

- Zeitschrift:** Tsantsa : Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft
= revue de la Société suisse d'ethnologie = rivista della Società svizzera d'etnologia
- Herausgeber:** Schweizerische Ethnologische Gesellschaft
- Band:** 10 (2005)
- Artikel:** "Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir" : das "hidden curriculum" von Preparatorias in Guadalajara, Mexiko
- Autor:** Streissler, Anna Isabella
- DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-1007349>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 05.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

«Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir»

Das «hidden curriculum» von *Preparatorias* in Guadalajara, Mexiko

Anna Isabella Streissler

Im öffentlichen Diskurs zu Schule und Bildung wird immer wieder die mangelnde Relevanz des in der Schule erworbenen Wissens für das weitere Leben beklagt, eine Klage, die so alt ist wie die Institution Schule selbst, sonst gäbe es kaum die lateinische Mahnung «Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir». Aber welche Art von Lernen, welche Fähigkeiten sind gemeint; was stellen wir uns unter Schulwissen vor? Meint man die Entwicklung intellektueller Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen und das Lernen von Fakten oder meint man im weiteren Sinn soziokulturelles Wissen und Kompetenzen, die ebenso in der Schule erworben werden und die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit des Einzelnen erweitern?

Die Untersuchung dieser zweiten Art Wissen steht im Zentrum ethnologischer Schulforschung zum «hidden curriculum». Gesellschaftlich und kulturell relevantes Wissen und Kompetenzen werden durch LehrerInnen und SchülerInnen produziert und reproduziert. Levinson und Holland (1996: 22) beschreiben diesen komplexen Prozess folgendermassen: «schools provide each generation with social and symbolic sites where new relations, new representations, and new knowledge can be formed, sometimes against, sometimes tangential to, sometimes coincident with, the interests of those holding power». Den Begriff «hidden curriculum» verwende ich im Sinne

von unausgesprochenen Normen, Werten und Vorstellungen, die durch die Unterrichtspraxis vermittelt werden (vgl. Learn NC und UNESCO Thesaurus) und sich in Regeln und Ritualen äußern (Marsh 1997: 34, der sich auf Seddon 1983 beruft)¹. Das «hidden curriculum» in der Schule hängt mit Normen und Werten in anderen sozialen Feldern insofern zusammen, als SchülerInnen und LehrerInnen ihre bis dato geltenden Wertvorstellungen nicht an der Schulpforte abgeben, sondern in ihr Verhalten in der Schule einfließen lassen. Umgekehrt beeinflusst auch ihre Produktion und Reproduktion des «hidden curriculum» ihr Agieren auf anderen gesellschaftlichen Ebenen.

In der Folge² erläutere ich zuerst den Forschungskontext, dann beschreibe ich die *Preparatorias*, wobei mein Hauptaugenmerk nicht auf dem akademischen Lernen, sondern auf dem sozialen Verhalten der SchülerInnen und LehrerInnen liegt. Anschliessend stelle ich diese Beobachtungen in Zusammenhang mit mexikanischer Bildungspolitik und skizziere die politische Kultur. Danach gehe ich an Hand eines empirischen Beispiels auf das «hidden curriculum» ein. Am Schluss zeige ich schliesslich die Parallelen zwischen dem «hidden curriculum» und der politischen Kultur auf, die beide mit zwei unterschiedlichen Sichtweisen des Menschen arbeiten, nämlich als Individuum und als Teil der Gesellschaft.

¹ Der Begriff wurde laut Marsh von Philip Jackson in seinem Buch *Life in Classrooms* (1968) populärisiert, aber davor bereits in den 30er Jahren von William Waller verwendet (Marsh 1997: 33). Das Adjektiv «hidden» ist irreführend, da niemand absichtlich etwas vor anderen versteckt; es geht vielmehr darum, dass die Schule Wissen und Fertigkeiten vermittelt, die nicht offenkundig sind und im offiziellen Curriculum nicht erwähnt werden (Learn NC). Im Deutschen wird gelegentlich der Begriff «geheimer Lehrplan» verwendet.

² Für hilfreiche Kommentare und Anregungen zur Überarbeitung dieses Textes danke ich Thomas Fillitz, Robert Leitner, Anja Natmessnig und Monika Streissler sowie der anonymen Rezentsentin des Tsantsa-Teams.

Der Forschungskontext

Meine Untersuchung beruht auf einer sieben-monatigen Feldforschung im Jahr 2000 in zwei *Preparatorias* in Guadalajara, der zweitgrössten Stadt Mexikos und Hauptstadt des Bundesstaates Jalisco. Ich nenne die beiden Schulen *Preparatoria A* und *Preparatoria B*. So wie dreizehn andere *Preparatorias*, die verwaltungstechnisch zur Universität Guadalajara gehören, sind dies öffentliche Schulen, die Oberstufengymnasien entsprechen. In beiden Fällen bekam ich durch befreundete LehrerInnen Zutritt zu den Schulen und nahm von Anfang an in der Rolle einer Schülerin am Unterricht teil. Ich wählte diesen Zugang aus mehreren Gründen: Aus einer früheren Feldforschung über die Lebenswelten Jugendlicher in Bogotá (Streissler 1999) war mir bekannt, dass die Schule das Zentrum des Freundeskreises und jugendkultureller Aktivitäten darstellen kann. Ich wollte auch hier wissen, wie SchülerInnen ihre Schule sehen. Was war daran für sie so wichtig, dass sie diese Schule besuchen wollten? Da mich besonders die politische Kultur interessierte, stellte ich mir als zweite Frage, welche politischen Prozesse in der Schule stattfanden, durch welche die Jugendlichen mit regionaler und nationaler Politik vertraut wurden.

Zwischen April und Juli 2000 besuchte ich in *Preparatoria A* und *B* ausgewählte Fächer in zwei 6. Klassen (also Abitursklassen), die eine am Vormittag, die andere am Nachmittag. Zwischen September und Dezember 2000 verbrachte ich ein Semester in einer 5. Klasse in *Preparatoria B*, um so einige Jugendliche und ihre Denk- und Handlungsweisen besser kennen zu lernen. Ich erhoffte mir dadurch genauere Einblicke in das Verhältnis zwischen SchülerInnen - LehrerInnen - Administration sowie in die Schulpolitik. *Preparatoria A*, eine seit Jahrzehnten bestehende Schule in zentraler Lage, genoss einen guten Ruf (vornehmlich des Lehrkörpers und der Administration wegen), hatte einen älteren Lehrkörper und überwiegend SchülerInnen der Mittelklasse. *Preparatoria B* war in vieler Hinsicht ein

Gegenstück: Sie war eine erst in den 1990ern gegründete Schule am Strandrand mit schlechtem Ruf, einem altersmäßig heterogenen Lehrkörper und SchülerInnen sowohl der Mittel- als auch der Unterschicht. Die Wahl, das Wintersemester in einer 5. Klasse der *Preparatoria B* zu verbringen, traf ich einerseits auf Grund der mir interessant erscheinenden grösseren sozialen Heterogenität, aber auch, weil sowohl die Direktorin als auch einige Lehrer dieser Schule meinem Forschungsanliegen positiv gegenüber standen³. Der vorliegende Artikel basiert auf meiner Dissertation (Streissler 2003) und fasst meine Ergebnisse über die Parallelen zwischen dem «hidden curriculum» in den *Preparatorias* und der politischen Kultur des Landes zusammen.

Einige Charakteristika der *Preparatorias*

Beide Schulen waren von einem hohen Zaun umgeben und nur durch Tore zu betreten, die im Fall von *Preparatoria A* ständig, im Fall von *Preparatoria B* nur in Krisenzeiten überwacht wurden. Im selben Schulgebäude gab es zwei Schulen, eine am Vormittag, eine am Nachmittag, mit zwei getrennten Lehrkörpern, aber nur einem Direktor bzw. einer Direktorin. Die Klassenräume waren in mehreren zwei- oder dreistöckigen Bungalows untergebracht, die durch Rasen, zementierte Flächen sowie mit Mauern umfassten Baumgruppen getrennt waren. Jede *Preparatoria* besteht aus 6 Klassen, wobei jede Klasse ein Semester dauert. Pro Klasse gibt es mehrere Gruppen, die nicht nur über das Semester, sondern mit wenigen Zu- und Abgängen auch über die gesamte Schulzeit konstant bleiben. 40 bis 50 Schüler und Schülerinnen besuchen eine Gruppe, die Gesamtschülerzahl betrug in beiden Schulen etwa 1000.

Der Schulbesuch ist in Mexiko neun Jahre lang verpflichtend, bis zum Ende der Sekundarschule (*Secundaria*)⁴. Um einen höheren Abschluss zu erreichen,

³ Zur Schule zu gehen hieß für mich nicht nur, täglich anwesend zu sein, den Unterricht mitzuverfolgen, sondern auch Hausübungen, Prüfungen und Gruppenarbeiten mitzumachen sowie an einer Reihe jugendkultureller Aktivitäten innerhalb und ausserhalb der Schule teilzunehmen. Im Laufe meines Aufenthaltes führte ich außerdem mit SchülerInnen, LehrerInnen und DirektorInnen Interviews.

⁴ Die Realität sieht jedoch anders aus. Im Bundesstaat Jalisco beträgt die durchschnittliche Verweildauer in der Schule 7 Jahre. 93 % der sich im relevanten Alter befindenden Kinder besuchen die Volksschule, 73% die Sekundarschule. Die nicht verpflichtende *Preparatoria* bzw. Berufsschule besuchen 34% und 16% schaffen die Aufnahme an die Universität (De la Cadena/Corvera 2000).

muss – nach erfolgreicher Aufnahmeprüfung – eine *Preparatoria* besucht werden. Diese sind also nicht Teil des einheitlichen Pflichtschulsystems, sondern werden von den regionalen Universitäten verwaltet, auf die sie vorbereiten sollen (daher ihr Name). Etwa ein Viertel der SchülerInnen setzt die schulische Ausbildung nicht sofort nach der *Secundaria* fort, sondern arbeitet und / oder gründet eine Familie. Nur weniger als die Hälfte der AbgängerInnen der *Preparatorias* besuchen im Anschluss tatsächlich eine Universität (De la Cadena/Corvera 2000). Vielmehr erhoffen sich viele SchülerInnen durch das Abitur bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, in den sie, je nach finanzieller Notwendigkeit, oft bereits in Niedriglohnsegmenten integriert sind. Andere machen sich wenige Gedanken über ihre Zukunft und begreifen die Schule als idealen Ort für jugendkulturelle Aktivitäten. Die Motivationen für den Schulbesuch sind also recht unterschiedlich (hierzu Streissler 2001).

In jeder der 6 Klassen werden andere Fächer unterrichtet, ein Lehrplan regelt die Fächerkombination für alle *Preparatorias* derselben Universität. Der Unterricht findet in fast allen Fächern im selben Klassenzimmer statt, Schulstunden dauern offiziell zwischen 50 und 60 Minuten, ein Schultag besteht aus 6 Schulstunden. In beiden Schulen wechselten in allen Fächern Frontalunterricht mit Gruppenarbeiten und Einzelreferaten ab. In den meisten Fächern gab es ausserdem Hausübungen, deren Vorhandensein, nicht aber deren Qualität, kontrolliert wurde. Mehrmals im Semester wurden Tests durchgeführt, wobei die meisten Lehrer in *Preparatoria B* der Einfachheit halber in allen Klassen, die sie kurz nacheinander unterrichteten, die gleichen Fragen stellten. Am Semesterende war eine Prüfungswoche anberaumt, in welcher der ganze Semesterstoff aller Fächer schriftlich geprüft wurde.

Die Türen und Fenster aller Klassen waren während der ganzen Schulzeit in beiden Schulen offen, und so herrschte ein konstant hoher Geräuschpegel. Während des Unterrichtes gab es in beiden

Preparatorias ein Kommen und Gehen der SchülerInnen. Jugendliche, die gerade frei hatten, kamen zu den offenen Klassentüren und riefen ihre Freunde, doch mit ihnen etwas zu unternehmen. Meistens standen die Angesprochenen dann von ihren Pulten auf, murmelten beim Hinausgehen dem Lehrer ein kurzes «bitte um Erlaubnis» zu und gesellten sich zu ihren KollegInnen. Die SchülerInnen verliessen aber auch aus eigenen Stücken die Klasse, um Freunde zu treffen, ungestört Hausübungen zu machen, für Prüfungen in anderen Fächern zu lernen oder auch nur, um aufs WC zu gehen. Manche Lehrkräfte hielten es mit der Anwesenheit im Unterricht ebenfalls nicht genau, kamen zu spät oder auch unentschuldigt gar nicht. Alles in allem war der Schulalltag in beiden Schulen von fröhlichem Lärm, einem Kommen und Gehen der SchülerInnen, vielen Freistunden und einem Unterricht geprägt, in dem wenig Bedacht auf Disziplin gelegt wurde. Wie erklären sich diese Charakteristika, in welchem bildungspolitischen und gesellschaftlichen Kontext stehen diese Schulen?

Mexikanische Bildungspolitik und politische Kultur

Seit der mexikanischen Revolution (1910-1921) wurde Bildung nicht mehr als ein Projekt von (katholischen) Eliten verstanden, sondern als Möglichkeit der Emanzipation. Bis in die entlegensten Winkel des Landes wurde das öffentliche Schul- und Universitätssystem sukzessive ausgebaut. Die Bildung möglichst vieler SchülerInnen war vordringlicher als die Qualitätssicherung im Unterricht. In der Schule sollten ausserdem immer grössere Teile der mexikanischen Bevölkerung eine nationale Identität herausbilden und Loyalität zum Nationalstaat entwickeln (vgl. Hobsbawm 1992: 110; Gellner 1995: 99; Levinson/Holland 1996:1). Die Schulen sollten aber auch das Vertrauen vieler

Menschen in die allein herrschende Partei der Institutionellen Revolution (PRI) stärken. Jalisco mit einer eher konservativ-katholischen Bevölkerung war jedoch einer der Bundesstaaten, in denen die sozialistische Bildungspolitik auf Widerstand stieß und die neoliberale und kirchennahe Oppositionspartei PAN in den letzten Jahrzehnten wachsende Unterstützung fand⁵. Die Mitte der 80er Jahre gegründete Oppositionspartei PRD wird u.a. von linken Intellektuellen gewählt, z.B. von vielen Lehrenden der Universität Guadalajara, und stellte zur Zeit meiner Untersuchung auch den Rektor. Die Studierenden waren freilich eher Anhänger der PAN oder der PRI⁶. Obwohl Schulen und Universitäten mit ihren parteipolitischen Ausprägungen eine wichtige Rolle in der politischen Sozialisation spielen, ist letztere nur vor dem Hintergrund der parteiübergreifenden politischen Kultur Mexikos zu verstehen. Deshalb ändert sich auch bei einem Regierungswechsel, wie er während meiner Feldforschung 2000 stattfand, an den politischen Mechanismen und den realpolitischen Entscheidungen wenig. Welche Charakteristika weist nun die politische Kultur in Mexiko auf?

Eine klassische Untersuchung der politischen Kultur Mexikos wurde von Almond und Verba bereits in den späten 50er Jahren durchgeführt. Damals charakterisierten die Autoren die mexikanische Politik durch Klientelismus und Autoritarismus und die Mexikaner als zynisch und der Politik gegenüber misstrauisch (vgl. Pansters 1997: 6f.). Diese Eigenschaften wurden aber nicht notwendigerweise als Apathie oder Zeichen von Entpolitisierung aufgefasst, sondern als «most rational way of responding to the enduring political constraints» (Foweraker 1997: 226). Obwohl sich jüngere Studien aus den Bereichen Politikwissenschaft und Sozialanthropologie nicht mehr ausschliesslich auf Werte und Haltungen konzentrieren, sondern auch Alltagspraktiken berücksichtigen, fällt die allgemeine Diagnose ähnlich aus. Während es besonders auf nationaler Ebene zu einem Erstarken demokratischer Elemen-

te kommt, dominieren auf subnationaler Ebene Regionalismus, Personalismus, Caciquismo (die Vorherrschaft lokaler Parteivorsitzender) und Camarillas (Netzwerke von Freunden und parteipolitischen Anhängern, die üblicherweise durch materielle Gefälligkeiten als Anhänger gewonnen und erhalten werden). Regionale Machtinteressen sind oft weit wichtiger als politische Ideologien. Demokratisierung hat den Klientelismus nicht abgelöst, sondern koexistiert mit ihm. Diese beiden politischen Mechanismen sind weder bestimmten Parteien noch bestimmten historischen Epochen oder gesellschaftlichen Gruppen zuzuordnen. Vielmehr sind sie aufs engste miteinander verwoben und mitverantwortlich für die relative politische Stabilität des Landes (Pansters 1997; Foweraker 1997). Jeder Mexikaner ist also in seinem täglichen Leben von vielen anderen Menschen abhängig, leistet anderen (politische) Gefolgschaft und bekommt dafür verschiedene materielle und immaterielle Zuwendungen. Dieses System von Abhängigkeiten durchzieht alle gesellschaftlichen Schichten und sichert teilweise das Überleben (Lomnitz Adler 1977). Diese Abhängigkeiten haben hohe gesellschaftliche Relevanz und werden als bindend aufgefasst. Der Mensch als Individuum, der von den Rechtsinstanzen unabhängig von seiner Person und seinen Beziehungen behandelt werden soll, ist jedoch sekundär. Gesetze gelten dementsprechend eher als Richtlinien, die man zu biegen versucht, umgeht oder bricht. Wie ich im Folgenden zeige, gibt es deutliche Parallelen zwischen der politischen Kultur auf nationaler und subnationaler Ebene und der politischen Kultur in den beiden *Preparatorias*, die durch das «hidden curriculum» vermittelt wird.

Das «hidden curriculum» in den *Preparatorias*

Das «hidden curriculum» der *Preparatorias* ist durch zwei widersprüchliche Wertesysteme gekennzeichnet. Der positi-

⁵ Gerade in der Chronik der Universität von Guadalajara wird diese Ablehnung sozialistischer Bildungspolitik deutlich (Universidad de Guadalajara 2005). Monatelange Streiks von SchülerInnen der damals einzigen *Preparatoria*, Studentenproteste, die Schliessung der gesamten Universität und die zeitweise Aberkennung ihrer Autonomie und Unterstellung unter die Entscheidungsgewalt des Gouverneurs von Jalisco kennzeichneten die Periode zwischen 1925 und 1947, als in Jalisco die offizielle sozialistische Bildungspolitik beendet wurde.

⁶ Laut einer Erhebung der Tageszeitung *El Pùblico* im Herbst 2000 unterstützten 45% der Studentenschaft der *Preparatorias* in Guadalajara die PAN, 36% waren Anhänger der PRI und 10% solche der PRD (Corvera Romo 2000).

vistischen Vorstellung von Wissen wurde im normativen Diskurs vor allem am Semesterbeginn eine konstruktivistische Sicht des Wissenserwerbs gegenübergestellt. Die SchülerInnen sollten Fakten nicht stur auswendig lernen oder abschreiben, sondern Fragestellungen an Hand von Büchern aus der Bibliothek oder Informationen aus elektronischen Medien selbstständig recherchieren. Die SchülerInnen wurden als verantwortungsvolle, wissbegierige und aus eigenen Stücken lernende junge Erwachsene begriffen und behandelt. (Sie begriffen sich auch selbst auf Grund der offiziellen Angehörigkeit zur Universität bereits als «Studenten».) LehrerInnen verhielten sich meist nicht als allwissende Autoritäten, sondern als kritische, auch selbstkritische Personen, welche die SchülerInnen beim selbständigen Erwerb von Wissen unterstützten. Mit dieser Auffassung von Lehre ging außerdem die Behauptung einher, Leistungen würden transparent und personen-unabhängig benotet. Im Sinne dieser Transparenz teilten alle Lehrkräfte den SchülerInnen zu Semesterbeginn mit, welche Leistungen sie in diesem Semester zu erbringen hätten. Schliesslich wurde ein Bild des Gemeinwesens propagiert, in dem zwar alle fair und verantwortungsvoll zueinander sein und von den LehrerInnen mit gleichem Respekt behandelt werden sollten, das jedoch die unterschiedlichen Fähigkeiten der Einzelnen hervorhebt. So wurde die Gleichbehandlung betont, dem Ideal der Gleichheit wurde jedoch eine Absage erteilt. Gleichzeitig hüteten sich die LehrerInnen aber davor, explizit einem Konkurrenzdenken das Wort zu reden, da dieses eng mit dem – durchgehend abgelehnten – amerikanischen Kapitalismus assoziiert wurde. Zu der Relativierung von Gleichheit in Staat und Gesellschaft passte auch der regionale Patriotismus gut: Die regionalen Eigenheiten der Einwohner Guadalajaras und die Lebensqualität in der zweitgrößten mexikanischen Stadt höben sich, so die Lehrer und LehrerInnen, positiv vom Moloch Mexiko Stadt einerseits und, weniger explizit, auch von dem durch Landwirtschaft geprägten Umfeld ab.

Diese Charakteristika werden erst dann besser verständlich, wenn man sich vor Augen führt, welche diesbezüglichen Erfahrungen die SchülerInnen davor in der *Secundaria* gemacht haben. Im Folgenden beziehe ich mich auf die ausführliche Studie von Bradley Levinson über eine mexikanische *Secundaria* auf dem Land (Levinson 2000, Levinson 2001), deren wesentliche Charakteristika aber laut den Schilderungen meiner InformantInnen auch auf den städtischen Bereich zutreffen. Laut Levinson sind Gleichheit und Solidarität Werte, die vom postrevolutionären mexikanischen Staat propagiert wurden, um aus der Vielfalt an regionalen, ethnischen und sozialen Identitäten in der Schule eine nationale Identität zu erschaffen und dafür zu sorgen, dass die SchülerInnen sich dem Gemeinwesen und damit dem Staat zugehörig und verpflichtet fühlten. Diese Ideologie äußert sich in Schuluniformen (um soziale Unterschiede, die sich in der Kleidung zeigen könnten, zu verbergen), einer sozial und leistungsbezogen heterogenen Zusammensetzung der Gruppen und in wiederholten direkten Aufforderungen der LehrerInnen, doch zusammenzuarbeiten, einander gleich zu behandeln und innerhalb der Gruppe solidarisch zu sein (Levinson 2000: 2). Die von den Lehrkräften propagierten Werte und Umgangsformen werden von den SchülerInnen auf ihre Art und Weise umgestaltet und drücken sich vor allem in einem regen Weitergeben von Hausübungen zum Abschreiben aus, um das akademische Fortkommen der ganzen Gruppe zu gewährleisten. Lehrkräfte und SchülerInnen teilen eine positivistische Auffassung über den Stoff, der nicht primär verstanden werden muss, sondern auswendig zu lernen und wörtlich zu reproduzieren ist. Dadurch wird diese Art Wissen auch zu einer Ware, die leicht weitergegeben werden kann.

Meine InformantInnen trauerten in Vielem der *Secundaria* nach. Sie stellten in der *Preparatoria* viele Unterschiede fest, die sie negativ bewerteten. Hier gäbe es nicht mehr die uneingeschränkte Gleichheit und Solidarität in den Klassen, son-

dern Ansätze von Leistungsdenken, eine schwächere Klassengemeinschaft und mehr Egoismus; es sei zwar angenehm, keine Schuluniformen mehr tragen zu müssen, aber dadurch seien die Einkommensunterschiede zwischen den SchülerInnen stärker sichtbar. Außerdem beklagten einige SchülerInnen, dass der mexikanische Staat als identitätsstiftender Faktor im Schulalltag der *Preparatoria* nicht mehr gegenwärtig sei, dass es also kein Hissen der Flagge, Singen der Nationalhymne und andere alle SchülerInnen einbeziehenden Rituale mehr im Schulalltag gebe. Laut ihren Aussagen trat also die politische Sozialisation in der *Preparatoria* in den Hintergrund, was wohl damit zu tun hat, dass die *Preparatorias* eben nicht der staatlichen zentralen Bildungspolitik unterliegen.

Von Normen zur Praxis

Gerade am Beginn des Semesters herrschten normative Diskurse im Unterricht vor, die dem Wertesystem, das in der *Secundaria* vertreten wird, eine klare Absage erteilten. Im Laufe des Semesters sah die Praxis bei SchülerInnen und Lehrpersonen jedoch etwas anders aus. SchülerInnen und LehrerInnen handelten den normativen Diskursen verschiedentlich zuwider: Sie kamen stillschweigend überein, dass im Schulalltag auf beiden Seiten Verhandlungsspielräume existierten, Leistungen einerseits nicht eingefordert, andererseits auch nicht erbracht werden müssten, die Anwesenheit im Unterricht sowohl von einigen LehrerInnen als auch von vielen SchülerInnen locker zu handhaben sei und dass es überhaupt ganz wenige Regeln gäbe, die eher dazu dienten, missachtet als befolgt zu werden. Eine dieser Regeln war die Anwesenheit im Unterricht, die ich nun ausführlicher beschreiben will.

In allen Fächern gab es Anwesenheitslisten, in welchen die SchülerInnen in der alphabetischen Reihenfolge der Nachnamen aufgeführt und in denen ihre Anwesenheit vermerkt wurde. Theoretisch

konnte das Fehlen nur durch Vorweis einer ärztlichen Bestätigung in der Direktion entschuldigt werden. Die LehrerInnen durften nachträglich Abwesenheiten nicht in Anwesenheiten ausbessern, auch wenn SchülerInnen noch so plausible Entschuldigungen vorbrachten. Je nach Lehrkraft und Situation wurden die Anwesenheitslisten am Anfang der Schulstunde, in einer Pause zwischen Arbeitsschritten oder am Ende der Schulstunde verlesen. Die SchülerInnen fanden schnell heraus, bei wem sie zu spät kommen konnten, ohne als fehlend zu gelten, und bei wem sie pünktlich sein mussten. Manche LehrerInnen verlasen die Listen selbst, andere delegierten diese Aufgabe, meistens an die Klassenbesten. Wenn SchülerInnen die Listen verwalteten, trugen sie auch Mitschüler als anwesend ein, die es gar nicht waren. Einmal tat auch mir eine Mitschülerin diesen Gefallen. Ein anderes Mal liess ein Lehrer die Anwesenheitsliste in der Pause auf dem Lehrerpult liegen. Da die meisten Lehrerkräfte ein Minus für «abwesend» und ein Plus für «anwesend» verwendeten, war es nicht besonders schwer, die Anwesenheiten zu korrigieren. Die Klassensprecherin ging also zum Lehrerpult und trug Mitschüler, die besonders oft gefehlt hatten und daher Gefahr ließen, das Fach nicht zu bestehen, rückwirkend als anwesend ein. Andere SchülerInnen hielten währenddessen bei der Klassentür Wache, um vom Lehrer nicht beim Manipulieren der Liste ertappt zu werden. Eine weitere Möglichkeit, die Anwesenheiten zu korrigieren, war, einerseits der Lehrperson ausserhalb des Unterrichts, andererseits dem Direktor Entschuldigungen zu zeigen. Die SchülerInnen boten in Härtefällen aber auch Gefälligkeiten wie Dienstleistungen, Geld oder Geschenke an, um sowohl die Anwesenheit zu ändern als auch schlechte Noten zu verbessern und die Lehrer vor Prüfungen wohl gesonnen zu stimmen. In einigen Fällen forderten aber auch die LehrerInnen diese Gefälligkeiten regelrecht ein, wie mir der Philosophielehrer in *Preparatoria A* erläuterte, ich aber auch selbst in *Preparatoria B* erlebte: «Es gibt LehrerInnen, die SchülerInnen um Ge-

fallen bitten, sie bitten um materielle Dinge, sagen wir einen Kassettenrekorder oder Autoreifen oder eine Stereoanlage. Bei den jungen Mädchen bitten sie auch um sexuelle Dienste, [...] also diese Kultur wird von den SchülerInnen rezipiert. Wenn sie also plötzlich Schwierigkeiten mit einem Lehrer haben und die SchülerInnen gewohnt sind, Dinge mit den Lehrern auszuverhandeln, dann bieten sie eben Geld, verwenden Mechanismen, die ihnen schon bekannt sind» (Ausschnitt aus einem Interview am 6. Juli 2000). Der Tausch nichtakademischer Gefälligkeiten gegen gute Noten wurde also von LehrerInnen und SchülerInnen gemeinsam praktiziert und stand in beiden *Preparatorias* auf der Tagesordnung.

Der Zusammenhang zwischen «hidden curriculum» und politischer Kultur

Der Zusammenhang zwischen «hidden curriculum» und politischer Kultur wurde mir im Lauf meiner Untersuchungen klar: In der Schule wie im politischen Alltag gab es zweierlei Sichtweisen: Einerseits soll das Individuum nach seinen objektiv feststellbaren eigenen Leistungen beurteilt werden bzw. jedes Individuum hatte gleiche Rechte und Pflichten. Andererseits sieht man den Einzelnen als Teil eines Netzwerkes sozialer Beziehungen, das durch ein Geben und Nehmen von Gefälligkeiten aufrechterhalten wird. Die SchülerInnen lernten im Zuge der unterschiedlichen Handhabung von Hausübungen, Prüfungen und Anwesenheiten, geschickt mit diesen beiden Sichtweisen umzugehen und nicht nur je nach Situation und Gegenüber einmal die eine und einmal die andere einzusetzen, sondern sogar beide gleichzeitig zu gebrauchen: Verbal mochten sie sich auf demokratische Rechte und für alle gleiche Pflichten berufen, während

ihre Handeln auf der «personalistischen» Ebene angesiedelt war (anhand der Besetzung von *Preparatoria B* durch Schüler auf Grund administrativer Missstände habe ich dies in einem anderen Artikel bereits gezeigt, Streissler 2004 und in Druck). Ihr Verhandlungsrepertoire reichte von rationalen Argumenten über Witze, Schmeicheleien, Bitten und Betteln, Ausreden, Irreführungen, Ausspielen der Lehrkräfte und der Administration gegeneinander und kollektive Taktiken der Unterwanderung der Autorität der LehrerInnen bis zum Anbieten von Gefälligkeiten, Geld, Geschenken und Dienstleistungen. Die SchülerInnen mussten Situationen und Personen rasch richtig einschätzen und alleine oder gemeinsam die richtigen Taktiken anwenden. Dies war vor allem daraus ersichtlich, dass sich LehrerInnen nur höchst selten wahrten. Sie liessen derlei Verhaltensweisen nicht nur zu, sondern forderten teilweise explizit, teilweise implizit auch dazu auf, wie der Philosophielehrer kritisiert hatte. In solchen Übereinkommen zwischen SchülerInnen und Lehrkräften wurde eine politische Kultur produziert und reproduziert, in der das Leistungsdenken sowie das Argumentieren mit Rechten und Pflichten mit einer Reihe von Gefälligkeiten einherging, welche die persönlichen Verhältnisse zwischen Geber und Nehmer beeinflussten. Die politische Kultur in den *Preparatorias* spiegelt also die politische Kultur des ganzen Landes wider: einerseits werden die Menschen als Individuen in einer Demokratie behandelt, die einerseits ihre in der Verfassung festgeschriebenen Rechte und Pflichten als Staatsbürger erlernen und demokratische Prozesse wie die Wahl von SchülerInnenvertretungen durchlaufen. Andererseits sind Menschen in ein Netz von Beziehungen eingebunden, das durch Freundschaften und Gefälligkeiten aufrecht erhalten und ausgebaut wird und für das Fortbestehen lokaler Machtgefüge wesentlich ist⁷.

Das «hidden curriculum» mit seinem situativen Umgang mit Verhaltensregeln besteht aus Denk- und Handlungsmustern, die weit über die Grenzen der Schule

⁷ Eine analoge Unterscheidung für Mexiko trifft Pansters (1997: 9f.) unter Verwendung der Begriffe «citizenship» und «personalism». In ihrer Beschreibung gesellschaftlicher Ein- und Ausschlußmechanismen in Brasilien beruft sich Inger Sjørslev auf Roberto Da Matta (1997), der zwischen dem privaten und öffentlichen Raum mit Hilfe der Metaphern «home» und «street» unterscheidet, denen «person» als Teil eines sozialen Netzwerkes bzw. «citizen» oder «individual» zugeordnet werden. Diese Bereiche «...exist side by side and complement each other in a manner that creates a fair degree of complexity» (Sjørslev 2004: 83). Die Begriffe «citizenship» bzw. «citizen» finde ich problematisch, weil das Staatsbürgerssein nicht nur offiziell festgesetzte Rechte und Pflichten, sondern auch das Staatsbürgerbewusstsein und damit die gesamte politische Kultur umfasst, egal, ob diese von Außenstehenden als demokratisch eingeschätzt wird oder nicht.

angewandt werden können, aber je nach Situation modifiziert werden müssen. Diese Muster entstehen nicht ausschliesslich in der *Preparatoria*, sondern begegnen den Jugendlichen in ähnlicher Weise in der Nachbarschaft, am Arbeitsplatz, in Vereinen und den Jugendorganisationen der Parteien. Trotzdem zeigen meine empirischen Untersuchungen, dass die SchülerInnen in der *Preparatoria* ein Lernumfeld haben, wo sie die verschiedenen Verhaltensweisen für ihre persönlichen und kollektiven Interessen anwenden und so einüben. Die Jugendlichen lernen in ihrem Umgang mit den LehrerInnen und untereinander gemäss der beiden konträren Auffassungen vom Menschen (als Individuum und in die Gesellschaft eingebundene Person) und von der Politik (als Demokratie und Klientelismus) situationenspezifisch geschickt zu argumentieren und zu agieren. Dieses Wissen, das die Jugendlichen in der Schule ausbauen, ist meines Erachtens für ihr Handeln in verschiedenen sozialen Kontexten von grösserer Relevanz als jegliches akademische Wissen, das über die Grundfähigkeiten von Lesen, Schreiben und Rechnen hinausgeht. Es ist ein wichtiger Bestandteil ihrer politischen Kultur und macht sie auch in anderen sozialen Kontexten handlungsfähig. In diesem Sinn ist die mexikanische *Preparatoria* eine Schule, in der die SchülerInnen tatsächlich ganz Wesentliches für das Leben lernen.

Literatur

CORVERA ROMO Mónica

2000. «Alumnos de la UdeG se inclinan por el PAN». *El Público* (Guadalajara), 9.10.2000: 16-17.

DE LA CADENA Beatriz G, Mónica CORVERA

2000. «Jalisco se queda atrás en la carrera por la educación». *El Público* (Guadalajara), 4.10.2000: 6-7.

FOWERAKER Joe

1997. «Popular movements and political culture in contemporary Mexico» in Wil G.

Pansters (ed.), *Citizens of the Pyramid, Essays on Mexican Political Culture*, S. 225-246. Amsterdam: Thela Latin American Series.

GELLMER Ernest

1995. *Nationalismus und Moderne*. Berlin: Rotbuch Verlag.

HOBSBAWM Eric J.

1992 (1990). *Nationen und Nationalismus*. Frankfurt/Main, New York: Campus.

LEARN NC (Hg.)

2005. «Hidden Curriculum», <http://vote.learn.unc.edu/glossary/entry.php?term=hidd> en%20curriculum, Download am 6.3. 2005.

LEVINSON Bradley und Dorothy HOLLAND (eds), 1996. *The Cultural Production of the Educated Person*. Albany: University of New York Press.

LEVINSON Bradley

2000. «Drawing the dotted line around “student” and “school” culture: a playful example from Mexico», Referat auf der AAA Konferenz, San Francisco, unpubliziertes Manuskript.

LEVINSON Bradley

2001. *We Are All Equal: Student Culture and Identity at a Mexican Secondary School, 1988-1998*. Durham, NC: Duke University Press.

LOMNITZ ADLER Larissa

1977. *Networks and Marginality: Life in a Mexican Shantytown*. New York: Academic Press.

MARSH C. J.

1997. «Hidden curriculum» in: *Perspectives: Key Concepts for Understanding Curriculum* 1. London: The Falmer Press, S. 33-39, http://w2.edu.hku.hk/space/pcedft/2003/esc3/ESC3_Topic_2_reading.pdf, Download am 6. 3.2005.

PANSTERS Wil.

1997 «Theorizing political culture in Modern Mexico», in: Wil G. PANSTERS (ed.), *Citizens of the Pyramid, Essays on Mexican Political Culture*, S. 1-37. Amsterdam: Thela Latin American Series.

SJØRSLEV Inger

2004. «Alterity as celebration, alterity as threat. Grammars in a comparative perspective: Brazil and Denmark» in: Gerd BAUMANN und Andre GINGRICH (eds), *Grammars of Identity/Alterity. A Structural Approach*, S. 79-98. London: Berghahn.

STREISSLER Anna Isabella

1999. *Jugendliche in Bogotá. Eine ethnologische Untersuchung zu Lebenswelt und Zukunftsangst*. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.

2001. «School as place of youth: a preparatory

- school in Guadalajara, Mexico», Vortrag auf der Konferenz *Children in their Places*, Brunel University, West London, 21. - 23. Juni 2001, unpubliziertes Manuskript.
2003. *Being Young—Becoming Citizens. Everyday Life and Political Culture in Two Preparatory Schools in Guadalajara, Mexico*. Wien: unpublizierte Dissertation.
2004. «Násilí jako cesta k demokracii? Okupace mexické prípravne školy-priklad politické kultury studentu» in: Petr SKALNIK (Hg.), *Politická Kultura: antropologie, sociologie, politologie*, S. 259-271. Prag: SET OUT. (Tschechische Übersetzung von: «Violence as means towards democratic ends? The occupation of a Mexican preparatory school — an example of students' political culture» erscheint in: SKALNIK Peter, *Political Culture*, in Druck).
- UNESCO THESAURUS (Hg.).
2005. «Hidden Curriculum», <http://www.ibe.unesco.org/International/DocServices/Thesaurus/00003711.htm>, Download am 6.3.2005.
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
2005. «La Universidad de Guadalajara en el período 1925-1991», www.udg.mx/secfija/nuesuniv/historia.html, 25.7.2005.

authorities. Teachers sometimes allude to these ideals, especially at the beginning of the term when presenting the teaching goals in each subject. But as the term progresses, an alternative and contradictory view becomes manifest. Neither students nor teachers always stick to the rules. Rather, there are large margins of negotiation with regard to the students' presence in class, home-exercises, exams and grades. These modes of behavior are closely related to political culture. There, two contradictory concepts prevail: first, a view of the individual as equal to all others, having the same rights and duties and to be judged by his or her objective (academic) achievements. According to the second view the person is a node in a network of social relations that is created and sustained by mutual obligations and favors. In *preparatoria* students learn to shift between these two viewpoints in their negotiations with teachers, and thus produce and reproduce a political culture pervasive in other realms of Mexican society and politics. The *preparatoria* is therefore an important site of learning for life in general.

Abstract

We don't learn for school but for life. The «hidden curriculum» of *preparatorias* in Guadalajara, Mexico

Based on 7 months of fieldwork in 2000 in two *preparatorias* (college preparatory schools) in Guadalajara, Mexico, the article deals with school as a place of cultural and social production and reproduction. The «hidden curriculum» plays a vital role in this process. According to ideas that go back to the Mexican Revolution, young people should become responsible, tolerant and democratic citizens in the course of their schooling, with the teachers helping them in their role as trainers or coaches, not as omniscient

Autorin

Anna Isabella Streissler ist Lektorin am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien im Bereich ethnologische Jugendforschung. Sie führte Feldforschungen in Bogotá, Kolumbien (1995 und 1996) sowie in Guadalajara, Mexiko (2000) durch. Sie ist Co-Organisatorin mehrerer Sokrates-Intensivprogramme und war Mitglied des Scientific Committee des 8. EASA-Kongresses in Wien 2004. Seit März 2005 ist sie Universitätsassistentin am Institut für Unterrichts- und Schulforschung an der Fakultät für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Alpen Adria Universität Klagenfurt.

Rasumofskygasse 9-11, A-1030 Wien,
anna.streissler@univie.ac.at