl. u. a. Carbajal 2018) wird das Paradigma einer demokratischen *convivencia escolar* wissenschaftlich weiter ausgearbeitet und findet zunehmend Eingang in die Bildungspolitik und pädagogische Praxis.<sup>5</sup> Neben der konzeptionellen Modellentwicklung und seiner theoretischen Begründung (vgl. Fierro & Carbajal 2021) entstehen dabei Materialsammlungen für die schulische Praxis (vgl. Fierro u. a. 2010; Arias u. a. 2021; Mejoredu 2024) sowie empirische Studien, die Praktiken einer *convivencia escolar* zum Gegenstand haben (vgl. u. a. Rodríguez 2021, Perales 2022).

Die zunehmende Verbreitung gilt auch für den in den letzten Jahren besonders von Gewalt betroffenen Bundesstaat Guanajuato. Im Jahr 2020 wurde dort beschlossen, das *Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar* (vgl. Carbajal & Fierro 2021), ein Modell schulischen Zusammenlebens zur Bewältigung, Prävention und Beseitigung von Gewalt an Schulen, einzuführen und damit einen bildungspolitischen Strategiewechsel einzuleiten. Das Modell basiert auf einem weiten Gewaltbegriff (vgl. Galtung 1990), der auch soziale und kulturelle Dimensionen integriert und deshalb eine entsprechend tiefergehende Intervention erforderlich macht. Neben traditionellen, restriktiven Maßnahmen zur Eindämmung von Gewalt werden Übungen zur konstruktiven Bearbeitung von Konflikten (vgl. Bickmore 2011) sowie eine Transformation pädagogischer Praktiken gefordert. In Anlehnung an eine pädagogische Interpretation der Gerechtigkeitsdimensionen bei Fraser (2003) zielt diese Transformation auf die Formierung einer stärker inklusiven, gerechten und partizipativen schulischen Gemeinschaft, in der alle als Gleiche anerkannt sind und sich vielfältig einbringen können.

Das Modell steht in Spannung zu bestehenden Ansätzen einer ‚Null-Toleranz-Politik‘ bzw. des oben genannten Kontroll- und Sanktionsparadigmas, das schulische Gewalt durch die Anwendung klar definierter Protokolle adressiert (vgl. Fierro & Hempel 2025). Insofern entwirft das Modell, das an allen Schulen des Bundesstaates vorgestellt und in Lehrer:innenkonferenzen diskutiert wurde, eine normative Entwicklungsperspektive: einen anderen Blick auf Fragen des Zusammenlebens, der schulisch zu konkretisieren ist, aber auf eine Stärkung der Verbindungen zwischen den Schüler:innen untereinander und ihren Lehrkräften zielen soll. Diese Entwicklungsperspektive wird dann auch erwartungsgemäß in je

5 Ein wichtiger institutioneller Ort dafür ist das *Red Latinoamericana de Convivencia Escolar*, ein Zusammenschluss von Wissenschaftler:innen aus Mexiko und anderen lateinamerikanischen Ländern, die Themen im Kontext schulischen Zusammenlebens erforschen und diskutieren. Ich danke den Kolleg:innen des Netzwerks, dass ich über den Zeitraum von mehr als einem Jahr an den zweiwöchigen Treffen teilnehmen und viele interessante Einblicke gewinnen konnte.

unterschiedlicher Weise von den Schulen und Lehrkräften auf der Basis ihrer eigenen Routinen und Erfahrungen aufgegriffen und bearbeitet (vgl. Hempel 2020, 47-58). Die Bedingungen dafür waren Gegenstand der ethnografischen Studie, die im Folgenden vorgestellt wird.

#### **4 Ethnografische Perspektiven auf den Alltag schulischen Zusammenlebens**

In der Studie, die diesem Beitrag zugrunde liegt, ging es weder darum, die Schul- und Unterrichtspraxis im Lichte der oben skizzierten Entwicklungserwartungen zu evaluieren noch darum, Good- oder Best-Practice-Beispiele zu beschreiben. Die bildungspolitische Aktualität und Präsenz des Modells, die sich auch in schulischen Auseinandersetzungen im Feld spiegelt, war eher Anlass, das Forschungsinteresse auf damit verbundene Aspekte zu fokussieren – verstärkt durch das Interesse an der Frage, wie Lehrkräfte mit widersprüchlichen und spannungsreichen Anforderungen umgehen. Gegenstand der Studie sind dann die alltäglichen Praktiken und die sie strukturierenden Orientierungsrahmen, in denen das Zusammenleben in der Schule ausgestaltet und hierüber eine soziale Ordnung (re)produziert wird, die Realisierungsbedingung für die im Modell transportierten Entwicklungserwartungen ist.

Dem liegt ein nicht-lineares Verständnis von Schulentwicklung zugrunde, das die relative Stabilität der habituellen Voraussetzungen der schulischen Akteur:innen anerkennt, zugleich aber Möglichkeiten ihrer Veränderung in den Blick nimmt (vgl. Kramer 2021). Orientierungsrahmen – im (weiteren) Begriffsverständnis nach Bohnsack (2017) – konstituieren sich in der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen der (auf einem impliziten, konjunktiven Wissen basierenden) Praxis in einem Feld und den an diese Praxis gerichteten Normen und Anforderungen. Veränderte Entwicklungserwartungen sind dann potenziell ‚praxisrelevant‘, in ihrer Realisierung aber eben auch abhängig von den bereits etablierten habituellen Voraussetzungen, die sich rekonstruieren lassen.

Die Studie folgt einer ethnografischen Forschungsstrategie (vgl. Breidenstein u. a. 2020). Im Mittelpunkt stehen teilnehmende Beobachtungen an fünf Schulen im Bundesstaat Guanajuato.<sup>6</sup> Der Feldaufenthalt umfasste mehrere Tage pro Schule über einen Zeitraum von insgesamt etwa vier Monaten.<sup>7</sup> Die Feldnotizen wurden

---

6 Die fünf Schulen sind öffentliche Schulen, die mir durch das Bildungssekretariat zugeteilt worden sind. Darunter befindet sich eine Grundschule und vier Sekundarschulen, wovon zwei sogenannte *Telesecundarias* sind, die nach dem Klassenlehrer:innenprinzip organisiert sind. Aus meiner Sicht erweist sich dieses Sample als relativ heterogen und eröffnet Vergleichsmöglichkeiten, die hier aber nicht thematisiert werden.

7 Die Analysen sind mitgeprägt durch meine Sozialisation im deutschen Bildungssystem, die meine eigene Standortgebundenheit bestimmt. Darüber hinaus gibt es eine Reihe zusätzlicher Herausfor-

anschließend zu Beobachtungsprotokollen verdichtet und stellen einen umfassenden Datensatz für die Analyse schulischer Praktiken dar (vgl. auch Roch u. a. 2023). Ergänzend wurden fünf Gruppeninterviews mit Lehrkräften der jeweiligen Schule geführt und vollständig transkribiert. Sie erlauben die Rekonstruktion der Art und Weise, wie die Lehrkräfte über die Praxis schulischen Zusammenlebens sprechen und unter welchen Prämissen der Umgang mit den spannungsreichen Anforderungen im Feld erfolgt. Die Analysen erfolgen in Anlehnung an die Dokumentarische Methode als reflektierende Interpretation der in den Äußerungen enthaltenen Orientierungsgehalte und deren Weiterbearbeitung im Diskursverlauf der Gruppeninterviews (vgl. Bohnsack 2021).

## 5 Fragile Ordnungen und das Ringen um Autorität

Wir stellen Ergebnisse aus den Analysen in zwei Schritten dar. Zunächst beschreiben wir ausgewählte Aspekte der alltäglichen Praxis schulischen Zusammenlebens und gehen anschließend, im nächsten Kapitel, darauf ein, wie die Lehrkräfte in den Gruppeninterviews auf diese Praxis Bezug nehmen. In Bezug auf die alltägliche Praxis zeigen sich in wiederkehrender Weise über alle Schulen des Samples hinweg zwei Logiken – disziplinierte (Selbst-)Beschäftigung und autoritäre Vergemeinschaftung. Sie haben gemeinsam, dass sie erstens schulische Gemeinschaft – wenn überhaupt – nur oberflächlich anrufen und die schulischen Akteur:innen eher in einem Modus der Koexistenz belassen. Sie konstituieren zweitens an der Norm der Disziplin ausgerichtete Ordnungen, die sich als fragil erweisen – was in der Beobachtung der pädagogischen Praxis als Ringen um Autorität in verschiedenen Formen sichtbar wird. Sie erweisen sich als eher nicht passförmig zu den in Kapitel 3 skizzierten Entwicklungserwartungen und sorgen deshalb mit dafür, dass diese teilweise ins Leere laufen.

### *(Scheiternde) Logik disziplinierter (Selbst-)Beschäftigung*

Unterricht an den besuchten mexikanischen Schulen ist das zumeist individuelle Abarbeiten von Aufgaben, eine Aneinanderreihung von *actividades* (Übungen). Im Zentrum steht nicht ein Inhalt, der vermittelt und dann ‚gesichert‘ wird, sondern ein kontinuierliches Tun, das auch die Norm eines solchen Unterrichts darstellt.<sup>8</sup> Die Lehrkräfte sind dementsprechend ständig um eine Herstellung von

---

derungen des ethnografischen Forschens in interkulturellen Zusammenhängen, hier insbesondere sprachliche Hürden sowie mein ‚Exotenstatus‘ als teilweise erster ausländischer Gast an der Schule überhaupt, was insbesondere am Beginn des Feldaufenthalts einiges an Aufmerksamkeit für meine Person produzierte.

8 Zu bedenken ist hier sicherlich auch die sehr hohe Unterrichtsverpflichtung mexikanischer Lehrkräfte (40 Stunden Unterricht bei einer Vollzeitstelle), die kaum Zeit für Unterrichtsplanung oder die Bewertung von Leistungen außerhalb der Unterrichtszeit lässt. Alle Aufgaben werden mög-

Arbeitsbereitschaft und die Unterbindung von Störungen bemüht. Eine sehr häufig beobachtete Praktik ist zudem das Abzeichnen von Arbeitsergebnissen nach flüchtigem ‚Draufblick‘. Damit wird nachgewiesen bzw. überprüft, ob gearbeitet wurde – auch dies ein Indiz für die Logik der Beschäftigung, die in einem solchen Unterricht dominiert. Es gibt kaum fachliche Interaktionen zwischen der Lehrkraft und ihren Schüler:innen bzw. zwischen diesen. Sie bearbeiten, an ihren Einzeltischen sitzend, die gestellten Aufgaben oder vertreiben sich auf andere Weise die Zeit in kleinen Nebentätigkeiten.

Die Norm disziplinierter Beschäftigung wird in den vielen Äußerungen von Lehrkräften deutlich, die sich auf das Arbeitsverhalten der Schüler:innen beziehen. Das geschieht selten mit Nachdruck, sondern erscheint eher als resignierendes Ertragen einer Diskrepanz zwischen dem eigenen Anspruch und der erlebten Realität im Klassenzimmer. Eine Fassade funktionierenden Unterrichts wird (fast) immer aufrechterhalten, es wird zwar gemahnt und gedroht, ohne aber das Verhältnis zu den Schüler:innen zu eskalieren. Nur ab und an wird das Ringen um Autorität thematisch, wie im folgenden Protokoll aus dem Musikunterricht einer Sekundarschule:

Im Musikunterricht fällt ein Schüler auf, der seit Stundenbeginn mit einer knisternden Wasserflasche spielt, sie schüttelt, nach Aufforderung weglegt. Er findet dann seine Flöte, was er lautstark und scheinbar überrascht verkündet: „Ich habe meine Flöte gefunden!“ Die Lehrerin warnt, dass die Flöte beim ersten Runterfallen kaputtgehen könne. Dann entdeckt er erneut seine Wasserflasche, die immer noch knistert. Die Lehrerin nimmt sie wortlos weg. Daneben wirft ein anderer Schüler mit Papier, der Abgeworfene wirft es zurück. Es entwickelt sich eine kleine Schlacht, während die Lehrerin an der Tafel Musiknoten anschreibt. Sie beginnt, die Aufgabe zu erklären, wird aber erneut durch das laute Rufen eines Schülers unterbrochen. Sie bricht ihre Ausführungen ab, setzt sich – und schaut streng und frustriert in die Klasse. Sie beginnt plötzlich das korrekte und vollständige Tragen der Schuluniformen zu überprüfen und fragt dazu jeden einzelnen Schüler bzw. jede einzelne Schülerin ab. Dann neuer Versuch: Im Gespräch wird das Notensystem wiederholt. Sie schaut mit strengem Blick und weit offenen Augen in die Klasse, bei Rückfragen gibt sie sich irritiert und verzieht das Gesicht. Gestik und Mimik sagen: „Eure Defizite machen mich sprachlos.“ Während dann mit den Flöten geübt wird kontrolliert die Lehrerin Arbeiten und diszipliniert nebenher einzelne Schüler:innen: Der Schüler mit der Wasserflasche setzt sich währenddessen auf den Stuhl der Lehrerin und wird von ihr wieder weggeschickt. Sie nimmt einer Schülerin das Handy weg. Sie maßregelt die Schüler:innen, die immer noch keine Flöte angeschafft haben. Schließlich unterbricht sie erneut – und ruft den Beobachter nach vorn. Sie tadelt: „Nicht mal in Anwesenheit eines Gastes könnt ihr euch benehmen, spielt mit euren Handys, ständig fallen dumme Kommentare, ihr folgt keinen Anweisungen – eine *disciplina fatal*!“ Der Beobachter soll nun kurz berichten, wie sich die Schüler:innen in seinem Land ver-

---

lichst während der Unterrichtsstunde erfüllt, das vorhandene Lehrmaterial strukturiert in hohem Maße die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Unterrichtsthemen.

halten. Die Schüler:innen murmeln einige Entschuldigungen, der Beobachter darf sich wieder setzen und die Stunde ist vorbei.

Zu beobachten ist eine zunehmend genervte Lehrerin vor aufgewühlten Schüler:innen in einer Sequenz an Situationen, die sich – aus Sicht der Lehrerin – wie ein ‚Kampf gegen Windmühlen‘ anfühlen müssen: Die knisternde Wasserflasche, die Flöte, das herumfliegende Papier, das Reinrufen – überall lauern Ablenkungen, die nicht nur heimlich, sondern klassenöffentlich ausgelebt und dadurch zu Provokationen werden. Deutlich wird schon am Beginn die Mühe, die soziale Ordnung des Unterrichts gegen konkurrierende Einflüsse aufrechtzuerhalten. Eine erneute Unterbrechung scheint das ‚Fass zum Überlaufen‘ zu bringen. Die plötzliche Überprüfung der Kleiderordnung kann als Versuch gelesen werden, Kontrolle zurückzugewinnen, indem die Autorität der Institution mit ihren Symbolen und Regeln aufgerufen wird. Aber auch nach dieser Unterbrechung setzt sich die beobachtete Dynamik fort, während die Lehrerin immer wieder und zunehmend willkürlich angesichts der Masse an Unterbrechungen auf (fehlende) Ordnung und Disziplin rekurriert. Die fachliche Unterrichtskommunikation wird auf ein Abfragen reduziert, mit dem die Defizite der Schüler:innen betont werden können. Deutlich wird eine Distanzierung der Lehrerin von ihren Schüler:innen, die sich hier (vergeblich) als strenge Vertreterin der Institution zu inszenieren versucht, deren Regeln sie durchsetzt. Das gipfelt in einer sehr grundlegenden Intervention, in die ich als Beobachter eingebunden werde. Es sind nun jedenfalls nicht mehr die Regeln der Institution, auf die rekurriert wird, sondern die Unterstellung mangelnden Respekts gegenüber einem ausländischen Gast. Die Lehrerin nutzt diese seltene Gelegenheit, um die wahrgenommene Disziplinlosigkeit offensiv zu problematisieren – bevor die Stunde dann auch schon vorbei ist. Insbesondere an den drei größeren Schulen des Samples verdeutlicht die Analyse der Beobachtungsprotokolle eine fragile Unterrichtsordnung, bei der Erwartungen der Lehrkräfte an disziplinierte (Selbst-)Beschäftigung der Schüler:innen wiederholt enttäuscht werden. Die ständige Herausforderung des Unterrichts in Form von Unterbrechungen, Provokationen, Nicht-Beteiligung erscheint als latenter bis manifester Kontrollverlust, der meist ertragen und manchmal – wie in den hier zitierten Protokollen – auch thematisiert wird. Zugeschrieben wird dies der mangelhaften Arbeitshaltung der Schüler:innen, die, so reflektieren es die Lehrkräfte später in den Gruppeninterviews, tiefere Ursachen hat und Ausdruck einer gesellschaftlichen Fehlentwicklung ist. Der Englischlehrer einer Sekundarschule geht sogar so weit, dass er sein Unterrichtshandeln angesichts mangelnder Aufmerksamkeit und vergessener Materialien unterbricht und sich – mit dem Rücken zur Klasse – zum Beobachter an den Tisch setzt und ‚abrechnet‘:

Das System protegiere die Schüler:innen über allen Maßen, den Lehrkräften hingegen sind die Hände gebunden. Bei jeder Intervention laufe man Gefahr, bei der Direktion angeklagt zu werden. Man müsse sie mit „Pinzetten“ anfassen (er macht eine entsprechende Bewegung mit den Händen). Wenn sie entscheiden nichts zu tun, dann passiere auch nichts. Heute Morgen habe er eine Schülerin viermal gebeten, ihr Telefon wegzulegen, aber sie hat sich geweigert: Die Lehrkräfte verlieren immer. Der „Humanismus“ – an sich eine „gute Sache“ – falle ihnen in den Rücken. Die Schüler:innen bleiben während dieser Zeit sich selbst überlassen und wissen ganz offensichtlich nicht, was sie tun sollen. Ich frage, was denn eine Lösung wäre. Natürlich keine körperliche Züchtigung, meint er, aber mehr Druck und die Möglichkeit, lernunwillige Schüler:innen von der Schule zu verweisen und „zum Arbeiten zu schicken“. Dann steht er auf, geht nach vorn, und diktiert Matheaufgaben.

Deutlich wird hier, dass sich der Lehrer bereits drastisch von seinen Schüler:innen entfremdet hat und – wie die Lehrerin oben – Autoritätsverluste beklagt, die er der ‚humanistischen‘ Programmatik der politisch Verantwortlichen anlastet. Auch er sieht sich in einer Art ‚Zwangsjacke‘ gefangen, die jede Handlungsfähigkeit zu rauben scheint und dazu führt, dass er angesichts der Diskrepanz zwischen Erwartungen und Realität des Schüler:innenverhaltens zu kapitulieren scheint. Zwar grenzt er sich oberflächlich von bestimmten, früher alltäglichen Praktiken wie der „körperliche[n] Züchtigung“ ab, eröffnet aber zugleich in affirmativer Weise einen Horizont autoritärer Handlungsmöglichkeiten. Mit Bezug auf die im Modell einer demokratischen *convivencia escolar* formulierten Entwicklungserwartungen verdeutlichen die beiden exemplarisch ausgewählten Protokolle habituelle Hürden der Umsetzung, denn das pädagogische Arbeitsbündnis scheint nicht nur gestört zu sein, sondern auf die Wahrnehmung dieser Störung folgen autoritäre Reflexe, die dieses Bündnis weiter zu beschädigen drohen.

#### *(Scheiternde) Logik autoritärer Vergemeinschaftung*

Auf den ersten Blick widersprüchlich zur Logik der (Selbst-)Beschäftigung im Unterricht, wo Schüler:innen meist individuell und nebeneinander her arbeiten (oder – wie oben – diese Norm verletzen), erscheinen regelmäßige Aktivitäten, die die Lehrkräfte und Schüler:innen als schulische Gemeinschaft darstellen. Dazu zählen die regelmäßig stattfindenden Umzüge, an denen die Schulen teilnehmen. Dafür muss geübt werden, denn die Schüler:innen marschieren bei diesen Veranstaltungen in Uniform, in Reih‘ und Glied, bestenfalls aufrecht und dynamisch (so die Anweisungen einer Lehrerin bei einer der Übungen angesichts eher ‚schlurfender‘ Schüler:innen), ihre Schule repräsentierend. Dazu zählen auch die wöchentlichen Fahnenappelle, auf die sich das nachfolgend exemplarisch ausgewählte Protokoll bezieht:

Immer wieder montags finden die „Honores a la Bandera Nacional“ statt. Bevor es nach draußen geht, wird den Schüler:innen nochmal ins Gewissen geredet: Während der Veranstaltung solle Ruhe sein, v.a. während der Nationalhymne dürfe nicht gesprochen werden. Draußen auf dem Hof nehmen sie dann sortiert Aufstellung. Jede Klasse bildet einen Block aus mehreren Reihen. Der:die jeweilige Klassenlehrer:in steht bei seiner:ihrer Klasse, meist leicht eingedreht mit dem Rücken zum Geschehen, um die Schüler:innen beobachten und bei Störungsversuchen sofort intervenieren zu können. Es folgt der Einmarsch einer Gruppe mit Fahnen und Trompeten, sie laufen eine Runde im Gleichschritt über den Hof. Die Nationalhymne wird gesungen. Andere Schüler:innen lesen historische Informationen zum nahenden Feiertag (Día de la Revolución Mexicana) vor. Das alles scheint hochgradig ritualisiert: Jeder weiß, was wann zu tun, zu sagen, zu singen ist. Es folgt die Rede des Direktors, die um das Thema „Respekt“ kreist. Er erzählt die Geschichte eines Jugendlichen, der sich abfällig über das Aussehen der mexikanischen Flagge äußerte und daraufhin von einem anwesenden Soldaten verprügelt wurde. „Ist das gut oder schlecht?“ Man könne es so oder so sehen, aber es zeige, wie wichtig „unserem Militär“ die Flagge sei, die unbedingt respektiert werden müsse. Dann geht es um Mülltrennung, Pünktlichkeit und Gewaltlosigkeit (egal, „was zuhause passiert“), Themen, die in den Kontext des Respekts gegenüber der Schule, den Lehrkräften und Mitschüler:innen gestellt werden. Die Schüler:innen stehen derweil immer noch in ihren Reihen, nicht stramm, sondern eher angestrengt. Sie versuchen, mit kleineren Nebenbeschäftigungen Ablenkung zu finden, ohne aufzufallen (im Haar spielen, hin und her schwingen, Blicke austauschen). Es entsteht der Eindruck, dass hier ein Prozedere im Modus der Pflichterfüllung hinter sich zu bringen ist. Schließlich darf, reihenweise, abgetreten werden. „Geschafft“, flüstert eine Lehrerin erleichtert.

Die wöchentlichen Fahnenappelle sind ein Ritual, das über die Schuljahre hinweg eingeübt worden ist und nicht erklärt werden muss. Im sortierten Aufstellen der Körper, im Marschieren, im gemeinsamen Singen werden Werte wie Disziplin und Ordnung aufgerufen, die Klassen und die Schule insgesamt als Gemeinschaft geformt und inszeniert. In Reden werden die nationale Tradition und nationale Symboliken beschworen, es wird moralisch appelliert. Dabei schwingt durchgängig der Verweis auf Disziplin- und Respektlosigkeiten des Alltags mit, an die erinnert wird. Auch werden – in diesem Protokoll nur andeutungsweise – Institutionen wie die Schule und das Militär in affirmativer Weise den Problemen und dem Chaos der familiären Lebenswelten und der ‚Straße‘ gegenübergestellt. In dieser Logik autoritärer Vergemeinschaftung im Horizont der Nation sind die Beleidigung der Flagge und Unordnung auf dem Schulhof Ausdruck ein- und desselben Problems. Dass Respektlosigkeit gegenüber der Flagge physische Gewalt rechtfertigen könnte, widerspricht dabei nicht nur dem späteren Appell an Gewaltlosigkeit (entscheidend scheint, wer Gewalt ausübt), sondern unterstreicht die Logik autoritärer Disziplinierung und verdeutlicht, warum die bildungspolitische Forderung, Menschenrechte stärker zu berücksichtigen, von einigen Lehrkräften als Autoritätsverlust erlebt wird (siehe Einleitung).

Die Beobachtungen auch anderer Fahnenappelle können nicht belegen, dass Lehrkräfte und Schüler:innen dieses Ritual mit Leidenschaft oder Hingabe aufführen. Schon vorher muss an seine Bedeutung erinnert werden: Bestimmte Verhaltensweisen erscheinen unpassend und die Lehrkräfte sind dafür verantwortlich, ihre Klassen vor und während der Veranstaltung entsprechend zu disziplinieren. Die Durchführung erfolgt eher im Modus angestrenzter Pflichterfüllung, einige Schüler:innen lenken sich ab, manche können nach einer Weile kaum mehr stehen. Selbst die Lehrerin im Protokoll erscheint erleichtert, als es dann endlich „[g]eschafft“ ist. Deutlich werden – bei aller augenscheinlicher Differenz – nun auch die Gemeinsamkeiten der beiden hier skizzierten Logiken disziplinierter (Selbst-)Beschäftigung und autoritärer Vergemeinschaftung: Beide sind an Disziplinierung orientiert und insofern fragil, als dass eine je ideale Norm im Verhalten der Schüler:innen praktisch herausgefordert wird. Viele Schüler:innen scheinen sich von den schulischen Normen entfremdet zu haben, eine echte, vielleicht auch konflikthafte Auseinandersetzung darüber findet aber nicht statt. Stattdessen gehen die Lehrkräfte selbst auf Distanz, wie es auch in den Gruppeninterviews nochmals deutlich wird: Statt eine Praxis, die immer weniger funktioniert, zu verändern, wird die Verantwortung für ihr Scheitern externalisiert.

## 6 Ohnmacht und Distanzierung

Aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Beitrags können wir die Ergebnisse der dokumentarischen Analyse der Gruppeninterviews hier nur recht knapp und zusammenfassend skizzieren (vgl. ausführlicher Fierro & Hempel 2025). Das Sprechen über das schulische Zusammenleben und auch die Bezugnahmen auf die mit dem Modell verbundenen Entwicklungserwartungen erfolgen im Rahmen der (Grenzen von) Zuständigkeit bzw. Verantwortung von Schule und Lehrkraft für das Wohlbefinden der Schüler:innen einerseits und vor dem Hintergrund schwieriger Kontextbedingungen und als widersprüchlich wahrgenommener Anforderungen andererseits. In einer diskursiven Praxis der Externalisierung von Verantwortung werden Aspekte thematisiert, die die eigentlich wünschenswerte und notwendige pädagogische Arbeit an dem:der Schüler:in verhindern. Dazu gehören wenig engagierte Kolleg:innen, fehlende Zeit und Unterstützung der Verantwortlichen, überfordernde familiäre Verhältnisse sowie problematische gesellschaftliche Entwicklungen – man verliere als Gesellschaft gewissermaßen die Kontrolle, was sich in der Schule spiegele und wogegen die Lehrkräfte im Grunde machtlos seien.

Der nachfolgend zitierte Transkriptauszug zeigt exemplarisch die Thematisierung familiärer Kontexte, die auch in allen anderen Gruppeninterviews einen großen Raum einnimmt (vgl. auch Hempel 2024). Mit großer Betroffenheit wer-

den, schon vor diesem Auszug, beispielhafte Schicksale erzählt, in denen die Schüler:innen als Opfer zerrütteter Familien und einer zerrütteten Gesellschaft erscheinen:

- Juan: Und es gibt andere mit Aggressionsproblemen, die sie zu Hause erleben. Konkret ist es dieser Alejandro. Er wird sehr viel angegriffen. Er bekommt Schläge und viel Aggression. Auch dieser Alonso erlebt sehr viel, sehr viel (...) Gewalt.
- Aura: //Gewalt
- Georgina: Santiago.
- Aura: Santiago Alonso.
- Juan: Santiago Alonso erlebt zu Hause viel Gewalt. Und als Lehrer kommen sie manchmal zu dir und sagen Ich möchte mit dir sprechen, lass uns in den Klassenraum gehen, weil ich dieses Thema habe. Ich möchte mit dir sprechen, ja. Dann stehst du da und denkst dir Nein ((mit besorgter Stimme)) Und manchmal nimmt man sich die Zeit für sie, aber es gibt Protokolle, die uns verbieten, bestimmte Dinge zu tun. Wir dürfen nicht zu nah an sie heranrücken.
- Aura: Ja.
- Juan: Und also-
- Aura: Sich zu sehr in ihre Probleme einmischen.
- Juan: //Sich zu sehr in ihr Leben einmischen.
- Aura: Das dürfen wir nicht tun.
- Juan: //Das dürfen wir nicht tun, weil das Ministerium uns dann einen Vermerk geben und uns entlassen kann. Das heißt, wir stehen mit dem Rücken zur Wand.

Hier werden Gewalterfahrungen von Schüler:innen thematisiert, von denen die Lehrkräfte Kenntnis erlangt haben. Diese Erfahrungen relativieren die Bedeutung schulischer Inhalte und erfordern eigentlich – so reflektieren es Juan und Aura auch – Intervention und Hilfe, die pädagogische Nähe voraussetzt. Diese Nähe, das ‚Einmischen‘ in die Probleme der Schüler:innen und ihrer Familien, sei ihnen aber verboten. Es spielt hier keine Rolle, ob das zutreffend ist. Entscheidend ist die Wahrnehmung einer Anweisung, Kontexte zu ignorieren, obwohl diese Kontexte in hohem Maße mit dem Verhalten der Schüler:innen in der Schule verknüpft sind.

Die im Protokoll enthaltene Metapher „mit dem Rücken zur Wand stehen“ (im Original: *entre la espada y la pared*) fasst passend das auch an anderen Stellen und in anderen Gruppeninterviews rekonstruierte Ohnmachtsgefühl, das sich im Diskurs der Lehrkräfte dokumentiert. Die Schule sei eine andere Welt mit anderen Regeln und Normen, die denen entgegenstehen, die im Alltag der Schüler:innen und ihrer Familien gelebt werden. Dagegen anzukämpfen sei ermüdend, weil es zu Konflikten mit den Eltern führe und von Seiten der Bildungsadministration keine Unterstützung zu erwarten sei. Hier sei abschließend eine andere Lehrerin zitiert, die in diesem Zusammenhang auf den ‚Frisurenereass‘ zu sprechen kommt, der am Beginn dieses Beitrags schon Thema war:

Juliana: Während wir in der Schule versuchen, bestimmte Regeln umzusetzen, untergräbt manchmal dieselbe Regierung unsere Bemühungen, oder? Zum Beispiel, wenn wir sagen, hier dürfen sie keine gefärbten Haare haben oder die Jungs müssen kurze Haare haben. Und dann sagen die Behörden die Kinder können kommen, wie sie wollen.

Im Kontext des Ringens um Autorität, das die Lehrkräfte alltäglich erfahren, werden Entscheidungen im Sinne der freien Ausdrucksmöglichkeiten von Schüler:innen als weitere Schwächung erlebt. Die dominante Reaktion auf diese Herausforderungen und Widersprüche, die auch strukturell gegeben sind, ist Distanzierung: Die Lehrkräfte, die sich sowieso schon in der Defensive wähnen, ziehen sich weiter zurück, agieren vorsichtig, schauen im Zweifel weg – sie sind selbst enttäuscht von einer Bildungsadministration, von der sie sich Handlungssicherheit und Rückendeckung erwarten. Sie vermeiden Risiken und wünschen sich (verlorengene?) Kontrolle und Autorität zurück.

## 7 Fazit: Enttäuschte Entwicklungserwartungen?

Das im mexikanischen Bundesstaat Guanajuato neu implementierte Modell schulischen Zusammenlebens formuliert weitreichende Entwicklungserwartungen an die pädagogische Praxis, die inklusiver, gerechter und partizipativer werden soll. Dieser Beitrag präsentiert Ergebnisse einer Analyse der erlebten Anforderungen, von alltäglichen Praktiken und rekonstruierten Perspektiven von Lehrkräften hinsichtlich der Gestaltung des schulischen Zusammenlebens, die Bedingung für die Möglichkeit einer entsprechenden Entwicklung sind. In Summe zeigen die Ergebnisse die Schwierigkeiten, die für eine Umsetzung des Modells und die damit verbundene Transformation pädagogischer Praxis bestehen. Nicht nur dominieren nach wie vor autoritäre Logiken das schulische und unterrichtliche Geschehen, die auf Disziplin, Respekt und Leistung ausgerichtet sind. Auch erscheinen die so geprägten Ordnungen fragil und sind praktisch herausgefordert, was die Lehrkräfte als Krise erleben, auf die sie oft (nicht immer) mit einer weiteren Distanzierung von ihren Schüler:innen und ihrer pädagogischen Aufgabe reagieren.

Diese tradierten Praktiken und Muster dürften, verstärkt durch die tatsächlich widersprüchlichen Anforderungen an Lehrkräfte in Bezug auf den Umgang mit Schüler:innen, in der Konsequenz entwicklungshemmende Wirkung zu haben: Sie stehen in Spannung zu den Entwicklungserwartungen des Modells, deren Realisierung (zumeist) ausbleibt oder auf erhebliche Widerstände stößt, die also bislang eher enttäuscht werden. Dabei gibt es eine Einsicht in die Bedeutung pädagogischer Beziehungen, in strukturelle Ungerechtigkeiten und soziale Probleme, in die Fragilität der auf (Selbst-)Disziplin fundierten Ordnung und auch (ver-

einzelte) Versuche, das Zusammenleben in der Schule und in der Klasse explizit zu thematisieren. Aber: Es überwiegt die an Risikovermeidung orientierte Reproduktion der etablierten schulischen und unterrichtlichen Ordnung, die auf Kontrolle statt Mitbestimmung und auf Distanz statt Nähe setzt – und damit den auch im Modell angelegten Versuch, Schulgemeinschaft demokratisch zu etablieren und zu leben, unterläuft.

## Literatur

- Arias Castañeda, E., Mena Edwards, M. I., Fierro Evans, M. C. & Huneus Villalobos, M. (Hrsg.) (2021): *A convivir se aprende. Narraciones de escuelas latinoamericanas*. León, Guanajuato: Universidad Iberoamericana León.
- Bickmore, K. (2011): Keeping, making and building peace in school. In: *Social Education* 75 (1), 40–44.
- BMZ (2020): Mexiko. Brückenland mit großen Gegensätzen. Online unter: <https://www.bmz.de/de/laender/mexiko>. (Abrufdatum: 26.07.2024).
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 10. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. 3. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Carbajal Padilla, P. & Fierro Evans, M. C. (2021): *Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar de la Violencia Escolar*. Guanajuato: Secretaría de Educación de Guanajuato.
- Carbajal Padilla, P. (2018): *Building Democratic Convivencia (Peaceful Coexistence) in Classrooms. Case Studies of Teaching in Mexican Public Schools Surrounded by Violence*. Toronto: University of Toronto.
- Drerup, J. (2021): Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 67 (4), 480–496.
- Fierro C. & Hempel, C. (2025): ¿Entre la espada y la pared? Tensiones y marcos de referencia docentes frente a las políticas públicas de convivencia. In: *Education Policy Analysis Archives* 33 (6), Artikel 8272.
- Fierro Evans, M. C. & Carbajal Padilla, P. (2021): *Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación*. In: *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* 57, Artikel e1253.
- Fierro Evans, M. C., Carbajal Padilla, P. & Martinez, R. (2010): *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Ediciones SM.
- Fraser, N. (2003): Social justice in the age of identity politics: Redistribution, Recognition and Participation. In: N. Fraser & A. Honneth (Hrsg.): *Redistribution or recognition? A political philosophical-exchange*. New York: Verso, 7–109.
- Galtung, J. (1990): Cultural Violence. In: *Journal of Peace Research* 27 (3), 291–305.
- Hempel, C. (2020): *Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, C. (2024): Ohnmacht und Distanzierung. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Perspektive mexikanischer Grundschullehrkräfte. In: A. Flügel, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.): *Jahrbuch Grundschulforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 643–648.
- Jarillo, B., Magaloni, B., Franco, E. & Robles, G. (2016): How the Mexican drug war affects kids and schools? Evidence on effects and mechanisms. In: *International Journal of Educational Development* 51, 135–146.

- Kramer, R.-T. (2021): Dokumentarische Schulentwicklungsforschung? Potenziale und Limitierungen einer praxeologisch-wissenssoziologischen Erforschung von institutionellen Veränderungs- und Gestaltungsprozessen. In: E. Zala-Mezö, J. Häbig & N. Bremm (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung. Münster: Waxmann, 17–35.
- Luna Elizarraras, M. E. (2014): Citizenship Education in Mexico. In: J. Petrovic & A. Kuntz (Hrsg.): Citizenship Education around the World. Local Contexts and Global Possibilities. New York: Routledge, 197–219.
- Magendzo, A., Toledo, M. & Gutiérrez, V. (2013): Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (No°20.536): dos paradigmas antagónicos. In: Estudios pedagógicos 39, 377–391.
- Mejoredu (2024): La convivencia escolar: el desafío de ser, hacer y estar bien. Intervención formativa. Online unter: <https://entredocentes.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directivosems/intervencion-convivencia-ems.pdf>. (Abrufdatum: 18.11.2024).
- Perales Franco, C. (2022): School-Community Relationships. A Study of School Convivencia in Mexico. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Roch, A., Schnitzer, A. & Tyagunova, T. (2023): Ethnographie von Schule und Unterricht als Forschungsprogramm – eine Einleitung. In: A. Schnitzer, A. Bossen, C. Freytag, G. Meister, A. Roch, S. Siebholz & T. Tyagunova (Hrsg.): Schulische Praktiken unter Beobachtung. Wiesbaden: Springer VS, 1–15.
- Rodríguez Figueroa, H. M. (2021): Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación 57, Artikel e1272.
- Solano López, A. & Trujillo Reyes, B. F. (2021): Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico. In: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 51 (2), 151–176.
- Torres Mendoza, A. (2018): Las prácticas democráticas y/o autoritarias en la escuela secundaria. Guadalajara: Educarnos editorial.
- Zurita Rivera, U. (2024): Políticas, programas, legislación y otras acciones institucionales dirigidas a la violencia en escuelas mexicanas. In: A. J. Furlán, M. T. Prieto & N. E. Ochoa (Hrsg.): Convivencia, Disciplina y Violencia en las escuelas de México. Estados del Conocimiento 2012-2021. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 676–745.

## Autor:innen

### Hempel, Christopher, Jun.-Prof. Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

*Arbeitsschwerpunkte:* Fächerübergreifendes Lehren und Lernen, Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Konflikte und Kontroversen im Schul- und Unterrichtsalltag

*E-Mail:* christopher.hempel@paedagogik.uni-halle.de

### Fierro, Cecilia, Dr.‘in

Escuela Nacional de Estudios Superiores León, UNAM

*Arbeitsschwerpunkte:* Schulisches Zusammenleben (convivencia escolar), Demokratische Schulkultur, Aus- und Fortbildung von Schulleitungen und Lehrkräften

*E-Mail:* cfierroe@enes.unam.mx