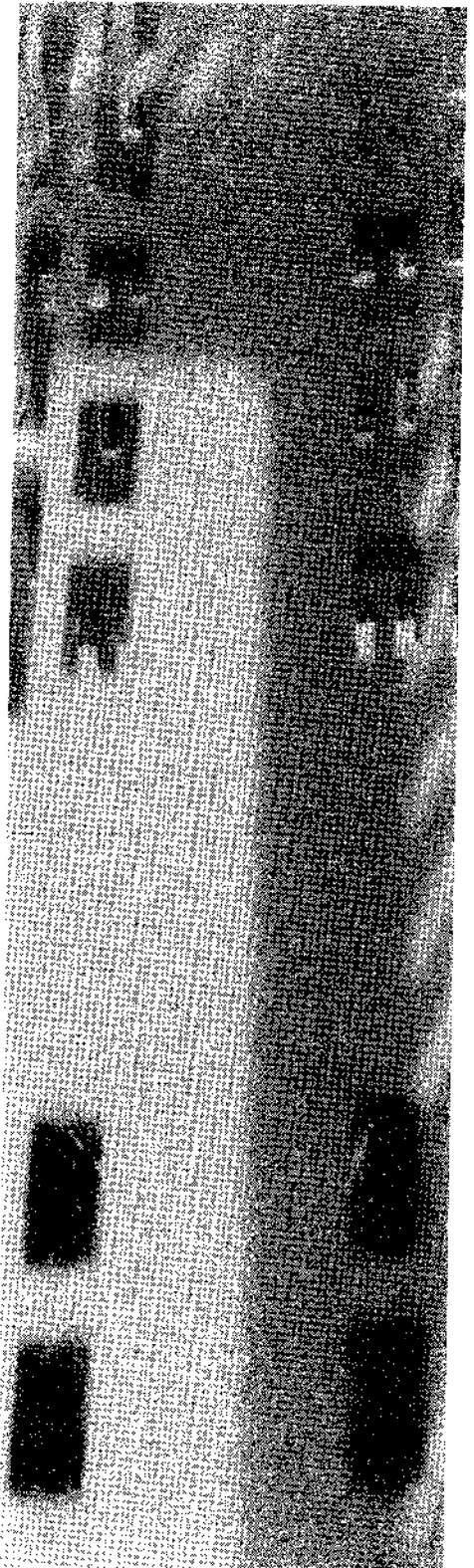


Inhaltsverzeichnis:

Editorial	2
Dieter Larcher: Mischkultur als „Mistkultur“?	3
Claudia Gaßlitter: Bildung und Universität – ein Scherenschnitt	5
Stefan Marmsoier: NELSOBJTTTOAKEDOKLUGSCHEISSER (Collage)	7
Werner Hölzl: Ein „Bildung“ allgemein, bitte	8
Angelika Unterholzner: Drei Freunde oder Die Wege kreuzen sich immer wieder	10
Sabine Gamper: Die Insel im Ozean	13
Angelika Unterholzner: Sch ... wie Schanze? (Bildgeschichte)	14
David Augscheller: Zur Systemimmanenz von Bildung und Wissenschaftsbetrieb	16
Martina Lutze: Bildung – quo vadis?	18
Thomas Aichner: Bildung – jetzt im Angebot	22
Walter Steinacher: Wir und die Ausländer – die Ausländer und wir in Österreich	24
Werner Hölzl: Der Feind der Wahrheit ist nicht immer die Lüge sondern der Mythos	28
Interview: „Der Zeitpunkt ist (noch) günstig“	34
Herbert Altrichter: Fachhochschulen und neue Anforderungen an postsekundäre Bildung	36
Rezensionen	
„Die Liebenden von Pont-Neuf“	22
„Schluiferers Erben – Was aus den Tarrolan geworden ist“	23
„Don't Call Me Buckwheat“	32
„Bobo In White Wooden Houses“	32
„Kulturschock. Fallgeschichten aus dem sozialen Dschungel“	40
„Das Leben der Boheme“	40



bildung! dieses wort hat schon viele inhaltliche bedeutungswandlungen erfahren und wird – hoffentlich – noch viele erfahren. es hat sie im heutigen sinn nicht immer schon gegeben, und noch niemals gab es sie für so viele.

als student/innenorganisation hat die sh ein natürliches interesse an „bildung“, und im rahmen ihrer aktivitäten haben die sh-vertreter/innen in erster linie mit bildungskonsument/innen und -produzent/innen zu tun. in diesem skolast geht es um eine grundsätzliche bestandsaufnahme gegenwärtiger bildungsziele, -motivationen, und -institutionen. schwerpunktmäßig werden immer wieder vor allem die lehr- und lernziele und die formen der wissensvermittlung in frage gestellt. will bildung kritikfähigkeit, selbstbestimmung, selbständigkeit fördern oder zielt sie auf anpassung, manipulation und duckmäusersertum? diese fragen sind vor dem hintergrund der aktuellen uni-debatte bzw. dem katz und maus spiel der svp in südtirol von besonderer brisanz. wesentliche momente und bestimmende „faktoren“ dieser diskussion werden in einer analytischen montage und ein zweites mal in einem interview noch einmal aufgeworfen.

in der gegenwärtigen „diskussion“ finden im lande die fachhochschulen zunehmend erwähnung. was bedeutet das? eine weitere taktische maßnahme zur verhinderung einer universität? eine akzeptable alternative zur universität? eine ergänzung zur universität? die detaillierte erörterung dieses bereichs und die vergegenwärtigung grundsätzlicher kritikpunkte (verschulung, verwissenschaftlichung, spezialisierung) kann auf gefahren und möglichkeiten dieser neueren bildungseinrichtung aufmerksam machen.

in diesem skolasi rückt der „ökonomische“ aspekt der bildung in den hintergrund; angebot/nachfrage der arbeitnehmer/innen und arbeitgeber/innen werden weitgehend ausgeklammert. wir wollen die leser/innen zu fragen nach primären funktionen der bildung anregen. außerdem möchten wir auf das potential der bildung zur lösung sozialer und ethnischer konflikte verweisen und alternativen zum gegenwärtigen bildungssystem aufzeigen.

Angelika Unterholzner

Mischkultur als „Mistkultur“?

Das Wort „Bildung“ ist in unserem Zeitalter des außer Kontrolle geratenden wissenschaftlich-technischen Systems kaum mehr ernsthaft in Gebrauch. Schulung, Training, Ausbildung, Qualifizierung, Supervision lauten die neuen Bezeichnungen für jene Vorgänge, die Menschen an die Systemerfordernisse anpassen sollen, um aus ihnen ein flexibles Stück Humankapital zu machen. Bildung dagegen, dieser erratische Block aus einer Epoche, als „die Befreiung des Menschen zu sich selbst“ noch ein gesellschaftliches Anliegen war, muß definiert werden, um überhaupt verständlich zu sein. Der Bildungsbegriff, der im folgenden verwendet wird, orientiert sich an der Tradition der Aufklärung. Das heißt, daß er – entgegen allen zeitgeistgemäßen Anbiederungen an die übermächtig werdenden Sachzwänge – darauf besteht, daß die Menschen in kritischer Selbstreflexion zu Subjekten ihres Lebens werden.

Das klingt zunächst einmal fast leerformelhaft abstrakt, sollte aber programmatisch andeuten, daß Bildung sich mit grundsätzlichen Fragen und Problemen des Lebens auseinandersetzt, mit Sinn und Zweck des menschlichen Daseins, mit der gerechten Ordnung der Gesellschaft, mit der Entfaltung aller menschlichen Möglichkeiten in Freiheit und Solidarität. Das ist ein ganz anders Projekt als etwa die „Allgemeinbildung“, die nichts anderes im Sinn hat, als daß der/die Gebildete möglichst viel Wissen über alles und jedes besitze. Dagegen handelt es sich bei dem hier eingemahnten Begriff um einen Prozeß der ständigen Auseinandersetzung mit sich selbst, mit den Institutionen und dem gesellschaftlichen System, in dem man lebt. Man „hat“ Bildung nie, sondern man bildet sich, indem man sich mit seinen Lebensbedingungen kritisch auseinandersetzt. Dies als Ouvertüre. Es wird höchste Zeit, daß ich zu meinem eigentlichen Thema, der Bildung in zweisprachigen Regionen, Stellung beziehe. Aufgrund von theoretischer und praktischer Auseinandersetzung mit der Lebensproblematik von Menschen in mehrsprachigen Regionen Europas, Asiens und Amerikas weiß ich, daß es für alle ein Bildungsproblem par excellence gibt: die Identitätsentwicklung. Überall, wo ich jemals dieser Fragestellung nachgegangen bin, in Südtirol, in Singapur, in Kärnten, im Burgenland, im ehemaligen Jugoslawien, in Ungarn, im Osten Nicaraguas (Costa Atlantica), entdeckte ich die Fixierung auf die Frage der Identität als zentrales Anliegen nicht nur der persönlichen Bildungsprozesse, sondern auch jener Bildungsinstitutionen, die dem Individuum bei seiner persönlichen Bildung Hilfe leisten sollten.

Viele, wenn nicht die meisten dieser Bildungsinstitutionen waren bemüht, eine eindeutige Identität im Sinne einer klaren nationalen bzw. ethnischen, kulturellen und sprachlichen

Selbstdefinition zu vermitteln. Das in Südtirol lange Zeit als heimlicher Lehrplan der Bildungspolitik fungierende Motto von der „Mischkultur als Mistkultur“ dürfte wohl nicht nur dolomitenspezifische Denkungsart sein. Es läßt sich viel eher behaupten, daß dort, wo die Prinzipien des Nationalismus und die Nationalstaaten eine herrschende Sprache und eine herrschende Kultur mit mehr oder weniger Gewalt durchsetzen wollten, um ein homogenes Staatsgefüge zu konstruieren, vor allem die Angehörigen sprachlich-kultureller Minderheiten in eine defensive Position gedrängt wurden, die ihnen einen identitätspolitischen Abwehrkampf gegen den übermächtigen Feind Nationalstaat aufzwang. Sie wurden Opfer der nationalistischen Identitätsorganisation.

Um eine Nation zu bauen, war es notwendig, die mittelalterlichen Kleinstrukturen zu zerschlagen und künstlich, zumeist mit Gewalt, einheitlichen Raum zu schaffen. Denn nirgendwo gab es in Wirklichkeit dieses gemeinsame kulturelle Erbe, weder in Sprachen, noch in Literaturen, noch in Geschichten. Erst ethnische Säuberungswellen, die mit mehr oder weniger Gewalt und mit mehr oder weniger Erfolg die vielgestaltigen Regionen zu Großstrukturen vereinigten, schufen jene Nationen, die staatlich organisierten. Und damit entstanden zugleich das Identitätsproblem derjenigen Gruppen, die sich dem Druck der ethnischen Säuberung widersetzen, um weiterhin an ihrer eigenen Sprache, Kultur, Geschichte als etwas Besonderem festzuhalten. Sie sind seit dem Zeitalter des Nationenbaus in eine Abwehrschlacht verwickelt, in der sie verzweifeln – gegen die Logik des Nationalstaates – ihre abweichende kollektive Identität als Slowenen, Katalanen, Ungarn, Okzitanen, Sinti und Roma, Deutsche, Juden, Waliser, Bretonen, Meskito-Indianer, Rätoromanen oder Singalesen festzuhalten versuchen.

Jeder europäische Nationalstaat hat innerhalb seiner Grenzen solche Minderheiten. In manchen Nationalstaaten wurde eine Lösung gefunden, die den Angehörigen dieser Minderheiten ermöglicht, ihre sprachlich-kulturelle Identität zu entfalten, in vielen Staaten ist daraus ein permanenter Konflikt geworden, manche Staaten haben diese Minderheiten vertrieben oder gar physisch vernichtet. (Den aktuellen Hinweis auf den nicht zuende gehen wollenden Wahnsinn des Nationalismus kann ich mir sparen, da jeden Abend in den Fernsehnachrichten die Bilder von Massakrierten beweisen, daß geradezu unter Wiederholungszwang die immer gleichen Massenmorde im Namen und Auftrag nationalstaatlicher Zentralgewalt verübt werden.)

Bildung heißt für die Angehörigen einer Minderheit also häufig Widerstand gegen die von der zentralen Macht via Bil-

dungssystem verordnete Sprache und Kultur. Die meisten Angehörigen kleiner Volksgruppen, die als Minderheiten innerhalb von Nationalstaaten leben, müssen mehr oder weniger zwanghaft Identitätsarbeit rund um die Uhr leisten, um ihre kollektive Identität, das heißt ihre Sprache, ihre kulturelle Eigenständigkeit und ihr geschichtliches Selbstverständnis zu retten. Auf der Strecke bleibi ihre individuelle Identität, da sie ständig den Kampf um die Selbsterhaltung der Gruppe betreiben müssen.

Im Rahmen einer Untersuchung über Zweisprachigkeit und Identität in Südkärnten, die ich mit einem Forschungsteam durchgeführt habe, gelang es uns herauszufinden, daß in Kärnten, aber nicht nur hier, sondern in den meisten Minderheitsgruppen sich geradezu Identitätstypen herausgebildet haben, die nach ihrem Anteil an und Beitrag zum Erhalt der Gruppenidentität gegen die Logik und die Gewalt des Nationalstaates klassifiziert werden können: politisch aktive Verteidiger der Minderheitenposition, selbstbewußte Angehörige von Minderheiten, Kulturpendler, Assimillierte und solche, die sich bereits so weit mit dem Aggressor identifiziert haben, daß sie ihrerseits Angehörige ihrer ehemals eigenen Gruppe assimilieren. Zu meinem Erstaunen konnte ich diese Typologie in allen von mir näher untersuchten mehrsprachigen Regionen entdecken.

In verschiedenen Publikationen habe ich nachzuweisen versucht, daß Assimilation oder gar Identifikation mit dem Aggressor mit einem hohen Preis bezahlt wird: sie bindet die gesamte Lebensenergie an Verdrängungsarbeit statt an die Entfaltung aller menschlichen Fähigkeiten und erzwingt vom Assimilierten ständig Beweise und Selbstbeweise der Zugehörigkeit zur Sprache und Kultur der Mächtigen. Das Tragische daran ist, daß sie niemals wirklich gelingen, auch wenn man zum hundertfünfprozentigen Angehörigen der Mehrheit mutiert ist.

Doch auch für die selbstbewußten Verteidiger ist es schwierig. Die kollektive Identität zu bewahren absorbiert Zeit, Kraft und Ausdauer. Es bindet die Lebensenergie an etwas, was man als Angehöriger der Mehrheit als selbstverständlich betrachtet: nämlich in seiner eigenen Sprache sprechen zu dürfen, in der eigenen Sprache unterrichtet zu werden, in der eigenen Sprache öffentliches Leben gestalten zu können. Und was das schlimmste ist: Es fixiert sämtliche Energien der Menschen auf einen einzigen Identitätsaufhänger: die Sprache als Code. Alle Anstrengungen der Selbstentfaltung müssen sich notgedrungen auf den einen Punkt konzentrieren, der den Unterschied zwischen dem Eigenen und dem Fremden ausmacht. Für bewußte Angehörige der Minderheit ist jeder Tag erfüllt mit Identitätsarbeit für die Gruppenidentität. Um dem Assimilationsdruck der Mehrheit vorzubauen, müssen Eltern zum Beispiel ganz gezielt mit ihren Kindern Sprache pflegen, Situationen suchen, in denen die Kinder auch außerhalb des Unterrichts ihre Sprache verwenden können, sie

müssen die Arbeit der Kulturvereine unterstützen, sie müssen in allen Organisationen (z.B. Pfarrkirchenrat, Elternaverzweigung, Gemeinderat) dafür kämpfen, daß auch ihre Sprache sich Gehör verschaffen darf, sie müssen für die Vortragstätigkeit, die Medien- und Theaterarbeit und die politische Aufklärungsarbeit ihrer eigenen Gruppe Akteure und/oder Publikum sein, denn an ihnen hängt der moralische Anspruch, die eigene Gruppe vor dem sozialen Tod zu bewahren. Das Aufrechterhalten der Gruppenidentität ist Schwerarbeit. (Ich halte es für unzumutbar, all sein Denken und Fühlen rund um die Uhr nur auf Erhaltung der Muttersprache und das Abgrenzen gegenüber den anderen zu konzentrieren. Auf der Strecke bleibi notgedrungen die Entwicklung individueller Identität und gemeinsamer, die engen Grenzen nationalsprachlicher Identität überschneidende Projekte.)

Bildung im eingangs von mir skizzierten Sinne als Subjektwerdung des Menschen gerinnt in zweisprachigen Regionen unter Bedingungen nationalistischer Gesellschaftsordnung zu einem Verzweigungskampf um das Überleben als Gruppe. Auf der Strecke bleibi das Individuum. Auf der Strecke bleibi die Entfaltung all seiner Kräfte, Fähigkeiten und Möglichkeiten. Auf der Strecke bleibi die Sorge um die gerechte Ordnung der Gesellschaft für alle.

Unter welchen Bedingungen ist Bildung in zweisprachigen Regionen dann überhaupt möglich? Ich behaupte, von Bildung kann nur dann ernsthaft gesprochen werden, wenn der Nationalismus in den Beziehungen der Sprachgruppen zueinander überwunden wird. Dies ist einerseits eine Frage gesetzlicher Regelung zum Schutz der schwächeren Gruppe (zum Beispiel die Südtiroler Pakettlösung), andererseits der Erfindung neuer Muster des Zusammenlebens, um die Last der Vergangenheit und die notwendig sich entwickelnden Konflikte im Alltag bearbeitbar zu machen „Das notwendige gegenseitige Mißverstehen demokratisch zum Zusammenleben zu formen“, hat der Philosoph Peter Heintel einmal als die wichtigste Aufgabe der Bildungsarbeit in Mehrheits-Minderheitsbeziehungen genannt. Dem ist zuzustimmen. Es ist die Bedingung der Möglichkeit von Bildung in zweisprachigen Regionen. In der Arbeit an der demokratischen Organisation der Konfliktbearbeitung entwickelt sich als Nebenprodukt jene Bildung, die für alle Bewohner solcher Regionen wünschenswert wäre: Man kommt sich notgedrungen näher, dabei entsteht eine ausgeprägte Kompetenz in zwei Sprachen, Konflikt- und zugleich Empathiefähigkeit. Dadurch wird ein Entkommen aus der Falle des ethnisch-nationalen Abwehrkampfes und die Befreiung zu einem lustvollen Pendeln zwischen den Sprachen und Kulturen möglich, und zwar für die Angehörigen beider Gruppen; das ständige Flaggezeigen für eine zu verteidigende Gruppe wird überflüssig. Dann darf der Slogan von der verderblichen Mischkultur endgültig dort landen, wo er hingehört: auf dem Misthaufen der Geschichte.

Bildung und Universität – ein Scherenschnitt

Südtirol soll nun endlich die längst verdiente Hochschule bekommen.

Die EG steht vor der Tür. Die Zukunftsvisionen fordern lautstark nach prophezeienden Infrastrukturen. Südtirol soll auch in bildungspolitischer Hinsicht EG-kompatibel werden, ansonsten könnte mit den Ausschüttungen aus den als nahezu randvoll beschriebenen EG-Finanztöpfen nichts werden.

Relativ spät wird Bildung als Kapital erkannt.

Relativ wenig weiß man/frau mit dieser Erkenntnis umzugehen.

Noch konnten nicht alle davon überzeugt werden, daß Wissen und die Möglichkeit der Aneignung von Wissen, ausagekräftigste Merkmale für den Entwicklungsstand einer Kultur/eines Kulturraumes sind.

Einige gibt es noch, für die Bildung ein Unruheherd, unnötiger Aufwand zu sein scheint.

Ein paar von ihnen sitzen in Südtirol an jenen Stellen, von wo aus wesentliche Entscheidungen für den Bildungsbereich gefällt werden. Der Gedanke an eine Universität in Südtirol geht immer noch mit einer diffusen Angst vor einer Art Endzeit einher.

Die Ablehnung der 70er Jahre verwandelte sich in den 80er Jahren in ein Schweigen. Dieses mußte gebrochen werden. Hinter einer Fassade der Nachforschungen und „Verhandlungen“ wurde das Schweigen zum Zögern.

Ein „Handlungsbedarf“ wird zaghaft festgestellt, doch panische Reaktionen werden peinlich vermieden.

Wer sich lauthals und kompromißlos für eine Universität einsetzt, hat etwas von einem Sterngucker an sich.

Die Bereitschaft, auch nur Anfänge zu setzen, entwickelt sich schleppend.

Abwehr und Zögern provozieren kleinliche Streitereien um Parkplätze für zukünftige Studierende.

Eine Universität, ach was, universitäre Einrichtungen in Südtirol müssen legitimiert werden, die Tiroler Seele muß ordentlich geimpft werden.

Zeitgemäße Bildung wird als Schnittstelle für die EG-Tüchtigkeit dargestellt, als ein zwingendes Unternehmen um den Gesetzen des sonst so kritisierten italienischen Bildungssystems Genüge zu tun.

All das animiert zu zögernden Schritten. Die eigentlichen Anliegen von Bildung scheinen nicht mehr im Vordergrund des Diskurses von einer Uni in Bozen/Brixen/Meran oder sonstwo zu stehen.

Wirtschaft und Industrie rufen nach Fachkräften, nach Institutionen der Weiterbildung.

Bisher scheinen „Know-How“ und Flexibilität den Südtirolern in die Wiege gelegt worden zu sein, heute sind die gegebenen Voraussetzungen nicht mehr genug.

Landesrat Hosp will das alles, womit ihm immer mehr UnisymphisantInnen in den Ohren liegen, nicht so ganz glauben: Wenn da nicht dieser Druck von nebenan und von oben käme. Über die universitäre Ausbildung brauche in Südtirol nicht nachgedacht zu werden, seit es die Verbrüderung mit der Landesuniversität gebe. Von dieser Einstellung muß man sich gefühlsmäßig und politisch mit viel Aufwand trennen.

Es fällt schwer Versäumnisse einzugestehen. Jetzt an den Aufbau von Hochschuleinrichtungen zu gehen, führt die Verantwortlichen geradezu auf die Spuren von gärenden Lücken im Südtiroler Bildungssystem.

Diese müssen nun vordergründig gestopft werden. Hier eine Fachhochschule, dort eine Akademie.

Das Gesicht der „Tiroler Universität“ in Südtirol weist schon Narben auf, bevor es sich überhaupt zeigt.

Das belangstigenste scheint die sprachliche Gestaltung der Vorlesungen zu sein. Bevor die Uni überhaupt beim Namen genannt wird, wird schon über die Zwei- oder Dreisprachigkeit des Unterrichts debattiert.

Binenseits als einer der Hauptvorteile dieser möglichen Uni zitiert, einerseits als Praxis im Hegemoniestreit der Ethnien nicht akzeptiert ist das unerläßliche Thema „Zwei- bzw. Dreisprachigkeit“ ein weiterer Stolperstein auf dem Weg zur Verwirklichung der Hochschule.

Das eigentliche Objektiv der Ausbildung und Weiterbildung muß den immer noch bestehenden Konflikten weichen.

Es scheint ein nahezu unmögliches Unterfangen zu sein, den Proporz in den Statuten einer Universität zu verankern, sei es für verwaltungstechnische Angelegenheiten. Mehr als die Universität und die Ängste die damit verbunden sind, wird bei dem Gedanken an gemischtsprachliche Vorlesungen der ethnische Konflikt unangenehm angekurbelt.

Assessor Hosp äußerte sich bisher größtenteils ablehnend. Assessor Ferretti hat sich noch keine Meinung gebildet.

Untereinander gab es wichtigeres zu besprechen. Eine einigende Aussprache zwischen den beiden Herren konnte nicht ausgemacht werden, geschweige denn zwischen den bestimmenden Parteien. So ist die Lähmung schon in der Verfahrensweise selbst angelegt.

Am Horizont: Europa! oder: Alternativen adel!

Eines der Argumente für die Errichtung einer Universität ist die bevorstehende Angleichung der Bildungssysteme Europas.

In dieser Entwicklungsphase könnte auch Südtirol von einem Knotenpunkt in diesem Bildungssystem profitieren.

Konkurrenzfähig müssen wir bleiben!

Europa erhöhe uns. Wir glauben an den „europäischen Menschen“ mit einer „europäischen Logik“, mit „europäischen Ideen“ und einer „europäischen Zukunft“.

Ja, dazu wird aber auch eine „Europäische Ausbildung“ benötigt: mit „europäischer Gleichgültigkeit“, sonst wird es nichts mit der „europäischen Integration“ und schon bleiben die Ängstlichen, Zweifler und Abwartenden auf der ZWEIFELN STUFE hängen. Aus wäre es mit den Chancen und Beteiligungen.

Kein Abwehrsystem und kein Währungssystem.

Kulturbewahrend und selbstbewußt sollte Bildung darauf hinarbeiten, sich um seine Mittel kümmern zu können. Nichts wird im zukünftigen Europa schwieriger werden, und doch wird es von allen als Allheilmittel, ja als Mittel gegen sich selbst beschworen.

Nichts also mit dem freien Floaten des Intellekts und nichts mit den wirren Ideen von AußenseiterInnen. Die Zeit stellt unsere Bildungspolitikern vor klare Aufgaben, und diese werden klarerweise wie gehabt bewältigt.

Die Termine drängen. Auch wenn die Studierenden mit dem Emporwachsen der geburtenschwachen Jahrgänge weniger

werden, so soll doch gerade diesen wenigen der optimalste Weg gelegt werden, sich der Herausforderungen der Zukunft, die jetzt schon geschaffen sind, anzunehmen.

Aktuell ist ja niemand imstand dazu.

Es möge sich jemand erdreisten dazwischenzufunken.

Der demokratische Weg verlangsamt jeden Schritt.

Selbst diese einleuchtenden Überlegungen und Vollmachten können die Vorbereitungen für die Uni jedoch nicht beschleunigen.

Die Entscheidungen wollen nicht anfallen!

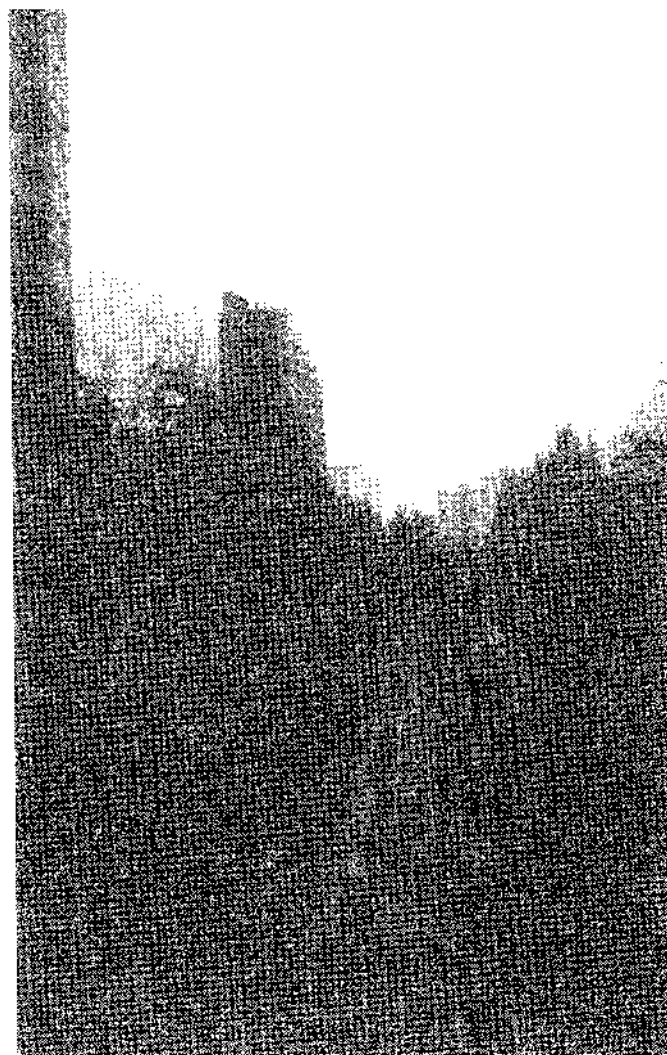
Unter der Betitelung Weiterbildung und Ausbildung wird nunmehr an einem Fleckenteppich bekannter Ausprägung weitergearbeitet, wobei wichtig ist und bleibt, daß die Koordinaten einsehbar und kontrollierbar sind.

Weniger geht es um Inhalte, als darum, alle koalitionsfähigen Interessierten zufriedenzustellen. Nach außen hin ist sowieso alles vertretbar, sofern in undurchsichtigem Jargon über Einrichtungen und in Aussicht gestellte Neuzusweisungen berichtet wird.

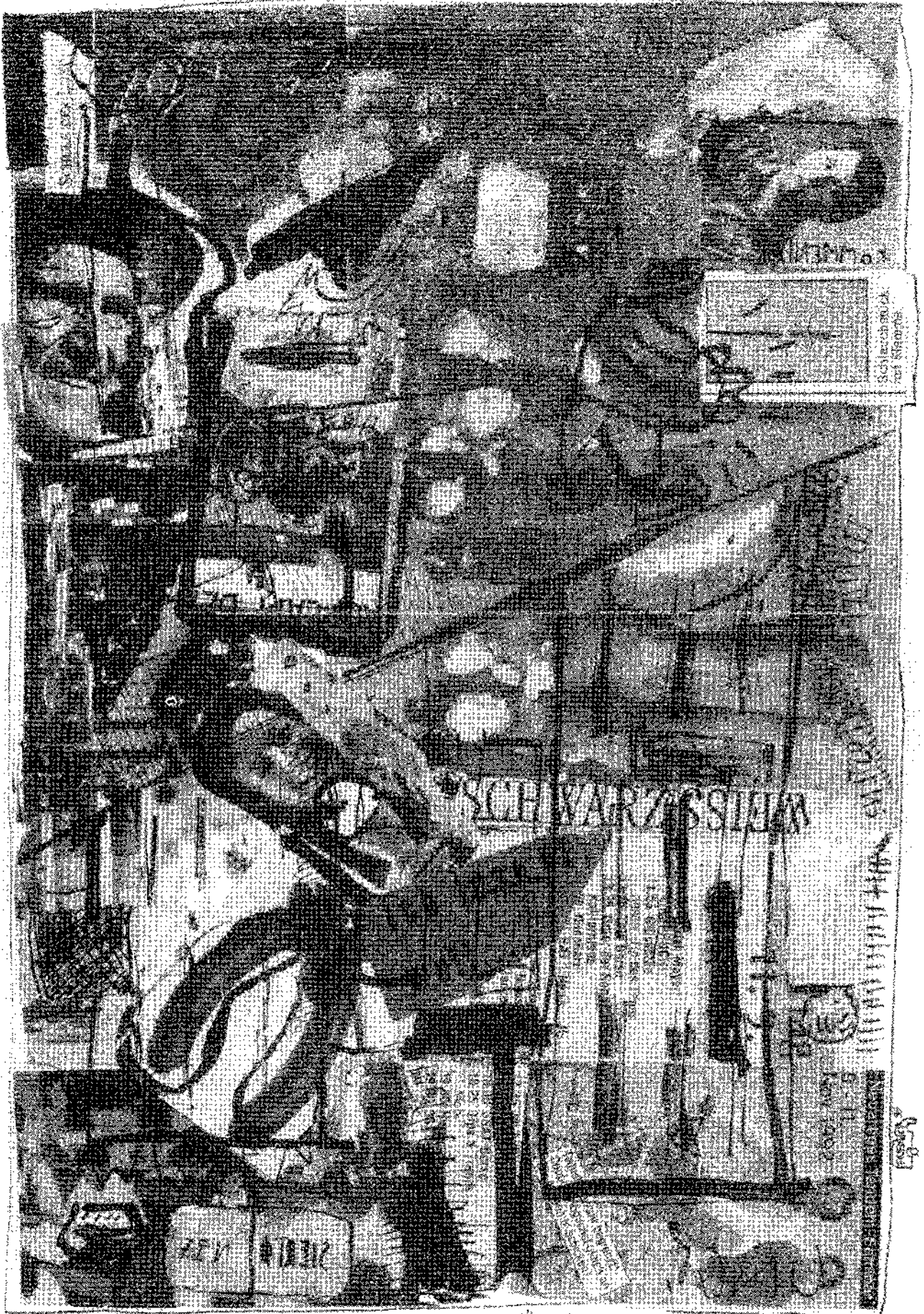
Die BefürworterInnen einer Universität in Südtirol brauchen viel Geduld und Durchhaltevermögen: Zuerst müssen Prioritäten gesetzt, dann Koalitionen gefunden, sodann Verhandlungen neu angebahnt werden, dann erst kann die erste Planungsphase eingeleitet, können die Koordinatoren ernannt werden.

Dann vielleicht kann eine Diskussion neu eröffnet werden.

Da werden wohl die Netzen fliegen.



RESSIENSCHNITZKODERVOLLPOSTEN



SOLLTE KONRAD DOCH DEM SCHNUPPERKURS FÜR VOLKSTANZ INSKRIBIEREN?

EIN „BILDUNG“ ALLGEMEIN, BITTE

I

Von Bildung wird viel geredet. In der Schule von Allgemeinbildung, vom Nutzen der Bildung, von Bildungsstrukturen und Bildungspolitik. Jeder redet von Bildung, aber was ist damit gemeint? Ist Bildung die „Erziehung eines ganzheitlichen Menschen“, ist sie Schulbildung, oder ist sie ganz einfach und brutal Ausbildung, Allgemeinbildung? Oft gehört. Doch was gehört in diesen Topf der Allgemeinbildung? Gehört Rilke hinein oder nicht? Aus dem Schulprogramm ist er jedenfalls gestrichen worden, und was ist mit Wirtschaft, Gentechnologie, Kant, Relativitätstheorie, Zweitem Weltkrieg? Und wie tief muß dies Wissen sein? 1 Meter oder 5 Meter? Hilfe! Wo ist mein Lexikon?

II

Ha!¹

Bildung bezeichnet einerseits die geistige Gestalt, die ein Mensch im kulturellen Prozeß an sittlichen wie geistigen Werten erworben hat, andererseits diesen Prozeß selbst, der Erziehung, Selbsterziehung, Beeinflussung und Prägung zum Inhalt hat. Nicht nur das Maß des Wissens, sondern auch das selbständige Verfügenkönnen ist dabei entscheidend.

Das Wort Bildung erhielt seine heutige Bedeutung im späten 18. Jh. besonders von Goethe, Pestalozzi und die Neuhumanisten und sollte den Gesamtprozeß geistiger Formung gegenüber der methodengläubigen Erziehung der Aufklärer bezeichnen. Später hat sich die Bedeutung erweitert. Man spricht von der Allgemeinbildung, die zu vermitteln der Schule Aufgabe sein soll, und von Spezialbildung. Dieses Spezial- oder Berufswissen kann aber nur dann Bildung im echten Wortsinn sein, wenn sie sich in eine Allgemeinbildung einfügt. Das zugrundeliegende Bildungsideal ist in seinen Inhalten dem historischen Wandel unterworfen und sozial-kulturell bedingt.

III

Heute, in der Zeit der Wissensüberschwemmung, der Aufdifferenzierung der Einzelst-Wissenschaften, der immer stärker sinkenden Halbwertszeit des Wissens selbst ist Bildung zum Spezialistenwissen verkümmert. Die Allgemeinbildung ist – krass formuliert – in dieser Überschwemmung abgesehen. Es gibt

nur mehr Ausbildung. In den Universitäten kommt Wissen vor Bildung. Sie produzieren die Horden von qualifizierten Elitetruppen fürs Schlachtfeld Arbeitsmarkt, wo immer neue Produktionsweisen auf der Basis immer höherer Technologien den Rhythmus bestimmen. Wer nicht mithält fliegt raus, wird an den Rand gedrängt, rigid und rücksichtslos, denn nicht jeder bekommt einen Sonnenplatz. Die Praxis zeigt, ohne Abschluß, ohne Qualifikation, sind die Chancen sehr gering. Denn Konsum, Leistung und Erfolg sind das Fundament, auf dem wir bauen.

Auch Bildung ist nichts anderes als ein Produkt. Schule und Universitäten sind Betriebe, Produktionsstätten für Humankapital. Es wird von Höhrerzahlen, Bildungskosten und Effizienz geredet. Bildung wird konsumiert, sei es in einem Fortbildungsseminar oder vor dem Fernseher. Bildung wird bilanziert, geplant und vermarktet. In diesem Netz der Produktion von Wissen oder, wenn man so möchte, Bildung, in dem das Produkt den möglichst größten Nutzen für die Gesellschaft zu bringen hat, wo bleibt da der individuelle Aspekt, die individuelle und differenzierende Persönlichkeitsbildung?

Wo bleibt in dieser Spezialistentumsblindheit, in der Aufklärung beschränkt bleiben muß, nur Elitendenken Platz haben kann, und die Individualität entwertet wird, die Auseinandersetzung, die Selbstbestimmung, das kritische Bewußtsein, der Blick für Zusammenhänge. Viele Probleme, seien es Hunger, Militarisierung, Ökonomie, Atom Müll, Arbeitsmarkt, haben eine weltumspannende Dimension entwickelt, deren Wirkung weit in eine ungewisse Zukunft reichen. Und genau da braucht es eine Bildung, wo ein Blick für Zusammenhänge gefördert und die Aufmerksamkeit für gesellschaftliche Entwicklungen erzeugt wird, also eine generalisierendere Bildung mit Aufklärungscharakter, also eine kritische Öffentlichkeit, die aus dem Projekt Verantwortung endlich das Prinzip Verantwortung macht.

Aber ist der Entwurf einer besseren Welt überhaupt noch möglich? Wir haben schon bemerkt, daß die Zivilisation selbst ihren eigenen Untergang vorantreibt. Dafür müßten wir gar nicht erst die „Dialektik der Aufklärung“ lesen. Bildung und das Verständnis von Bildung waren und werden immer in einem Mittelpunkt vor allem gesellschaftlicher Kontroversen stehen, das ist auch gut so, denn Bildung braucht Bewegung, Auseinandersetzung und Kritik, sonst bleiben nur bildlose Bilder übrig.

1 Welches Lexikon ich verwendet habe, wollen Sie wissen? Hä! Nix da, Privatgeheimnis.



SCHWERPUNKT

Den SchreiberInnen der folgenden Beiträge geht es um die Infragestellung der Bildungsziele und damit zusammenhängend um die Infragestellung der Formen der Bildungs- bzw. Wissensvermittlung. Gemeinsam ist ihnen das Anliegen, nach dem Verbleib von Selbständigkeit, Selbstbestimmung, Verantwortungsbewußtsein und Kritikfähigkeit der StudentInnen zu fragen. Gemeinsam warnen sie vor Anpassung an Denk- und Verhaltensvorschriften, vor bloßer Reproduktion, vor Verschulung des Wissens an den Unis und vor der Instrumentalisierung der Wissenschaften.

In einem Erfahrungsaustausch fanden ihre persönlichen Eindrücke nocheinmal Bestätigung, sie stellten negative Tendenzen sowohl in Österreich als auch in Italien (u.a. Ländern) fest, wobei vorweggenommen wird, daß es Unterschiede zwischen den Ländern und zwischen den Fakultäten gibt.

Der erste Beitrag ist nach Gesprächen mit in Italien Studierenden entstanden und bezieht sich in seiner Kritik auf natur-, geistes- und wirtschaftswissenschaftliche Fächer.

Der zweite Beitrag wurde auf Grund persönlicher Erfahrungen einer Pädagogikstudentin verfaßt, welcher es um zweierlei geht: einmal um die Infragestellung der Kritikfähigkeit, Verschulung des Wissens, Kritik an autoritären Beziehungsstrukturen etc., aber auch darum, die Pädagogik – in Innsbruck als leichtes Studium verschrien – als positive Alternative zu unterscheiden.

Auch der Schreiber des dritten Beitrages zweifelt an der Kritikfähigkeit und dem Verantwortungsbewußtsein der StudentInnen. Darüber hinausgehend warnt er vor der Instrumentalisierung der Wissenschaft und vor dem wirtschafts(politischen) Willen, Wissenschaft und Bildung wirtschaftsfähig zu machen.

DREI FREUNDE oder DIE WEGE KREUZEN SICH IMMER WIEDER

bildung als herrschaftsinstrument?

Anna, Mario und Sabina entschieden sich nach der Matura für ein Studium in Italien. Sie haben unterschiedliche Interessen und inskribierten sich dementsprechend an verschiedenen Fakultäten. Aber eine Gemeinsamkeit haben sie im Laufe der Studienzeit entwickelt: den Ärger über „Mißstände“ an den italienischen Unis. Man kennt sie ja, die alten Geschichten und kann sich eigentlich nur darüber wundern, daß es sie (die „Mißstände“) noch gibt, wo sich doch jeder darüber „aufregt“.

In den Erzählungen der Drei gibt es eine Reihe von Ähnlichkeiten: Alle drei müssen tausende von Seiten pauken, die ProfessorInnen zeichnen sich in erster Linie durch arrogantes bis präpotentes Verhalten aus und fördern solches z. T. auch bei den StudentInnen, Prüfungen erfahren alle drei nicht als fachbezogene Diskussion, sondern als Spießrutenlauf. Die Erörterung der Gründe für derartige „Miß“- bzw. Zustände heben wir uns für später auf. Zunächst jedoch einiges aus dem (Studien)Leben der Drei.

Anna studiert Forstwissenschaft in Padova. Im ersten Jahr ist eine fette Mathematik- und Physikprüfung vorgesehen, bei welcher es eine Durchfallquote von 92% geben soll. Man stelle sich vor, angehende Forstinspektorin scheitert an einer Mathematikprüfung! Das geht natürlich nicht, so paukt Anna monatelang Formeln, mathematische Sätze und macht Rechenaufgaben. Ihre zweite Prüfung legt sie in Chemie ab und entdeckt, daß in diesem Bildungssystem sicher *auf tretende* und *überzeugt wirkende* StudentInnen bevorzugt werden. Den Kürzeren ziehen jene, die auf Grund differenzierten Denkens eine Meinung nicht als absolut hinstellen und nicht um jeden Preis überzeugen wollen.

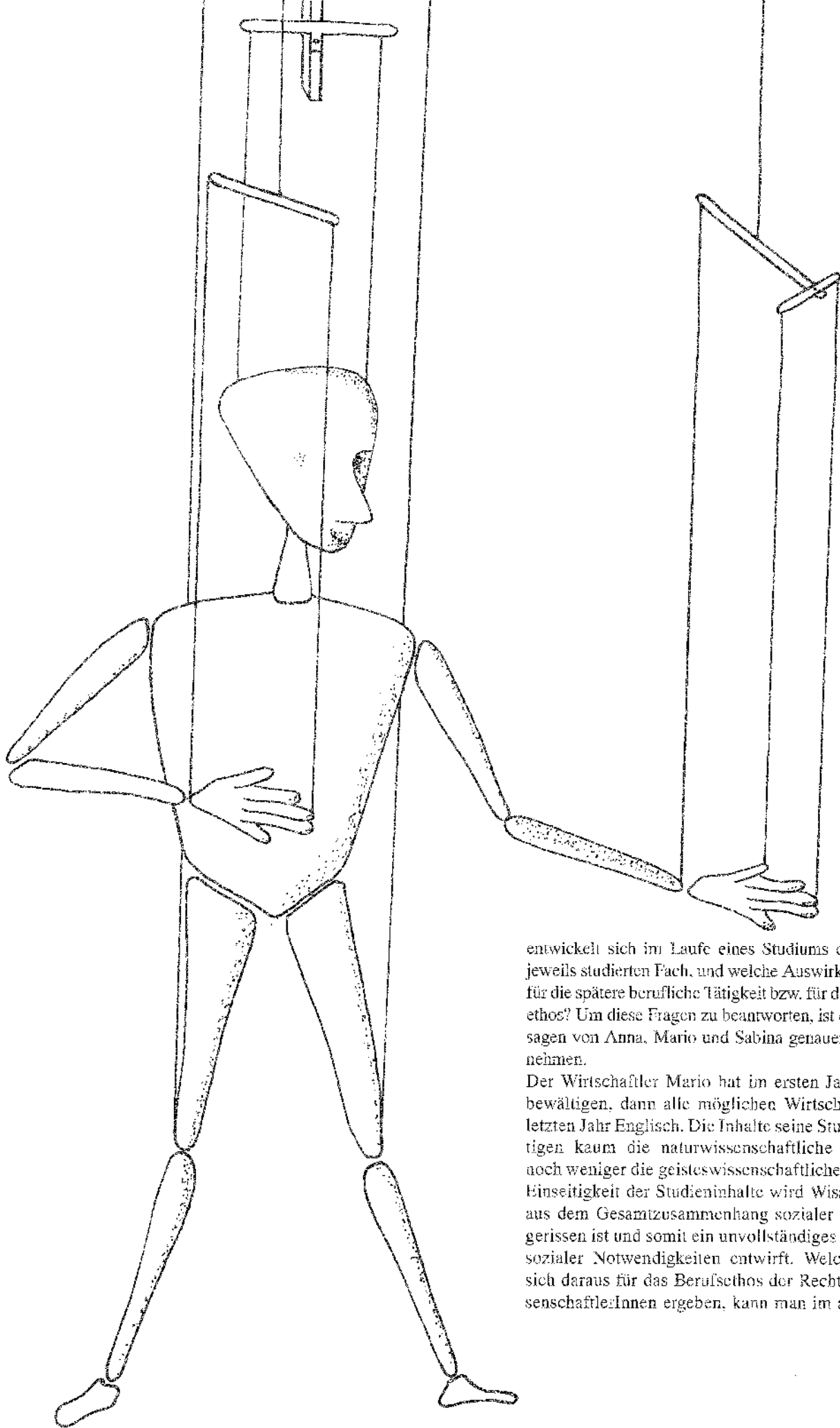
Mario studiert seit einigen Jahren Wirtschaft in Verona. Mit Erstaunen sieht er junge Leute kommen, pauken und wieder gehen. Er wundert sich über den geistigen Horizont der jungen WirtschaftlerInnen, der sich im Lauf der Studienzeit auf Han-

del und Wirtschaft verengt. Ist die „Erweiterung des geistigen Horizonts“ an der Uni eine Illusion unserer Zeit?

Mario schildert eine seiner Prüfungen, die für viele andere steht: Man lerne auswendig, betrete den Prüfungssaal, wundere sich nicht über ProfessorInnen, die ihr Gesicht verstecken, und beginne selbstsicher und viel zu palavem. Je nach ProfessorIn ist es wichtiger auswendig Gelehtes aufzusagen oder mit selbstsicherem Auftritt den erfolgreichen Jung-Manager zu mimen.

Sabina inskribiert nach der Matura für Sprachen in Verona. Mit guten Vorsätzen, einer Portion Fleiß und Ausdauer, mit Engagement und Neugierde fürs Studium und das soziale Leben macht sie sich auf den Weg. In Verona angekommen, schaut sie in die Runde und sieht einen Haarschopf über einem Buch und noch einen und noch einen und ... Also stellt sie Engagement und Neugierde zunächst in den Schrank und beugt auch den Kopf über einen fetten Schmäcker. Als Engagement und Neugierde nach zwei Jahren im Schrank zu verschimmeln drohen, packt sie ihre Sachen und geht: So bewundernswort sie die Strebsamkeit ihrer MitkommilitonInnen findet, so ganz stur geradeaus, ohne nach rechts und links zu blicken, will sie ihre Studienzeit nicht hinter sich bringen. Nach Jahren erinnert sie sich einer Geschichtsprüfung, die sie dank eifriger Lernerci gut bestanden hat. Die Erinnerung beschert ihr jedoch alles andere als Freude. Namen und Daten hat sie vergessen, richtiger Zugang zum Fach Geschichte wurde nie gefördert, was ist geblieben?

BefürworterInnen des italienischen Bildungssystems bekommen durch diese Beispiele einige Pro-Argumente in die Hand: Die StudentInnen entwickeln im Laufe ihres Studiums Fleiß, Ausdauer und Anpassungsfähigkeit (an Denkvorschriften, Verhaltensanforderungen etc.). Nicht zu verachten ist die Erhöhung der Aufnahme-, Ordnungs- und Speicherkapazität der Gehirne. Weiters lernen die Cleveren, sich noch besser in einem System zu



arrangieren: Welche Prüfungen lassen sich umgehen, welche ProfessorInnen sind am bequemsten etc. Die Entwicklung dieser Eigenschaft mag unter gewissen Umständen sinnvoll sein, im Rahmen eines Studiums erscheint sie mir jedoch nicht unbedingt förderungswürdig. Es ließe sich wohl noch der eine oder andere Vorteil herausfischen, aber warum bei Kleinigkeiten verweilen, wenn die andere Seite der Medaille um so Vieles geeigneter ist, Licht ins Dunkel des italienischen Bildungsdschungels zu bringen.

Welche Konsequenzen für die Kritikfähigkeit und das selbständige Denken der StudentInnen ergeben sich in diesem Bildungssystem? Wie

entwickelt sich im Laufe eines Studiums die Beziehung zum jeweils studierten Fach, und welche Auswirkungen ergeben sich für die spätere berufliche Tätigkeit bzw. für das jeweilige Berufsethos? Um diese Fragen zu beantworten, ist es sinnvoll die Aussagen von Anna, Mario und Sabina genauer unter die Lupe zu nehmen.

Der Wirtschaftler Mario hat im ersten Jahr Mathematik zu bewältigen, dann alle möglichen Wirtschaftsfächer und im letzten Jahr Englisch. Die Inhalte seines Studiums berücksichtigen kaum die naturwissenschaftliche Komponente und noch weniger die geisteswissenschaftliche. These: Durch die Einseitigkeit der Studieninhalte wird Wissen vermittelt, das aus dem Gesamtzusammenhang sozialer Realitäten herausgerissen ist und somit ein unvollständiges bis verzerrtes Bild sozialer Notwendigkeiten entwirft. Welche Konsequenzen sich daraus für das Berufsethos der Rechts- und FinanzwissenschaftlerInnen ergeben, kann man im alltäglichen Leben

beobachten und erfahren. Die Taktik ist nicht immer durchsichtig, aber relativ leicht durchschaubar. Ethik als Investition, Ethik meßbar in Geld, Ethik als Bestandteil eines Kosten/Nutzen-Kalküls.*

Da nun WirtschaftsstudentInnen auch nicht dumm sind, aber nicht dazu da, das Wirtschaftssystem (und damit zusammenhängend das Herrschaftssystem) zu kritisieren, sondern aufrechtzuerhalten, läßt mich mehreres an ein strategisches Handeln denken:

- Einseitige Studieninhalte, welche differenziertes Denken nicht fördern;
- eine Flut von Lernstoff, die in vier Jahren nur oberflächlich bewältigt werden kann, wodurch Kritikfähigkeit und selbständiges Denken nicht gefördert werden;
- informale Normen, die auf Anpassung der StudentInnen in ihrem Verhalten und Denken zielen (Kleidung, Verhalten des Lehrpersonals etc.).

Anna erzählt von ForstwissenschaftlerInnen, die über Mammutprüfungen in Mathematik stolpern. Die erste Hürde in diesem Studium besteht also in der Auseinandersetzung mit einer abstrakten Materie und dann noch darin, Ausdauer am Schreibtisch zu beweisen. Für StudentInnen deren Berufsgegenstand einst Pflanzen, Bäume etc sein werden, eine nicht unbedingt treffsichere didaktische Maßnahme. Anna mußte einst zig lateinische Pflanzennamen pauken, die sie in der Natur nie gesehen hat. Sie hat in diese Aufgabe viel Zeit investiert und es betrübt sie etwas, daß ihr die Namen nicht länger als einige Wochen in Erinnerung geblieben sind. Durch ihren Kampf mit der Mathematik und durch Pauken lateinischer Namen wurde ihr Verhältnis zur Natur kaum im positiven Sinn verändert. Sie hat dadurch wohl kaum eine besondere Verantwortung für die Natur entwickelt und auch kein besonderes Verständnis für das Vorgehen in der Natur. Im Gegenteil, Freude und Verantwortungsbereitschaft kann einem vergehen. These: Als AkademikerInnen werden die StudentInnen irgendwann Führungspositionen innehaben. Dort sollen die ForstwissenschaftlerInnen nicht der Natur, sondern dem „Fortschritt“ dienen. Auch Anna berichtet von ihren Prüfungserfahrungen, sie erzählt von Prüfungen, bei denen ausschließlich Kurzzeitwissen abgefragt wird, und wo es mehr darauf ankommt, WIE man etwas sagt, als darauf, WAS man sagt. Symmetrischer Gesprächssituationen, wo es um das Verständnis der Wissenschaftsgegenstände und -inhalte geht, erinnert sie sich kaum.

Auch Sabina verbrachte die meiste Zeit über Büchern, wo es gerade im Sprachenstudium auch alternative Lernmethoden gäbe. Der Studienaufbau ihres Faches läßt ein vielseitiges Studium zu. Was nützt es aber historische Daten, Interpretationen und Biographien von Literaten und philosophische Sätze zu studieren, wenn einem jegliche konkrete Erfahrung des Alltagslebens und jeglicher Erfahrungsaustausch fehlt, weil man bei einer Prüfung Tausende von Seiten im Kopf haben muß und nicht eigene Ideen, Erfahrungen und Meinungen. „Quantität vor Qualität“ an der

Uni. Darin stimmen zumindest Anna, Mario und Sabina überein. Einig sind sie sich auch darin, daß bestimmte Verhaltensweisen bei Studium und Prüfungen besonders gefördert werden: „Das WIE ist wichtiger als das WAS“. Einseitigkeit einer Studienrichtung kritisiert der eine, Praxisferne die andere.

Um den tieferen Sinn dieser Sachverhalte zu verstehen, hilft es, zu fragen „was wird in diesem Bildungssystem gefördert, was unterdrückt?“ These: Anpassung an das System wird belohnt bzw. gefördert, Kritikfähigkeit und selbständiges Denken werden unterdrückt. Den SozialwissenschaftlerInnen soll es nicht in erster Linie um den Menschen, den JuristInnen nicht um die Gerechtigkeit und Ordnung, den MedizinerInnen nicht um die Gesundheit der Menschen gehen, sondern allen soll es in erster Linie darum gehen, die bestehenden Herrschaftsstrukturen zu stützen. Wenn es den zukünftigen AkademikerInnen um die Gesamtgesellschaft ginge, würde manche Selbstverständlichkeit in Frage gestellt, manche Ungerechtigkeit ins Bewußtsein rücken und manches Privilegium den Bach hinuntergehen.

Bildung als Unterdrückungsinstrument der Herrschenden? Die Antwort muß sich jede/r StudentIn durch Reflexion der persönlichen Studiererfahrungen selber geben.

*Exkurs: Kritik an einer wissenschaftlichen Disziplin kommt meist von VertreterInnen anderer Disziplinen, aber woraus resultiert die unleugbar besondere Spannung zwischen den Rechts- und Finanz- und den Geisteswissenschaften? Gegenstand der einen Wissenschaft ist Geld und Gegenstand der anderen (prinzipiell) der Mensch. Der Mensch lebt in mehreren Abhängigkeiten: In erster Linie ist der Mensch unserer Gesellschaft ein soziales Wesen und damit abhängig von anderen Menschen. Eine andere Abhängigkeit ist die vom Geld. Wirtschaftsdenken ist auf Konkurrenzdenken aufgebaut und entfremdet die Menschen einander, wodurch das soziale Gleichgewicht, das Zusammenleben empfindlich gestört wird.

Die Insel im Ozean

Während der Beschäftigung mit diesem Thema stieß ich auf einen Artikel von Michael Schilling mit dem Titel „Persönliche Entwicklung und soziales Lernen im Studium“, der meiner Ansicht nach zum großen Teil bezeichnend für die studentische Situation ist. Ich möchte daraus Erfahrungsberichte von StudentInnen kurz zitieren: „Wie die blinden Schafe“ und „da gibt's nur Nummern“ oder „Isolation“ sind nur einige der Schlagworte, welche aufhorchen lassen. Oder, „Jeder arbeitet dort für sich allein, für seine Noten ... es kommt nur auf ein paar Stunden im Semester an, wenn es gilt, sein auswendig gelerntes Wissen möglichst genau herunterzuspulen – das ist alles.“

Die Frage nach den Fähigkeiten, Verhaltensmustern und Wissensinhalten, die ein Student im Laufe seiner Schulkarriere mehr und mehr ausbildet, oder auch nicht, schwirrt sicher jedem von Zeit zu Zeit durch den Kopf.

Könnte es sein, daß vor lauter Fachwissen die Persönlichkeitsbildung auf der Strecke bleibt? Haben wir je gelernt, uns selbstständig und kritisch mit unserer Umwelt auseinanderzusetzen, oder ist vor allem jene Wirklichkeit die vorrangige, die ein Student eindrucksvoll mit den Worten beschreibt: „... und auf der UNI: Da ist man amal der Dumme von vornherein, und dann hat man das Gegenteil zu beweisen, ja!“

Aber das kennen wir ja alle zur Genüge ...

Solche und ähnliche Ausführungen betreffen vor allem die sogenannten „Buchstudien“, nämlich Studien, die sich durch den Aufbau ihres Lehr- und Lernsystems zum großen Teil mit dem in Büchern geschriebenen Wissen auseinandersetzen. Diese Studien werden in Österreich gemeinhin als „verschult“ bezeichnet. Dasselbe Phänomen ist, auch in Zusammenhang mit dem Universitätssystem, in Italien noch viel massiver anzutreffen.

Daß in Österreich gerade die Geisteswissenschaften, und da vor allem die Pädagogik und teilweise die Psychologie, seit einigen Jahrzehnten einen ganz neuen Weg beschreiten, ist meines Erachtens kein Zufall, da diese Studien von ihrer Ausrichtung und von ihrer Geschichte her bereits einen Weg der Flexibilität und des Wandels eingeschlagen haben, sicherlich notgedrungen einschlagen mußten, wollten sie den sozialen, philosophischen und politischen Gegebenheiten der jeweiligen Zeit gerecht werden.

Der Forderung vor allem der Pädagogik, auf die immer komplexeren und vernetzteren Anliegen zeitgemäßer Bildung einzugehen, und nicht nur die Wissensinhalte, sondern auch die Art und Weise, wie diese vermittelt werden, den Forderungen

der Zeit so gut es geht anzupassen, folgte leider nur ein kleiner Teil der Fakultäten.

Es ist sehr erstaunlich, aber wahr, daß heute teilweise noch die Prinzipien von Autorität und Hierarchie den Alltag vieler Lernender bestimmen, verbunden mit der moralischen Vorstellung von Konfliktfreiheit und somit Kritiklosigkeit. (Ein Muster, das allgemein in unserer Gesellschaft als sehr erstrebenswert angesehen wird).

Hauptsächlich durch die Trennung in Wissensinhalte einerseits und Wissensvermittlung andererseits, deren gutes Zusammenspiel und Ausgewogenheit für ein einheitliches und positives Lernklima unbedingt erforderlich ist, kann es vermieden werden, daß der Student mit einem Computer verwechselt wird.

Denn neben der speziellen wissenschaftlichen Ausbildung in den jeweiligen Bereichen sind es mehr und mehr die persönlichen und sozialen Kompetenzen, die zu Schlüsselqualifikationen für das selbständige Meistern eines späteren Berufslebens geworden sind.

Bei diesen Qualifikationen, von denen ich nun sprechen möchte, geht es z.B. um das Wahrnehmen und Ausfüllen können von unterschiedlichen sozialen Funktionen, die Fähigkeit, sich sowohl mündlich wie auch schriftlich gewandt ausdrücken zu können (ich habe persönlich als Südtiroler Studentin in Innsbruck zur Genüge mitbekommen, wie beängstigend schlecht unsere sprachliche Ausdrucksfähigkeit ist. – Man schaue sich einmal diesbezüglich die Sendung „Pro und Contra“ im Bozner Sender an).

Weitere wichtige Fähigkeiten wären – und damit spreche ich besonders Frauen an – das Entwickeln eines Selbstbewußtseins im Sinne von „über sich und das eigene Wollen bescheid wissen“, aber auch Entschluß- und Handlungsfähigkeit.

Man kann es den Geisteswissenschaftler im generellen zugute halten, wenigstens einige dieser Punkte in ihr Curriculum, d. h. in ihre Lehrpläne, miteinzubeziehen, vor allem was die Förderung der kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten betrifft.

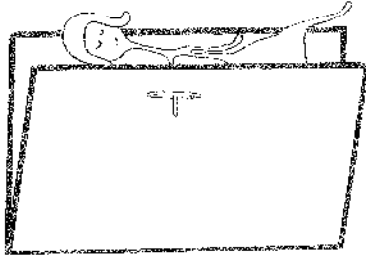
Ich würde jedoch so weit gehen, zu behaupten, daß die Pädagogik und zum Teil die Psychologie als einzige Fakultäten sich umfassend auf diese persönlichkeitsbildenden Aspekte eingestellt haben, wobei zwischen den verschiedenen österreichischen Universitäten jedoch ziemliche Unterschiede bestehen.

Sch ... Wie Schances?

Nach 2/3 von den
falten Seiten, und übersehen
Wörter nach ich die Prüfung werden.
Zehn lange Tage passed!
Scheitel!



ER KLINGELT AN DER HAUSTÜR



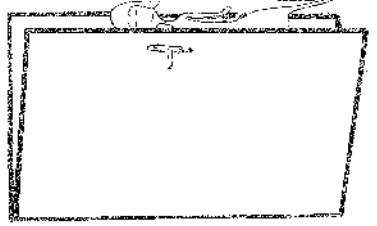
Peter ist unten,
kommst du?



Aber Er will verstehen,
ich will helfen,
ich ruf' ihn auf Scheitel!



EHRIG LERNT CHRIS WEITER, BIS DIE
MUTTER ES WIEDER MACHT, SEIN ZIMMER
ZU BETRETEN

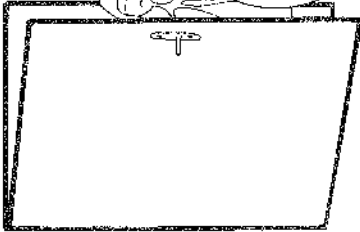


Ich bin für dich und die Du
geliebt und geh' gut,
Mutter du mach dein
Ehren unerschwie
mit der Du' eine halbe Stunde
spazieren gehen?

Mom, ich hab die Du
hab, aber ich mach
hoffen, Scheitel!



MUTTER AB
UM 17.00 UHR ABENDS KLINGELT DAS TELEFON!

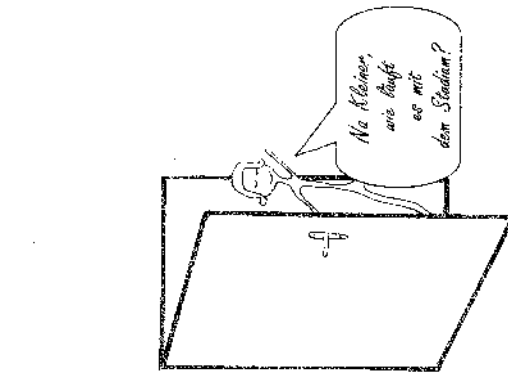


Kathi ist dran, sie hat dich unbedingt gesprochen. Sie scheint ein Problem zu haben.

Ich kann jetzt nicht, ich muß sie in zwei Minuten auf Scheitel!



GEGEN 20.00 UHR SCHLIEßT
DIE GROSSE SCHWESTER REIN



Na kleiner, wie läuft es mit dem Studium?



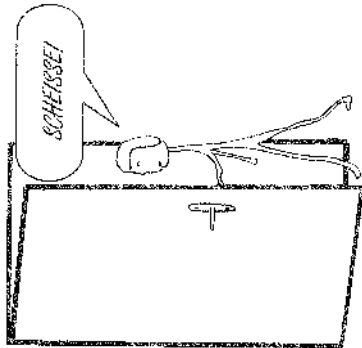
Hallo Petra! Ach nicht so gut, ich bin beim Lernen!



Was machst du gerade über dich? Ich mal sehen ... ach aber diese Stunde hat ich wirklich gelassen, die Ergebnisse haben sich als falsch erwiesen. Hast du das nicht mitgelesen oder selbst gemacht?



Für gute Noten, für's Stipendium und einen guten Posten muß ich eine Menge Wissen im Kopf haben. Ich hab genug damit zu tun, mir in vier Jahren den ganzen Stoff zu merken. Ich kann nicht auch noch darüber nachdenken, ob das stimmt, was die da verbreiten!



SCHLIESSE!

happy end?

Vor allem durch die Diskussion um die Massenuniversität sind, hauptsächlich auf geisteswissenschaftlichen Fakultäten, Fragen in den Mittelpunkt gerückt, welche „alternative Prüfungsmethoden“, also „Alternativen zum papageienhaften Eindrillen unverbundenen Faktenwissens“ (Isidore Wieser), weiters das Einbeziehen von persönlichen Erfahrungen und Wertvorstellungen in die wissenschaftliche Arbeit, (womit dann auch ein ganz neuer Wissenschaftsbegriff verbunden wird), sowie feministische Ansätze und „integratives Lernen“ im Allgemeinen, betroffen.

Im konkreten geht es hier einfach um die Erweiterung der Blickrichtung, um die Sensibilisierung für verschiedenste Problembereiche und um die Bildung einer gesunden Kritikfähigkeit (welche wir im Laufe unserer Schulzeit tunlichst verlernt haben).

Denn ist es nicht so, daß wir seit jeher prüfungsgerecht reagieren gelernt haben, d. h. daß all unsere Lernprozesse von Anfang an unter dem starken Einfluß dessen stehen, was an ihrem Ende verlangt wird? (Nämlich im großen paukenschlagähnlichen Frage-Antwort-Spiel).

Es ist eine der größten Errungenschaften, welche ich durch mein geisteswissenschaftliches Studium erlangt habe, endlich kapieren zu dürfen, daß das von Büchern und Wissen-

schaftlerInnen festgesetzte Wissen nicht immer unantastbares, oberstes Gebot sein muß (schon schade, daß diese Erkenntnis einem sog. „Buchstudierenden“ verwehrt bleiben wird), sondern von mir selber kritisch hinterfragt werden soll und darf.

Und diese Erkenntnis schließt durchaus ein bestimmtes Selbstbewußtsein in bezug auf die eigenen geistigen Fähigkeiten (von denen man im Laufe all der Zeit doch wohl einige errungen haben müßte) mit ein.

Wir haben die ganze Zeit über das Reproduzieren geübt, nämlich das Reproduzieren von Wissensinhalten, welche uns mehr oder weniger interessieren oder betreffen. Doch dabei haben wir unser Selbstbewußtsein bezüglich des selbständig aktiven, kritischen und neugierigen Umgehens mit genau diesen Wissensinhalten verlernt.

Ich bin der Meinung, daß das Sich-Üben in (Selbst-) Organisation, sowie die Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden und somit auch die Förderung im Kommunikationsbereich wichtige Bildungsaufgaben der Universitäten, und nicht nur der Geisteswissenschaften, werden sollten. Damit könnten vielleicht formale Reglementierungen, reproduzierende Lernformen und autoritäre Beziehungsstrukturen zum großen Teil sinavoll ersetzt werden.

David Augscheller

ZUR SYSTEMIMMANENZ VON BILDUNG UND WISSENSCHAFTSBETRIEB

I

Durch den obligatorischen Unterricht und den Ausbau des Schulsystems sowie der Universitäten, dies alles in der aufklärerischen Tradition, ist Bildung unzertrennlich an eben diese Institutionen gebunden worden. Wenn heute von Bildung die Rede ist, so denkt man an Schulbildung, d. h. an jene Fülle von Informationen, die man im Laufe des Schulbesuches bekommen hat. Der Bildungsgrad entspricht somit der Informationsmenge, die man beherrscht; oft wird dieser mit „Wissen“ gleichgesetzt, was mir nicht angebracht scheint, da „Wissen“ immer von jedem Individuum selbst (durch Beobachten, Erforschen etc.) erlangt wird, in einer aktiven Rolle, während Informationen erlernt sind, d. h. vom Individuum passiv rezipierte Informationen, die dann meist zu erlernen sind. Bei diesem Prozeß des Erlernens fällt die Komponente Kritik meist weg. Kritik meint hier Auseinandersetzung mit bestimmten Tatsachen und Tatbeständen. Bildung als schulische wird institutionalisiert und als solche absolut, sie wird zur einzigen.

II

Es scheint mir, daß Bildung und die Funktion der Universität, welche immer noch – wenn auch in abgewandelter Form – gesellschaftliche Relevanz haben, einer erneuten Analyse bedürfen, vor allem in Hinblick auf die Verfolgung moderner wirtschaftlicher Interessen. Es scheint als zwänge man die Bildungsinstitutionen in unserer Zeit allmählich zur Erziehung verantwortungsloser Menschen, blind den Interessen der modernen Wirtschaft dienend. Zu diesem Zwecke wird zunehmend versucht, die wissenschaftlichen Disziplinen – auch jene, welche nicht in direktem Zusammenhang mit der Ökonomie stehen – wirtschaftsfähig (d. h. der Produktionssteigerung dienlich) und in diesem Sinne verwertbar zu machen.

Angesichts der immer weiter um sich greifenden Umweltzerstörung, des Hungers und der Armut, muß die Rolle der Wissenschaften und insbesondere der sog. Geistes- und Sozialwissenschaften druchdacht werden. Die Universitäten als jahrhunderte alte Zentren der Bildung drohen, angesichts der zunehmenden Instrumentalisierung der Wissenschaft zu verkommen. Dieses Phänomen erfährt nicht nur die technischen und naturwissen-

schaftlichen Disziplinen, sondern auch die Sozial- und Geisteswissenschaften. Gerade in der Instrumentalisierung besteht die gesellschaftlich-wirtschaftliche Relevanz der Wissenschaften.

III

Bildung meint hier eine wissenschaftliche, welche an den Universitäten vermittelt wird. Dieser – moderne – Bildungsbegriff ist ein instrumentaler. Kein Wissen wird mehr vermittelt, sondern lediglich Informationen. Diese werden vom lehrenden Personal der Universitäten an die Studentinnen und Studenten weitergegeben, ohne daß die/der Lernende in den meisten Fällen an einem kritischen Lernprozeß teilnimmt. Vielmehr hat man passiv Informationen zu rezipieren, welche dann beispielsweise bei Kolloquien als fertige Tatsachen abgefragt werden. Zu dieser auferlegten Bildung trägt das verschulte Bildungssystem an den Universitäten wesentlich bei. Die theoretische Auseinandersetzung mit den Tatsachen wird in den meisten Fällen verpönt, der Lächerlichkeit preisgegeben. Theorie als geistige Beschäftigung mit der Realität und implizit dazu Kritik sind an den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten zum Aussterben verurteilt. Der Bildung immanent ist auch ihre Unzeitgemäßheit. Was an den Universitäten gelehrt wird, ist von der Realität längst überholt. Warum ist universitäre Bildung noch lebensfähig, warum wird sie von den verschiedenen Institutionen noch getragen?

Diese instrumentalisierte und instrumentalisierende Auffassung von Bildung spannt die Gebildeten in einen alles verwerfenden ökonomischen Prozeß ein, wonach alles in Hinblick auf seine wirtschaftliche Funktion sinnvoll ist oder nicht. Universität vermittelt zweckgerichtetes Denken, instrumentales. Alles wird in der Logik der wirtschaftlichen Kapitalakkumulierung gedacht. Diesem Prinzip widersprechendes Denken wird zur Lächerlichkeit degradiert, ihm wird an den Universitäten kaum Platz gewährleistet.

Verantwortung als Gefühl der Teilnahme an der Gesellschaft stirbt ab; sogenannte Entpolitisierung ist die Folge. Die Universität, hier v. a. zunehmend die Geistes- und Sozialwissenschaften, verlangt Lernfähigkeit. Lernfähigkeit ist jedoch passives, auf Anweisung wartendes Denken, das kaum zum Widerstand fähig ist. Das Objekt des Lernens ist das ökonomische Denken, das schließlich zum instrumentalisierten wird. Bildung verliert so ihr Moment der Verantwortung und verkommt zur Information; mit der Verantwortung gemeinsam fällt Kritik. Dieser instrumentalisierte Bildungsbegriff ist ebenso totalitär, er ist abschließend und in diesem Sinne Ungebildete (als Nicht-Gebildete, als nicht in den Genuß dieser Bildung gelangte) als Nicht-Gesellschaftsfähige ausgrenzend.

Das Dilemma der Geistes- und Sozialwissenschaften ist ihr Verlust menschlicher Maßstäbe. Immer weiter ins Zentrum rückt ihr Interesse für die moderne Ökonomie, es entfernt sich gleichzeitig der Mensch als Objekt geistes- und sozialwissenschaftlicher Forschung.

IV

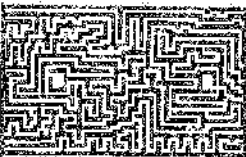

Die Universität als Heimstätte der Bildung muß erneut an gesellschaftlicher Relevanz gewinnen und darf sich nicht zum eifenhüternen Turm verwandeln. Dazu sind allerdings Refor-

men notwendig, die sich nicht auf reine organisatorische beschränken dürfen.

In den letzten Jahren ist eine Tendenz in Richtung Verschärfung der universitären Lehrpläne spürbar geworden. In immer größerem Ausmaß wurde in letzter Zeit die Zahl der zu belegenden Pflichtfächer, vor allem was die Unterrichtsbelastung betrifft, erhöht, doch gerade eine freiere und individuelle Lehrplangestaltung böte die Möglichkeit einer Schwerpunktssetzung bzw. Spezialisierung innerhalb des Studiums, was am Arbeitsmarkt zu größeren Beschäftigungschancen führen könnte.

Die durchzuführenden Reformen müssen, wollen sie demokratisch sein, Lehrende aber auch Studierende miteinbeziehen. Hochschulgremien müßten in diesem Sinne paritätisch (die selbe Anzahl von Professoren, Assistenten und Studenten in den Gremien) sein und demokratisch gewählt. Vor allem an neu zu gründenden Hochschulen könnten ähnliche Versuche durchgeführt werden. Zur Einbindung der Universitäten in gesellschaftliche Verantwortung und umgekehrt zur engeren Verknüpfung von Organisationen öffentlichen Interesses (Umweltorganisationen, karitative Organisationen, Bürgerinitiativen etc.) könnte diesen (finanziell meist schwachen) die Möglichkeit gegeben werden, wissenschaftliche Forschungen über die Universitäten durchführen zu lassen.

Privatisierungstendenzen von Universitäten, die sich überall in Europa spüren lassen, bedeuten den Verlust der Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und implizit dazu gegenüber dem Menschlichen. Die Logik des Handelns von Wissenschaftlern darf nicht die Wirtschaftlichkeit sein, sondern muß den Menschen als Maßstab beibehalten.

<p>erziehung heute e.h. Nr. 1/92</p>  <p>THEMA: FACHHÖCH- SCHULEN</p>	<p>Aus dem Inhalt:</p> <ul style="list-style-type: none">◆ Fachhochschulen – ein Virus zur Innovation im österreichischen Bildungswesen? (L. Lassnigg)◆ Bildungspolitik in der EG (G. Salzgeber)◆ Wie zukunftsfruchtig sind Fachhochschulen? (H. Altrichter/P. Fosch)◆ Der individuelle und der gesellschaftliche Bedarf an höherer Bildung (K.H. Gruber)
<p>e. h. erziehung heute hat Sie auf dem laufenden über Veränderungen in Schule und Bildungswesen, informiert Sie über Entwicklungen in den relevanten gesellschaftlichen Bereichen.</p>	
<p>erziehung heute bringt viermal jährlich:</p> <ul style="list-style-type: none">◆ viel praxisnahe und aktuelle Information◆ theoretische Grundlagen und Diskussion zu Fragen der Pädagogik und Didaktik◆ Information, Daten, Analysen zum sozialen und politischen Kontext◆ Dokumentationen◆ dazu Rezensionen, aktuelle Notizen, Serviceteil, Fundgrube	
<p>Ein Jahresabonnement von erziehung heute kostet nur 85 165,- /Ausland 85 200,- (4 Hefte, inkl. Versand) und ist jährlich problemlos kündbar. Einzelheft 55 60,-. Bestellungen bitte an:</p>	
<p>Österreichischer StudienVerlag Fallmerayerstraße 14 • Postfach 104 • A-6011 Innsbruck Telefon: 0512/567045 • Telefax: 0512/567066</p> 	

Bildung – QUO VADIS?

Die amerikanischen ProfessorInnen machen sich Sorgen um das Bildungsniveau ihrer StudentInnen („sie lesen nicht mal die Ortsrechnungen“), geringe Aufmerksamkeitsspanne („Sie sehen zuviel TV“), reine Zweckorientierung („sie machen nur, was Punkte oder Scheine bringt“), das Lesevermögen liegt im Durchschnitt auf dem Niveau der 7. Klasse – 20% der Arbeitskräfte in den Betrieben werden sogar von den SozialwissenschaftlerInnen als „funktionale Analphabeten“ gekennzeichnet, deren Bildungsniveau kaum das der 5. Grundschulklasse erreicht – DIE ZEIT berichtete darüber, der Artikel wurde in ein monatliches Info der SH aufgenommen. Nur ein amerikanisches Problem? Den Berichten zufolge ergreift die strukturelle, rassistische „Indiansmear“ die jahrzehntelange großen Wert auf Ausdehnung und Ausdifferenzierung der Bildungsgänge „günstig“ haben. Ein Netz von „Sackgassen“ Middle Class, amerikanische Bildungssystem im Vergleich die pädagogische Aufgabenstellung: „Wir müssen die junge Generation in den Stand versetzen, dem Tempo des Wandels der Gesellschaft intellektuell gewachsen zu sein.“

Die Lebenscharakteristika der modernen Zeit bringen neue pädagogische Aufgabenstellungen mit sich. Die Heranwachsenden erleben einerseits immer dichtere, vielfältigere, beschleunigtere, geschwindigkeitere, elegantere und komfortablere Technologie, den durch Informationsmedien, Verkehrsmittel und Maschinen rassistisch erschlossenen und einnehmbaren Globus und auf der anderen Seite immer drohende Anzeichen und Vorzeichen von Zusammenbrüchen ökologischer, wirtschaftlicher und sozialer Systeme. Wen sehen die Schüler als ihren besten Bestand in Vorbereitung auf eine so zwiespältige Zukunft? 1100 OberschülerInnen aus amerikanischen Großstädten, Vorstädten und ländlichen Gemeinden nahmen bei einer Befragung an erster Stelle ihre Lehrpersonen, an zweiter Stelle die Schule als Einrichtung und recht weit hinten angestellt ihre Eltern (DIE ZEIT, 7.8.92). Trotz aller Mängel im Bildungsbereich und den dort engagierten Menschen doch guter Wille und luter Einsatz, zweckhaft. Gibt es außer dem guten Willen auch genügend wirksame Ideen, um der nachwachsenden Generation genügend Überlebens- und Gestaltungskraft für ihre gefährdete Zukunft in die Hand zu geben?

WALDORFPÄDAGOGIK – EIN WEG?

Freie Waldorfschulen wollen Neuansätze bieten. In Deutschland dem Ursprungsland sind es mittlerweile ca. 180, in der ganzen Welt ca. 500 Schulen. Das Bildungsverständnis der dort tätigen Erzieher reicht vom Säuglings- bis zum Greisenalter. Das Spektrum ihrer Einrichtungen entfaltet sich von Kindergärten über Schulen, Hochschulen, berufsbegleitenden Volkshochschulen bis hin zu Altersheimen mit differenziertem Kultur- und Pflegeangebot zum Empfangen und Tätigwerden. – In Italien gibt es inzwischen 11 werdende und eine ausgebaute Waldorfschule (Mailand), in Trentino/Südtirol sind es zwei werdende in Trient und Meran und je ein Kindergarten in Trient, Bozen und Meran.

Das landläufige Bild von Waldorfschulen geht dahin, daß dort künstlerisches Tun sehr gepflegt werde, daß die Kinder dort individueller gefördert würden, Konkurrenz- und Leistungsdruck gemildert seien, ein harmonisches Sozialgefüge gepflegt werde, daß sich dort besonders engagierte Lehrer in besonderem Maß häuften, daß aber auch vielleicht die intellektuelle Leistungsfähigkeit nicht genügend herangebildet werde, daß es wohl doch eine (wirtschaftliche) Eliteschule sei, weil sie von den Eltern frei finanziert werden muß, daß sie vor allem für Kinder mit Lernstörungen geeignet sei und daß dort vielleicht doch ideologische oder sektiererische Anschauungen Eingang in den Unterricht finden, hervorgehend aus der anthroposophischen Lebensanschauung der Lehrer. Überzeugte Verfechter, kritische Befürworter, wohlwollende Skeptiker und vehemente Gegner gruppieren sich um die Einrichtungen.

Aber wie ist es nun mit der Modernität der waldorfpädagogischen Schulen und Hochschulen? Das zugrundeliegende Bildungsverständnis hat nun schon 80 Jahre Tradition, kann es da für die gegenwärtigen pädagogischen Aufgabenstellungen noch den Wert eines Neuansatzes haben? Welche Mittel werden eingesetzt, um der möglichen Apathie, der geringen Aufmerksamkeitsspanne, dem engen Nützlichkeitsdenken entgegenzuwirken? Wie bereiten sie die junge Generation auf das Tempo des Wandels und die zwiespältigen Zukunftserwartungen vor?

SCHÜLER-BILDUNG

>Interesse wecken<

Eines der wesentlichsten Mittel, um Interesse zu wecken, liegt darin, die Schüler in den verschiedenen Altersstufen ihrem Entwicklungsstand gemäß anzusprechen. Dabei ist besonders bemerkenswert das Fortschreiten von sinnbildlicher Darstellungsweise des Unterrichtsstoffes zu immer mehr naturwissenschaftlicher Betrachtung.

Ein Beispiel: Pflanzenkunde als ein Teil des Naturkundeunterrichtes wird als bewußter Artenvergleich erst in der 5. Klasse behandelt. In der 1. und 2. Klasse aber bringt der Lehrer jahreszeitengemäß dann und wann Blumen, Zweige, Früchte mit und erzählt in märchen- und legendenhafter Weise, wie zum Beispiel der Löwenzahn zu seinem Namen ge-

kommen ist. Dabei weist er wahrscheinlich auf die tief gezackte Blattform hin. Oder er erzählt, wie ein Krokus und eine Tulpe darüber streiten, wer von ihnen schöner und besser ist. Beim gegenseitigen Auftrumpfen kommt dann wahrscheinlich der längere Stiel der Tulpe, das frühere Erblühen des Krokus, die Blütenkelche, die Blattformen usw. zur Sprache. Die Kinder verfolgen die Erzählung in der Regel mit ganzem Herzen und nehmen dabei die Pflanzenbeschreibungen sehr tief auf. Daß die Geschichte seelisch lebendig ist und zugleich auf exakten artspezifischen Beobachtungen beruht, macht ihren pädagogischen Wert aus. So wird versucht, herz erwärmte Beobachtungsfreude in den Kindern zu pflegen. – In der 3. Klasse werden dann im Schulgarten und bei Besuchen auf Bauernhöfen die Elemente des Landbaus handgreiflich erlebt: Die Schüler pflügen, säen, pflegen, ernten Getreide und backen daraus Anfang der 4. Klasse Brot. Die Aufmerksamkeit für den Unterschied zwischen Naturpflanze und Kulturpflanze wird geweckt und durch weitere Geschichten vertieft. Bei Klassenausflügen werden vermehrt Pflanzen in der Jahreszeit und ihrer Lebensumgebung beobachtet. Aber immer noch werden die unmittelbaren Sinneserlebnisse stärker beleuchtet als systematische Ordnungsgesichtspunkte: Man entdeckt z.B. demütige, traurige, sehnsuchtsvolle Blumen (geneigte, hängende, aufwärtsgerichtete Blüten) oder Bäume, die zum Tanzen, zum Klettern, zum Ruhen einladen (schwingendes, tragendes, ausgreifendes Geäst). Auf diese Weise wird das Interesse durch starke Gefühlsbeteiligung bereichert und vertieft. Durch die qualitative Betrachtungsweise können die Kinder die Pflanzen leichter als Lebewesen erleben und spontane Sympathien oder Abneigungen gegenüber Pflanzen einerseits voll durchleben und andererseits leichter überwinden.

In diesen von ihm selbst bewußt aufgebauten gefühls gesättigten Erfahrungshintergrund hinein setzt der Lehrer dann die Pflanzenkunde. Da werden dann die Eindrücke nach Entwicklungsstufen der Pflanzen hin geordnet (Pilze, Algen, Farne, Blütenpflanzen, Fruchtpflanzen) und anhand von Blatt- und Blütenformen Artverwandtschaften festgestellt (Rose und Apfelbaum als Rosengewächs z.B.).

Zwei weitere methodische Besonderheiten, die geeignet sind, das kindliche Interesse zu vertiefen, seien noch angedeutet:

- Bis zur 8. Klasse wird der kindlichen Neigung Rechnung getragen, sich selbst im Mittelpunkt des Interesses zu erleben. Nun kann nicht jedes einzelne Kind ständig im Mittelpunkt stehen, die Unterrichtsinhalte können aber immer wieder auf individuell erlebbare menschliche Seinsweisen bezogen werden:

Beim Einführen der Zahlen wird die Fünfeit von Lebewesen, die Zweifelt von Augen, Ohren, Händen, die Dreifelt unserer Bewegungsrichtungen, die Vierheit der beweglichen Glieder, die Fünfheit der Finger und Zehen ins Bewußtsein gehoben und freudig durchlebt. Zahlen (Mengen) werden erblickt, gehört, ertastet, gehüpft, geklatscht und damit menschlich sinnlich genossen (und nebenbei geübt). In der Tierkunde werden die Tiere als hochentwickelte Vereinfachungen von Lebensweisen verdeutlicht, deren Wahrnehmungs- und Bewegungsfähigkeiten im Menschen

jeweils vorhanden sind, was ihn aber zum vielseitigsten und besonderes lernfähigen Wesen aufrichtet.

In der Geschichte werden die Menschheitsepochen sehr lebhaft zur familiären Generationenfolge ins Verhältnis gesetzt usw.

- In der Regel unterrichtet ein und derselbe Klassenlehrer die Schüler von der 1. bis zur 8. Klasse in allen grundlegenden Fächern (Deutsch, Mathematik, Geschichte, Erdkunde, Naturkunde, Malen). Dadurch wird ein hoher persönlicher Vertrautheitsgrad zwischen den SchülerInnen und LehrerInnen erreicht. Im gelungenen Fall folgen die SchülerInnen dem Lehrer freudig wie einem älteren Freund, der ihnen sagt: „Kommt, ich zeig' euch noch was Tolles!“ Natürlich muß der Lehrer das zu Zeigende auch wirklich toll finden. Er hat dabei den Vorteil, daß er den Erfahrungshintergrund der Kinder durch die jahrelange Zusammenarbeit – auch mit den Eltern – sehr genau kennt. (Auf die Gefahren einer so persönlichen Bindung wird im Zusammenhang mit der Lehrerbildung kurz eingegangen.)

>für's Lesen erwärmen<

Hier ist vielleicht besonders bedeutsam, daß recht spät erst (Ende der zweiten, Anfang der dritten Klasse) das Lesen schulisch geübt wird. Viel Zeit wird darauf verwendet, die Kinder für jeden einzelnen Buchstaben im Kennenlernen zu erwärmen, seine Formcharakteristiken malend, zeichnend, aus der Bewegung heraus vielfältig zu durchleben (ohne Hilfslinien) und seine Klangmerkmale sprechend und lauschend auszuloten. Entsprechend der menschheitsgeschichtlichen Schriftentwicklung wird die Form des Buchstabens (zunächst große Druckbuchstaben) aus dem gegenständlichen Bild einer Geschichte herausentwickelt (Bär => B; Segel => S). Der Buchstabe wird als Bote zuerst sinnlich in Empfang genommen und ausgekostet und dann erst auf den Bedeutungsträger im Kontext reduziert. Auch Erstklässler, die schon in gewissem Umfang Lesen und Schreiben können, beteiligen sich mit Spannung und Freude an dieser Arbeit – genauso wie man sich als Erwachsener freut, mit einem Menschen ins Gespräch zu kommen, mit dem man schon seit einiger Zeit die gleich Strecke mit dem Bus zur Arbeit fährt. Man lernt sich näher kennen, eine Art Erwärmung findet statt (auch, wenn das Kennenlernen ein Ärgernis in sich trägt).

>Aufmerksamkeit üben<

Dabei geht es ja vor allem um Konzentration und Ausdauer in der Aufmerksamkeit. Ausschlaggebend für die Methodik in der Waldorfschule ist die Einsicht, daß die Konzentration auf Vorstellungsinhalte (Sachdarstellungen, Erklärungen) leiblich und seelisch am schnellsten auszehrt und ermüdet. Auch bei den sehr aufmerksamkeitsbegabten Kindern ist diese Belastung an einer gewissen Blässe und Schwere in den Gliedern zu bemerken. Die Beanspruchung der Aufmerksamkeitskräfte für Vorstellungen wird deshalb in der Waldorfpädagogik über Jahre hinweg allmählich gesteigert. Künstlerische Übungen werden zur Kräftigung der Aufmerksamkeitskräfte eingesetzt. Singen, instrumentales Musizieren, künstlerisches Sprechen, Malen, Theaterspiel, Eurythmie (eine aus den Quellen der Waldorfpädagogik hervorgegangene Bewegungskunst) gehören zum schulischen Alltag. Übungen zur rhythmischen, klanglichen, farblichen, gestischen Genauigkeit und Harmonie oder auch künstlerisch gestalteten Spannungen verlangen mit steigendem Schwierigkeitsgrad immer tiefere, vielschich-

tigere und ausdauerndere Aufmerksamkeit – nicht weniger als mathematische Textaufgaben – aber durch das rhythmische Schwingen von Bewegungen und Klängen, durch ihr Erfülltsein mit träumerischen Vorstellungen, mit Eindrücken von sinnerfüllter Schönheit schenken sie mit mehr Kraft zurück als sie fordern. So wird ein Stärkungseffekt erzielt. Zwei zusätzliche Aufmerksamkeitsqualitäten sind in der künstlerischen Arbeit besonders gut zu üben: die Offenheit für und bewegte Anpassung an immer neue Eindrücke desselben Gegenstandes. Das sind Qualitäten, die der immer zur Schematisierung und Verfestigung neigenden denkerischen Aufmerksamkeit positiv entgegenwirken und auch die gedanklichen Vorstellungen offen und beweglich erhält.

Zwei weitere Mittel zur Stärkung der Aufmerksamkeit sollen noch angeführt:

- Jede Unterrichtseinheit wird versucht so anzulegen, daß die verschiedenen menschlichen Tätigkeitsbereiche in ausgewogener Weise angesprochen werden. Als besonders geeigneter als erfrischender Wechsel hat sich folgende Reihenfolge erwiesen: rhythmisch betontes Singen und Sprechen, sachliche Darstellung und Erklärungen, tätiges Üben der Schüler, freie Erzählung des Lehrers (für die Schüler eine Phase des entspannten Aufgehens in erzählten Bildern).
- Die obengenannten grundlegenden Fächer werden in Europa unterrichtet. Das heißt, die Schüler haben 3–4 Wochen lang z.B. jeden Morgen 2 Std. Deutsch und in diesen Wochen dann kein Rechnen, keine Geschichte, keine Naturkunde usw., es sei denn, es bieten sich thematische Querverweise an. Mit gesammelter und vertiefender Aufmerksamkeit befassen sich die Schüler eine Zeitlang mit einem Sachgebiet. Anderes tritt dafür in der Hintergrund. Wenn die Epoche vorüber ist, darf der behandelte Stoff erstmal vergessen werden. Vergessen wird in diesem Zusammenhang als Lernhilfe, als Schlaf der Aufmerksamkeit, als seelischer Erholungs- und Verdauungsvorgang betrachtet. Der gemeinsame Erinnerungsvorgang in der später angeknüpfenden Epoche zeigt in den Beiträgen der Schüler sehr individuelle Schwerpunktsetzungen. Darin wird eine individualisierte und vertiefte Verbindung zur eigenen Kenntnis deutlich. Es ist ein wichtiges soziales Erlebnis für die Schüler, daß durch das Zusammentragen aller der gemeinsame Wissensreichtum wieder komplett wird.

>Auf die Zukunft vorbereiten<

Es wird versucht, die Schüler in der beschriebenen Weise durch gleichmäßige und vielseitige Beanspruchung leiblich und seelisch zu kräftigen. Deshalb wird vermieden, daß sich rein intellektuelle Vorstellungs- und Gedächtnisarbeit zu frühzeitig zu weitreichend geltend macht. Diese Kräftigung soll die Heranwachsenden befähigen, die seelischen und körperlichen Anspannungen, die jedes Erwachsensein mit sich bringt, taikräftig und gesundheitslich möglichst unbeschadet zu bestehen. Es wird versucht, die Heranwachsenden so lange wie möglich vielseitig offen und bildsam zu erhalten. Deshalb wird die allzu frühe Vereinseitigung und Verfestigung durch Spezialisierung möglichst vermieden und die Begegnung mit hochspezialisierten Lehrpersonen erst zum Zeitpunkt der Pubertät bewußt verstärkt. Diese erweiterte Aufnahmekapazität und -elastizität kann geeignet sein, die so ungeheuer verflochtenen und notwendigerweise immer globaler zu betrachtenden Probleme unserer Zeit sachgemäß aufzufassen und an Lösungsansätzen mitzuwirken.

Es wird versucht, das Vertrauen in die Entwicklungsschancen des Menschen und der Menschheit zu erneuern. Ein Mittel dazu ist, in geschichtlichen oder gegenwärtigen äußeren Vorgängen die spätere Fruchtbarkeit von – auch krisenhaften – Veränderungen anschaulich zu machen.

Künstlerische Übungen können innerlicher wirken, weil da der Schüler an sich selbst Übungsfortschritte auch als Reifungsschritte erleben kann. Es gibt aber auch im begrifflichen Bereich ein wirksames Mittel ein laises Reifungserlebnis zu wecken. Dabei wird wieder das Schlafen der Aufmerksamkeit (diesmal von einem Tag zum anderen) zu Hilfe genommen. Zum Beispiel sollen die sozialen Spannungen verdeutlicht werden, die der Französischen Revolution vorangingen. Die Methode folgt einem Dreischritt: Am ersten Tag wird ein Tag aus dem Leben des Königs und ein Tag aus dem Leben eines Handwerkers oder Bauern dieser Zeit erzählt, mit viel Liebe zum Detail, als hätte man neben dem Bett und dem Eßtisch gestanden; aber rein beschreibend ohne wertende Kommentare. Am zweiten Tag werden die Beschreibungen aus der Erinnerung zusammengetragen und systematisch gegenübergestellt, man läßt die Schüler selbst Gründe für die Vorrechte des Königs suchen, genauso läßt man sie die Klagen und Forderungen des Dritten Standes selbst formulieren und man läßt sie in dieser Spannung der zwei Sichtweisen bis zum dritten Tag. An diesem Tag läßt man sie aus ihrem Rechtsverständnis (das natürlich an den heutigen Formen gebildet ist) Lösungsvorschläge zur ausgleichenden Gerechtigkeit machen und stellt ihnen erzählerisch entgegen, wie sie an den damaligen Rechtsformen abprallen. Werden nun die Revolutionsereignisse geschildert kann beim Schüler ein Verstehens-erlebnis erreicht werden, als würden ihm innerlich „die Augen aufgehen“, und man legt in dem Schüler zusätzlich zum Wissenserwerb eine Ahnung davon an, daß „Begreifen“ wie ein Ausbilden geistiger Augen ist. Das ist sehr stimulierend für eine lebenslange Entwicklungsbereitschaft – wenn es gelingt. Es sind eben auch nach 80 Jahren immer neu anzusetzende Versuche, die aber für die darin Tätigen so aussichtsreich erscheinen, daß sie gerne daran weiterarbeiten.

LEHRERBILDUNG

Die Ausbildung für Lehrer an Waldorfschulen ist ein Studium. In Deutschland gibt es ein 4jähriges Vollzeitstudium für Mann und Frauen. In verschiedenen europäischen Ländern (England, Holland, Deutschland, Schweiz, Österreich – neuerdings auch in Oriago bei Venedig) gibt es ein 2jähriges Vollzeit- oder 3jähriges berufsbegleitendes Aufbaustudium, da dann schon ein vorangegangenes anderes Studium oder eine Berufsausbildung und Berufstätigkeit oder Erfahrungen aus Mutterschaft und Vaterschaft voraussetzt. Die Zulassung erfolgt aufgrund eines persönlichen Aufnahmegesprächs.

Auch im Lehrerstudium wird um der Aufmerksamkeitsstärkung willen in Epochen gearbeitet. Sie sind inhaltlich an den verschiedenen Orten unterschiedlich aufgebaut, umfassen aber immer vier Schwerpunkte: wissenschaftliche Grundlagen, künstlerische Übungen, didaktische Übungen und mehrere mehrwöchige Unterrichtspraktika.

Die *Unterrichtspraktika* vollziehen sich so, daß der Student anfangs überwiegend zuschaut und allmählich immer mehr Unterrichtsstelle übernimmt und selbständig ausgestaltet. Der betreuende Lehrer gibt ihm dabei Hinweise und Rückmeldung zur sachlichen und pädagogischen Durchführung.

Didaktische Übungen behandeln exemplarisch die Aufbereitung verschiedener Sachthemen für die verschiedenen Altersstufen: Erzählweise, sachliche Gliederungen, Schüleraufgaben und Übereihen, Tafelzeichnungen etc. werden ausgearbeitet, erläutert und geübt. Der Student wird darauf vorbereitet, aus seinen Kenntnissen und Unterlagen heraus die Unterrichtsstunde in meist völlig freiem Vortrag zu halten und das „Lehrbuch“ seines Unterrichtes auf Tafelvorbildern und eigenständigen Schülerarbeiten im Heft des Schülers entstehen zu lassen.

Auch der Lehrerstudent soll sich offen, vielseitig und bildsam erhalten. Deshalb haben die *künstlerischen Übungen* ein starkes Gewicht. Geübt werden das Malen mit Wasserfarben, Musizieren, mündliche Sprachgestaltung bis hin zum Theaterspiel, Eurythmie und Plastizieren mit Ton. Die generelle Öffnung für die eigene Umbildung im Tätigkeitsvollzug ist das Hauptanliegen der künstlerischen Übungen. Sie soll den Lehrer in die Lage versetzen, unerwartete, unverständliche, widerspenstige Reaktionen der Kinder nicht nur auf die Kinder sondern auch auf sich selbst in Selbsterkenntnis und Selbstveränderung wirksam zu beziehen. Es ist eines der Mittel um zu verhindern, daß sich die Persönlichkeit des Lehrers in den langanhaltenden Bindungen zu den Schülern zu einseitig oder zu mächtig auslebt. Die künstlerischen Übungen haben natürlich auch direkten, praktischen Wert z.B. für das Malen, Singen, Sprechen mit den Kindern im Unterricht. Eurythmie verhilft ganz praktisch zu einem gelösten Bewegungsfluß – auch in hochkonzentrierten oder gespannten Situationen. Plastizieren in Ton weckt das Bewußtsein dafür, daß ich mit meiner seelischen Haltung den Kindern gegenüber direkt ihre Seelenkonfiguration plastiziere: Ich nehme sie in den Griff, ich bearbeite sie eindringlich, ich gebe ihnen Raum, sich auszudrücken ...

Im *wissenschaftlichen Studium* werden grundlegende Werke des Begründers der Waldorfschulen, Rudolf Steiner, bearbeitet. Seine Ausführungen zur allgemeinen Menschenkunde, zur Menschheits- und Weltenentwicklung, zu natur- und geisteswissenschaftlichen Fragestellungen, zur Eracuerung christlicher Spiritualität werden exemplarisch in seminaristischer Auseinandersetzung entfaltet und anderen Anschauungen moderner Natur- und Geisteswissenschaft prüfend gegenübergestellt. Das Anschauungsgefüge, das durch Rudolf Steiner ins Leben gerufen wurde, wird unter dem Namen Anthroposophie zusammengefaßt. Anthroposophie umfaßt Ergebnisse und Methoden spiritueller Erkenntnis, die in der geistigen Wirklichkeit des Christentums gründen und zu einer Erkenntnissicherheit streben wollen, die der Beobachtungsgenauigkeit naturwissenschaftlicher Verfahren nicht nachstehen. Dieser Anspruch setzt die anthroposophisch Tätigen in ein Spannungsverhältnis sowohl zu den überwiegend gepflegten Wissenschaften wie auch zu den konfessionellen christlichen Auffassungen.

Spannungen gibt es auch innerhalb der auf anthroposophischer Grundlage arbeitenden Schulen und Hochschulen: Sowohl stark ausgeprägte Individualität wie auch intensive, tragfähige Gemeinschaftsbildung sind angestrebt. Da ist die erhoffte und momenthaft realisierte Harmonie oft unter schwerwiegenden Konflikten verschüttet und muß immer wieder neu errungen werden. Daß es trotzdem vorwärts geht, beruht auf der Tatsache, daß alle anthroposophischen Einrichtungen selbstverwaltete Betriebe sind und daß alle angestellten und freien Mitarbeiter und Freunde die Ausübung ihrer gemeinsamen Tätigkeit als frei Hochschule für Erwachsene erleben und ausgestalten wollen und dafür immer wieder neue Geduld und Bereitschaft aufbringen.

Thomas Aichner

Bildung – jetzt im ANGEBOT

Suchen Sie nach etwas für gehobene Ansprüche? nach etwas Exklusivem? Wollten Sie nicht schon immer etwas besitzen, von dem die meisten nur träumen können? Ja? Dann sollten Sie sich **Bildung** leisten. Denn Bildung verleiht Exklusivität und zeugt von bestem Geschmack.

Unser einzigartiges Angebot ermöglicht es auch Ihnen, zur Superlative zu gehören. Wenn Sie mehr darüber wissen wollen, dann lesen Sie weiter im Text.

Bildung ist ein Produkt das unter natürlichen Umständen in einem sehr lang dauernden Prozeß reift. Sie wird nur in wenigen Gebieten auf der Welt produziert und ihre Hersteller hüten die Liste der Zutaten und deren Verhältnis wie ein Geheimnis.

Bildung hat eine lange Tradition. Im Frankreich des 18. Jahrhunderts beispielsweise wurde Bildung größerer Wert als Wasser und Seife zugemessen. Wer Bildung hatte, brauchte sich nicht mehr zu waschen. Was waren schon die Flöhe in den Haaren einer Mademoiselle gegen ihre Bildung.

Auch heute ist Bildung der schönste Schmuck für seinen Besitzer. Ihr Eigentümer zählt zu einem exklusiven Kreis und beweist feinsten Geschmack, Eigenschaften, welche für ihre persönlichen Interessen bestens genutzt werden können. Bildung öffnet tausend Türen, und sie braucht kaum Wartung. (Unsere Firma verfügt über einen rund um die Uhr Servicedienst.)

Selbstverständlich können wir ihre Bildung auch immer den neuesten Modestandards anpassen.

Wer Bildung hat, ist nie out!

Eventuelle Zweifel an der gesetzlichen Zulässigkeit des Produkts sind vollkommen unbegründet. Bildung entspricht allen rechtlichen Normen unseres Landes und ist außerdem mit dem Gütezeichen der Europäischen Gemeinschaft ausgezeichnet. Vom medizinischen Standpunkt her ist Bildung ebenfalls empfehlenswert. Sie erfrischt Geist und Körper.

Durch unser außergewöhnliches Angebot kann auch für Sie Bildung schon bald vom Traum zur Realität werden. Bestellen Sie noch heute! Zögern Sie nicht, denn 1 Bildung kann Ihr Leben verändern.

REZENSIONEN

„DIE LIEBENDEN VON PONT-NEUF“

von Léos Carax

(mam) An Léos Carax' drittem Kinofilm (nach „Mauvais Sang“, dt. „Die Nacht ist jung“, und „Boy Meets Girl“) scheiden sich die Geister. „Les Amants du Pont-Neuf“ (so der französische Originaltitel) darf sich rühmen, der wohl leidenschaftlich umstrittenste Film des letzten Jahres zu sein: Wer auf die Vernunft und auf die Logik baut und hinter jeder Handlung eine eindeutige und schlüssige Motivation sucht, wird ihn als präntiös und selbstüberschätzend verdammen. Wer bei der Zeichnung der Charaktere auf einen nüchternen, gar trockenen Realismus schwört, wird ihn pompös oder zumindest effektschweigerisch finden und vor allem die willkürlich anmutenden Stilbrüche als Ausverkauf an eine Trendmode abtun. Die Sozialkritischen wiederum werfen ihm vor, sich an der Frage vorbeizudrehen, warum Alex und Michèle zu dem geworden sind, was sie sind.

Aber „Les Amants du Pont-Neuf“ ist weder vernünftig und logisch noch realistisches Kino der 90er und schon gar nicht psychologisierendes Sozialdrama. „Les Amants du Pont-Neuf“ versucht einfach nur so etwas wie den vielfach mißbrauchten Begriff „Lebensgefühl“ in Bildern auszudrücken. Was dabei herauskommt, ist ein delirierendes Gossennmärchen, eine Amour-fou-Geschichte, eine spektakuläre Kino-reise von der Nacht in den Tag.

Was als nächtliche Autofahrt entlang der Seine mit einem Zwischenstop im Asyl von Nanterre, wo ein städtischer Bus die Gestrandeten allabendlich ablädt, beginnt, findet auf dem Pont-Neuf, der ältesten Brücke von Paris, die mit ihren 400 Jahren doppelt so alt ist wie die Französische Revolution und trotzdem immer noch Pont-Neuf, „Neue Brücke“ heißt, sein Ziel. Dort haben sich, überstrahlt von der Leuchtreklame des nahen „Samaritaine“-Kaufhauses, in den steinernen Nischen der Brücke drei Stadtstreicher eingemistet: der alte Hans, der sich als Herr der Brücke aufspielt, Alex und Michèle.

Alex ist ein junger Clochard, der sich als Feuerschlucker seine Brötchen verdient, Michèle eine junge Frau aus bürgerlichem Haus, die in die Unterwelt der Künstler geflohen ist, um Malerin zu werden. Alex hinkt, weil sein Bein von einem Auto überfahren worden ist, als er eines nachts im Suff auf die Straße fiel. Michèle droht an einer Augenkrankheit zu erblinden. Beide finden Zuflucht auf der wegen Bauarbeiten geschlossenen Brücke. Das Paris der Promenaden, der Villen und Paläste, die Glanzmetropole der Touristen, ist weit weg. Hier gelten andere, eigene Gesetze, und Liebe ist darin nicht vorgesehen für diese gescheiterten oder doch zumindest von der Gesellschaft, in die sie sich nicht (mehr) einordnen wollen oder können, geknüpften Existenzen. Und gerade hier setzt fernab jeder Realität das Faszinosum einer unmöglich märchenhaften Geschichte ein, denn die beiden flichen in eine Liebe aus

Schmerz und Leidenschaft, ein Feuerwerk der Gefühle, filmisch untermalt durch das Feuerwerk, mit dem die Franzosen am 14. Juli den zweihundertsten Jahrestag der Revolution gefeiert haben.

Hundertdreißig Millionen Franc hat der in dreijähriger Arbeit fertiggestellte Film gekostet und mehrere Produzenten in den finanziellen Ruin getrieben. Als das Geld ausging, soll sich sogar der französische Kulturminister Jacques Lang für den Cineastenliebhaber Carax eingesetzt haben.

Und auch wenn Carax seinen Hang zu bleischwerer Symbolik, Effekthascherei und unmotivierten Stilbrüchen (ein paar Runden Wasserski auf der Seine z.B.) nicht verheimlichen kann, bleibt der Film trotz allem ein leichter, denn er gibt keinen Moment lang vor, mehr zu sein als ein schönes Märchen vom Reichtum einer bedingungslosen Liebe in Armut (ohne soziokritische Behaftung!), einer folgen-schweren Liebe, die wenn auch über mehrere Umwege am Schluß doch auf das von einem Märchen zu erwartende Happy-End zusteuert.

Helmut Schönauer: „Schluiferers Erben -- Was aus den Tarrolan geworden ist“ (Ed. Löwenzahn)

Tirolkritisches ist immer aktuell und läßt sich auch verkaufen, wird sich der rezensionserprobte Innsbrucker Helmut Schönauer wohl gedacht haben, widmete sich seinem Lieblingsthe-ma und ging daran, das Begonnene fortzuführen. Begonnen hat's in diesem Fall ein anderer und zwar ein gewisser Carl Techet, der im Jahre 1909 unter dem Pseudonym Sepp Schluiferer das humorvoll skandalöse Buch „Fern von Europa – Tirol ohne Maske“ veröffentlicht hat. Über den Inhalt desselbigen vermag sich wohl jede/r ein Bild zu machen (!) Titel lesen; spätestens aber, wenn man folgende Rezension über den Autor im „Tiroler Wastl“ anlässlich der Erstausgabe des Buches von 1909 liest: „Wer dieser Spottgeburt aus Dreck und Spülicht nur einen Bissen Brot, nur einen Tropfen Wasser reicht, dem faule die Hand vom Leibe, und wer dieses Scheusal tötet und zu Aas macht, der sei gepriesen“; spätestens jetzt muß jede/r wissen, was es mit den Tirolern ohne Maske auf sich hat.

Ein nicht ganz leichtes „Erbe“ jedenfalls, das Helmut Schönauer mit seinem kürzlich erschienenen Buch „Schluiferers Erben – Was aus den Tarrolan geworden ist“ nun antreten möchte. Schönauer hält sich an das, was er eh am besten kann, er schreibt Kurzgeschichten. Die Thematik ist zweifelsohne (gesamt)tirolspezifisch, könnte aber selbstredend nichtsdestotrotz auch anderswo gelten.

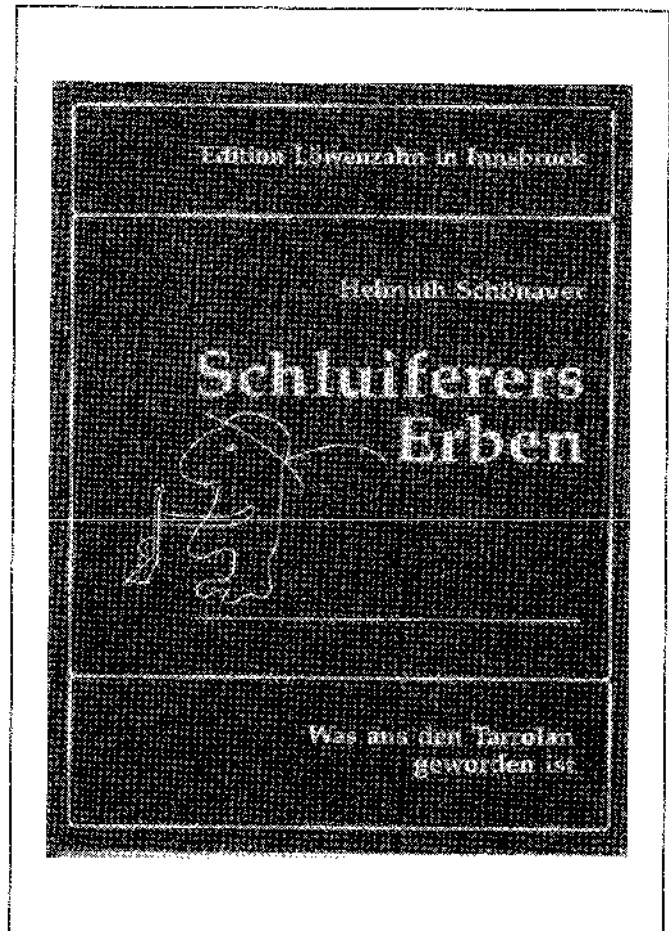
Zwar kratzt er im wesentlichen nichts Neuem mehr den Lack ab (es geht ihm beispielsweise um den „geliebten“ Alpentransit, dann zieht er über die Mundart- und Vater-landsdichter her, die „Kotzkübel“ (Politiker) werden genau-sowenig verschont wie die „nettsten Drogenhändler“ (Gastwirte) und der Fremdenverkehr); alles irgendwie, irgendwo schon dagewesen; – trotzdem – in fast jeder Gschicht, ist der eine oder andere Gedanke, der eine oder andere gute Satz, wo ich mir das schon sprichwörtlich ge-wordene „schweinisches Grinsen“ einfach nicht verkneifen kann.

Zu hinterfotzig, einfach „troppo süß“ (der Ausdruck sei mir verziehen, aber er paßt), die Geschichten vom „Hei-

den-Hubertus“ oder von den „Drei netten Drogenhänd-lern“. Dem setzt er dann noch die Krone auf, wenn er auch noch so herzergreifend gute Mundart macht: „Ik bin ein Mundart-Bürger / In da Nacht tu I reimelen / Beim Tag tu I träumelen / Am Klo tu I scheißelen / Der Chef tut mi beifelen.“ Bitterböse, wirklich. Da kann ich nur bei-pflichten: einfach zum Weinen.

Gelegentlich sollte auf des Pfarrers Kanzel eine solche net-te Gschicht aufliegen, weil *der Tiroler liebt nämlich seine Kirche, widerspricht ihr nicht, tut aber, was er will.*

Als Pflichtlektüre in den dritten Klassen der Mittelschulen oder für eine auszugsweise Veröffentlichung im „Lesen Darstellen Begreifen“ müßte man das Buch zumindest vor-schlagen. In jede gut sortierte Hausapotheke gehört das Buch aber allemal.



Anmerkung: In der Edition Löwenzahn ist in der inzwi-schen x-ten Neuauflage Sepp Schluiferers „Fern von Euro-pa“ wieder erhältlich. Nach Erscheinen des Buches im Jahre 1909 setzte eine so massive Hetze gegen Techet ein, daß er, seines Lebens nicht mehr sicher, fliehen mußte. Da-her angesichts des „brisanten“ Inhalts folgender Rat an die interessierten LeserInnen: Lesen Sie die Packungsbei-lage oder fragen Sie Ihren Arzt oder Apotheker! Denn schon Schluiferer wußte: „Mia Tarrola san ebn Tarrola! Dös ischt nia andascht g'wen und wird nia andascht sei! Varschtandn?“

(ala)

Wir und die Ausländer – die Ausländer und wir in Österreich

Situation – Vorurteile – Bildungslandschaft

Ausländer sind Angehörige eines ausländischen Staates, Fremde. Fremd ist, was nicht bekannt, nicht vertraut ist, andersartig, fremdartig, neu, unbekannt und ungeläufig.

Wir unterscheiden bei Ausländern Besucher, Gäste, Touristen, Urlauber und eben – Ausländer.

Mit den „Ausländern“ meinen wir ganz bestimmte: die Gastarbeiter mit ihren Angehörigen. Daß „Gastarbeiter“ etwas mit dem Begriff GAST zu tun hat, ist entweder abhanden gekommen – oder war überhaupt nie ernst gemeint. Höchstens im Zusammenhang: Gastarbeiter = ungebetene Gäste. Als Gäste werden sie wahrlich nicht angesehen. Als Gäste gelten bei uns Touristen und Urlauber (welche aber nie als Ausländer bezeichnet werden), die Geld und fremde Gewohnheiten / Bräuche / Umgangsmodalitäten zu uns bringen, die großteils gerne angenommen werden – mit der fast bewundernder Anbiederung („Möchten Sie noch ein paar Brötchen?“, „fahren Sie noch heute noch?“, „möchten Sie noch Klöße oder Pfannkuchensuppe nach?“, „können Sie nicht in DM bezahlen?“, „in der Saison haben wir keine Zeit für die Kinder und den Sonntagsgottesdienst“).

Fremd sein heißt bei uns auch eine andere Meinung haben, anders sein, nicht einverstanden sein mit allem von „oben“, eben anders. Nicht einverstanden mit verschandelten Dörfern, (auch wenn es Geld gebracht hat und immer noch bringt), nicht einverstanden sein mit verschandelter und zabetonierter Landschaft, mit gesalzenen Gletschern zum Auffrieren, mit aufgestauten Flüssen und Bächen (denn was bringen uns schon kleine und kleinste Lebewesen?), nicht einverstanden sein mit der Meinung, Geld und immer mehr Zusammenraffen muß oberste Prämisse sein, nicht einverstanden sein mit der Wegwerfgesellschaft und deren Ideologie, angefangen vom Embryo bis zu den Senioren, von der Einwegflasche, den blöden Dosen und den Milch- und Saftpackungen, dem Wegwerfen der Partnerin

oder des Partners, dem Wegwerfen von Mitmenschen und nicht ins Schema passenden Mitarbeitern und -- nicht zu vergessen: den ausländischen Arbeitnehmern und derer Familienangehörigen, den Asylanten und Flüchtlingen! Was fremd ist, bestimmen Medien, Stammtische und „die da oben“. Alle und alles, was Profit bringt, ist nicht fremd. Ausländische Arbeitnehmer erwirtschafteten 1991 9,1 % des Bruttonationalproduktes („Kurier“ 9.6.92) und leisteten 1990 720 Millionen Überschusszahlungen an Arbeitslosenversicherungen, der Reingewinn zwischen 1980 und 1990 betrug ganze 6 Milliarden Schilling („profil“ 9.11.92). In der BRD betrug das Steuer-

und Sozialbeitragsaufkommen 1990 175 Milliarden DM (SN 26.11.92).

Die Ablehnung gegenüber Ausländern ist meist auf Vorurteilen begründet, gepaart mit der Weigerung, sich zu informieren. Vorurteile sind bequem, ersparen die Mühe auf etwas und jemanden einzugehen. Sie gedeihen und wachsen umso besser, je weiter auf Distanz gegangen wird.

Vorurteile sind Schubladen, in die eingeschoben/ingeräumt und dann zugesperrt wird. Unwissenheit und Unsicherheit, oft auch ganz normale Dummheit – die ja schichtspezifisch nicht ausgegrenzt werden kann – öffnen diese Schubladen gerne.

Vorurteile sind argumentativ schlecht auszuschalten, da sie emotional besetzt sind. Wie vor einigen Jahrzehnten bei uns, erreichen sie in Diktaturen Gesetzeskraft.

Kinder zeigen vorerst keine Vorurteile, sie übernehmen diese aber im Sozialisationsprozeß. Vorurteile verstärken sich selbst, Diskriminierte haben nicht dieselbe Chance. Verminderte Bildungs- und Aufstiegschancen steigern abnormes Verhalten und Kriminalität, die Schraube dreht sich nach oben.

Historische Überlieferung diskriminiert ganze Gruppen und Völker, wie Juden und Zigeuner, sprachliche Traditionen und Assoziationen bewirken Vorurteile. Auch ökonomische Faktoren verursachen und verstärken Vorurteile: wer selbst einen privilegierten Platz einnimmt, kann seine Stellung durch Diskriminierung des weniger Privilegierten legitimieren.

Es gibt keine dominanten und allein zuständigen Ursachen von Diskrimination. In der Auseinandersetzung mit dem Mitmen-



schen klären sich viele Vorurteile von selbst. Wer sich informiert und vergleicht, reflektiert und kommuniziert, erhält ein objektiveres Bild.

Wenn wir versuchen, die Faktoren, die Vorurteile fördern, bei uns und in unserer Umgebung auszuschalten, kommen wir einige Schritte weiter:

- die Überbetonung der Werte der eigenen Gruppe
- Unwissenheit und Unsicherheit
- Einteilen der Menschen in Schwache und Starke
- Einordnen in die gesellschaftliche Hierarchie, der „nach oben“ geleistete Gehorsam wird von denen, die „unten“ sind, verlangt.

Vorurteile ist gleich Voreingenommenheit, Parteilichkeit, ein Feindbild haben, Befangenheit, Einseitigkeit, Engherzigkeit, Abneigung, Unduldsamkeit, Verurteilung – alles negativ besetzte Begriffe. Die Gleichsetzung dieser oben genannten Begriffe mag den mit Vorurteilen argumentierenden vielleicht nicht ganz geheuer erscheinen.

Die allgemeine Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen betreffend, kann festgestellt werden: – Es sind keine GÄSTE.

- Sie erhalten keine qualifizierte Ausbildung, die sie nach der Rückkehr in ihr Land einsetzen könnten; sie arbeiten vorwiegend in Hilfsdiensten.
- Die Erziehungs- und Ausbildungskosten sind vom Gastland auf die Entwicklungsländer abgewälzt worden.
- Sie übernehmen die am schlechtesten bezahlten und mit dem geringstem Sozialprestige verbundenen Arbeitsplätze.
- Sie erleiden rechtliche Diskriminierungen.
- Sie dürfen zwar alle auch uns zustehenden Pflichten und Leistungen mittragen, haben aber kaum Rechte, z.B. kein Wahlrecht.
- Die Diskriminierung am Arbeitsplatz bedeutet ein vielschichtiges Problem. Die Gewerkschaften und Parteien sind besonders in letzter Zeit auf das Wohlwollen der inländischen Arbeitnehmer fixiert.
- Die Diskriminierung außerhalb des Arbeitsplatzes, in der Schule und in der Wohngegend fördert die Ghettosierung.
- Die Diskriminierung in den Medien durch Berichterstattung über Ausländerkriminalität.
- Die Schulsituation der schulpflichtigen Kinder ist gekennzeichnet durch mangelnde Integration und Vernachlässigung der Mutter – und Vatersprache.
- Religiöse Probleme in der Schule und im Alltag.
- Kulturelle Isolierung durch Umstellungsschwierigkeiten vom ländlichen Milieu in ihrem Land zum meist städtischen Milieu verstärkt die Slumbildung.

Für Kinder gilt bei uns Schulpflicht. Ihrem Alter gemäß müssen sie die entsprechende Klasse besuchen, ob sie der Sprache mächtig sind oder nicht. Für die Klassenteilungsziffer, um sie niedrig zu halten, genügt das Aussprechen von Namen und Adresse in „dirrollerisch“, die meisten können dem Unterricht schlecht oder gar nicht folgen. Aber Kinder lernen ja schnell, sagt MAN.

Es gibt zwar Deutschkurse für ausländische Kinder, in Innsbruck z.B. aber nur an einem Ort.

Würde es hier nicht einige Privatinitiativen und einige engagierte Lehrer geben, schaute es noch trister aus. Für bosnische Flüchtlinge hat sich allerdings in der allerletzten Zeit einiges getan, aber das war auch unumgänglich, sind diese in größerer Anzahl zugleich untergebracht.

Der Anteil an ausländischen Schülerinnen in Österreich betrug von 1980 bis 1990 47.600. Im Vergleich zur Gesamtzahl von 1.135.000 sind dies 4,2% und nicht, wie oftmals behauptet 30% und auch schon 80%. (z.B. Wien – 11,6%).

In Tirol beträgt der Prozentanteil an ausländischen Schülerinnen 3,6%; in Volksschulen 4,2%, in Hauptschulen 4,4%, in Polytechnischen Lehrgängen (= 9. Schulstufe nach der Hauptschule) 6,6% und in Sonderschulen 14,1%, in höheren Schulen 2,3%. (Statistische Nachrichten, 46. Jg. 1991) Bemerkenswert sind die Prozentzahlen an ausländischen Schülerinnen in Sonderschulen und höheren Schulen.

In 278 Tiroler Betrieben werden ausländische Lehrlinge ausgebildet. Verständigungsschwierigkeiten werden von den LehrHERREN einerseits und Diskriminierung von den Lehrlingen andererseits als Schwierigkeiten genannt. Die „guten“ Erfahrungen, die sie in der Pflichtschule gemacht haben, reichen nun in die Ausbildungszeit und die Berufsschule herüber. Verständigungsschwierigkeiten, Ablehnung, Ausgeschlossenheit, Separiertsein und „Ausländersein“ halten an.

In der Tiroler Erwachsenenbildung machen die Angebote für Ausländer, abgesehen von denen in Öffentlichen Bibliotheken

und von privaten Institutionen, einen verschwindend geringen Anteil aus. Für die

5,2% (33.000) Ausländer* in Tirol bieten die Volkshochschulen, das Berufsförderungsinstitut und zwei

kirchliche Bildungshäuser insgesamt 19 Veranstaltungen an, davon 15 in Innsbruck. Es gibt also eine Zentralisierung des Angebotes. Zirka 270.000 Tiroler Teilnehmer konsumierten in ca.

10.000 Veranstaltungen 1988 (eigene Erhebung) Bildung bei den Institutionen der Tiroler Erwachsenenbildung. Hochgerechnet müßten davon 200 Veranstaltungen

auf die 5% ausländischen Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen entfallen –

eine Handvoll ist es tatsächlich. In Tiroler Orten,

wo zentriert Ausländer wohnen und arbeiten, wie in Reutte, Telfs, Landeck, Hall, Kufstein, St. Johann, gibt es keine Angebote. Die gängigen Angebote der Institutionen kommen kaum in Betracht, da auf Ausländer verstärkt die Bildungsselektionsmechanismen zureifen als auf Einheimische: Die Angebote sind eher mittelschichtsbezogen, teuer und die Veranstaltungsorte nur mit eigenem Verkehrsmittel erreichbar. Allerdings kann von den Institutionen nicht allzuviel an Engagement verlangt werden, da auch andere Kurse, die „schlecht gehen“ (würden) aus Kostengründen durch den Rost fallen. Oder sind die Gründe etwa anderer Natur? Veranstaltungen mit sozialphilosophischem Hintergrund und politische Bildung finden ja auch sonst einen schlechten Boden vor, denn welcher Verantwortliche will schon die selbstdenkenden, selbstverantwortlichen, kritischen Bürger? Politische Bildung besteht ja vielfach, auch in der Schule, im Abspielen von Kassetten mit österreichischer Geschichte, im



wo zentriert Ausländer wohnen und arbeiten, wie in Reutte, Telfs, Landeck, Hall, Kufstein, St. Johann, gibt es keine Angebote. Die gängigen Angebote der Institutionen kommen kaum in Betracht, da auf Ausländer verstärkt die Bildungsselektionsmechanismen zureifen als auf Einheimische: Die Angebote sind eher mittelschichtsbezogen, teuer und die Veranstaltungsorte nur mit eigenem Verkehrsmittel erreichbar. Allerdings kann von den Institutionen nicht allzuviel an Engagement verlangt werden, da auch andere Kurse, die „schlecht gehen“ (würden) aus Kostengründen durch den Rost fallen. Oder sind die Gründe etwa anderer Natur? Veranstaltungen mit sozialphilosophischem Hintergrund und politische Bildung finden ja auch sonst einen schlechten Boden vor, denn welcher Verantwortliche will schon die selbstdenkenden, selbstverantwortlichen, kritischen Bürger? Politische Bildung besteht ja vielfach, auch in der Schule, im Abspielen von Kassetten mit österreichischer Geschichte, im

Einpacken von Daten, Formulierungen und Gesetzen. Förderung von kritischem Denken, des kritischen Urteils, das Erlernen von Fähigkeiten zum Erlangen von Kenntnissen und von Zusammenhängen, von Vernetzungen, selbstkritisches Denken, Mißtrauen gegenüber Mechanismen, die Vorurteile fördern, fehlt beinahe völlig.

Das würde ich mir unter politischer Bildung vorstellen – aber solche Dozenten werden eher nicht eingeladen, sonst auch verhindert.

Hier müßte die sogenannte staatliche Erwachsenenbildung eingreifen, was sie auch letztes Jahr tat: Über Monatsfrist warf das Unterrichtsministerium einen 20-Millionenkuchen auf den Tisch, der mit 1500 Projektanmeldungen und davon ca. 700 Realisierungen österreichweit ausgenutzt worden ist. Thema: Voneinander lernen – miteinander leben. Es wurden viele Ansatzpunkte und Kontakte geknüpft, Innovationen realisiert. Das Projekt geht heuer weiter unter dem Thema „Österreich-Europa, alte Vorurteile – neue Strukturen“ und deutet eher auf eine EG-Vorbereitung hin, um den koalitionsären Plan durchzubringen.

Ethliche der 180 Öffentlichen Büchereien in Tirol arbeiten seit einiger Zeit emanzipatorisch und antizipatorisch mit Ausländern. In Orten, wo aus strukturellen Gründen Ausländer wohnen und arbeiten und die BüchereileiterInnen sensibel genug sind, sich auch um die Bildungsbedürfnisse der am Rande unseres Wohlstandes Lebenden zu kümmern, haben die betreffenden Büchereien sowohl ein Buchangebot als auch ein Veranstaltungsangebot im Programm: Lesungen, Nachmittags- und Abendveranstaltungen für Kinder und Erwachsene. Schwierigkeiten bereiten noch mancherorts religiöse und kulturelle Fragen, es kommt auch zur Ablehnung durch Uninformiertheit. Diese Büchereiarbeit erfolgt ziemlich im stillen – scheinbar beobachtet von den Büchereiträgern – „diese Arbeit ist nicht Aufgabe der Bücherei...“ und Einheimische könnten ja auch verschreckt werden – nur sind die LeserInnen meist christlicher und toleranter als die Scheelblicker.

Die Bildungsinstitutionen hätten einige Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten zu erfüllen, die sie bisher versäumt haben:

- Vorurteilsabbau durch Programmangebote, Schwerpunktsetzungen, durch „Aufklärung“, aber nicht durch wertfreie politische Bildung, die nur Fakten und Daten vermittelt;
- soziale und rechtliche Forderungen der ausländischen Arbeitnehmer ernst nehmen, realisieren und durch Bildungs- und Aufklärungsarbeit unterstützen – Öffentlichkeitsarbeit fördern, in Zusammenarbeit mit Rundfunk, Fernsehen und Zeitungen den der Minderheit entsprechenden Sende- und Berichterstattungsraum garantieren;
- Zusammenarbeit aller in- und ausländischen Bildungsinitiativen forcieren;
- die fachliche Ausbildung der ausländischen Arbeitnehmer, ebenso die sprachliche Weiterbildung auf- und ausbauen;
- konzentrierte Sprachunterrichte für Kinder, Schulaufgabenhilfe und Beratung aufbauen;
- Finanzierung und Planung von Freizeiteinrichtungen;

- Hilfe beim Aufarbeiten und der kritischen Bewältigung der durch die Migration entstandenen neuen Lebensverhältnisse;
- Hilfestellung im Alltag bei Problemen mit Schulen, Behörden, Wohnungsangelegenheiten, Betrieben;
- Intensivierung der Kinder- und Jugendarbeit: Kinder sind vorurteilsfrei und finden/suchen besser/schneller Kontakt.

Dazu müßten allerdings personelle und finanzielle Umstrukturierungen vorgenommen werden. Beim derzeitigen Budget der staatlichen Erwachsenenbildung und der Institutionen, beim Mangel an Interesse an der Arbeit mit ausländischen Arbeitnehmern, bei der Besetzung mancher Posten müssen die oben erwähnten Vorschläge als Utopie gelten.

Aber alles ist machbar, wenn der politische Wille vorhanden ist.

Vor einigen Jahren ist innerhalb von Jahresfrist sowohl an finanziellen als auch an personellen Ressourcen für die Einführung des Faches Informatik an den österreichischen Schulen plötzlich alles möglich gewesen.

Die finanzielle und personelle Situation in Südtirol in der Erwachsenenbildung ist allerdings um sehr vieles besser, auch der politische Wille und das politische Interesse an der Erwachsenenbildung.

Verschiedene Initiativen und Gruppen, privat organisiert, nehmen sich im zunehmendem Ausmaß der Betreuung, Beratung und Bildung der Ausländer an. Hier entwickelt sich ein Klima der Zusammenarbeit

und des Vertrauens, und es ist zu hoffen, die ethnozentrischen Vorurteile weiter abzubauen zu können. Der Kontakt der Gruppen und Initiativen untereinander müßte allerdings erst weiter ausgebaut und intensiviert werden. Die Öffentliche Hand müßte mehr gefordert werden, und dafür bereits vorhandene Stellen müßten mehr eingebunden werden. Die derzeit europaweite Ausländerantipathie geht ja nicht von einem Parteiobmann alleine aus, sondern läßt die freiwerdenden Gefühle und Einstellungen erkennen und gibt Freiraum für vorausseilenden und vorausdenkenden Gehorsam.

ethnozentrischen Vorurteile weiter ab-

bauen zu können. Der Kontakt der Gruppen und Initiativen untereinander müßte allerdings erst weiter

ausgebaut und intensiviert werden. Die Öffentliche Hand müßte mehr gefordert werden, und dafür bereits vorhandene Stellen müßten mehr eingebunden werden. Die derzeit europaweite Ausländerantipathie geht ja nicht von einem Parteiobmann alleine aus, sondern läßt die freiwerdenden Gefühle und Einstellungen erkennen und gibt Freiraum für vorausseilenden und vorausdenkenden Gehorsam.

läßt die freiwerdenden Gefühle und Einstellungen erkennen und gibt Freiraum für vorausseilenden und vorausdenkenden Gehorsam.

denkenden Gehorsam.

denkenden Gehorsam.

Wir wären alle gut beraten, in unserem christlichen Land mehr Toleranz und Verständnis für Andere und Anderes, vor anderen Kulturen und Gewohnheiten, mehr Einfühlungsvermögen aufzubringen und dies nicht nur alleine durch Geldüberweisungen auszudrücken.

Die 33.000 Ausländer warten noch immer auf das Mitbeteiligtwerden, auf das Mitredenkönnen und auf das Mitlebendürfen. Die Bremse gegen dieses „freie Spiel der Kräfte“ in bezug auf die Ausländerfeindlich gegen Ausländer aus Asyl- und Einwanderungsländern hätte längst greifen müssen. Ist es nicht denkwürdig, wenn im bevorstehenden Volksbegehren die Erhaltung unseres Wohlstandes, den angeblich die Ausländer gefährden, als höchstes Ziel genannt wird?

* 74.000 in Tirol lebende Ausländer haben nicht die österreichische Staatsbürgerschaft, 33.000 davon entfallen auf Einwanderungs- und Asylländer.





Um die Tiroler Verwicklungen im kolonialistischen Herrschaftssystem geht es in diesem Buch. Die Bild- und Textbeiträge stellen den Versuch dar, an einigen Stellen die Rückseite und die Schattenseiten der angeblich so glorreichen Tiroler Geschichtsmythologie auszuleuchten. Was zutage kommt, sind die Bruchstücke einer verdrängten Vergangenheit, einige jener kolonialistischen Fratzen, die uns trotz aller Abwehr von hinten her anstarren.

136 Seiten, 76 Abbildungen, broschiert, mit Beiträgen von Robert Buchschwentner, Itáki Egoña, Anton Holzer, Ruth Holtzbauer, Giorgio Mezzalana, Benedikt Sauer, Gene Senseaig, Peter Stöger und Josef Stricker.
Preis: 140 ÖS / 14.000 Lire

**Für Mitglieder
GRATIS im SH Büro**

Der Feind der Wahrheit ist nicht immer die Lüge sondern der Mythos

I

In den großen sozialwissenschaftlichen Theorieentwürfen wurde der Nationalismus als ein überholtes Konzept des 19. Jahrhunderts gesehen: Max Weber bezeichnete die Ethnizität als eine traditionelle Form der Vergesellschaftung, die durch die zunehmende Rationalisierung und Versachlichung der gesellschaftlichen Beziehungen und durch die Universalisierung von Werten, Normen und Rechten aufgehoben wird. Andere, unter anderem marxistische Theoretiker, interpretierten den Nationalismus als falsches Bewußtsein, das die realen Ursachen sozialer Konflikte überdeckt.

Wie man in jedem guten Geschichte-Schulbuch nachlesen kann, ist im Gegensatz zu dem, was oft behauptet wird¹, der Nationalismus kein ahistorisches Phänomen: Im Feudalismus gab es keine nationale Frage, der Staat war Eigentum des Fürsten. Erst auf einer ganz bestimmten Stufe der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung begann sich die Bevölkerung als Volk und als eigener Souverän zu begreifen, was die Entstehung von Demokratie, in erster Linie aber von Nationen und Nationalstaaten zur Folge hatte, die auf den festen Glauben einer gemeinsamen Abstammung, einer einheitlichen Kultur und vereinheitlichten Sprache bauten. Das Nationale wurde zum allgemein gültigen, obersten gesellschaftlichen Ordnungsprinzip erhoben, zugleich zu einem nicht mehr hinterfragbaren Mythos, die Demokratie zum Ideal.

So wurde der Nationalismus zur führenden politischen und historisch auch notwendigen Ideologie des 19. Jahrhunderts, die in ihrer Überspitzung in den totalitären und menschenverachtenden faschistischen Regimen, vor allem im Dritten Reich, endete.

Als politisches Element ist Nationalismus ein alter Hut, aber seine Attraktivität hat scheinbar nicht gelitten. Liegt es daran, daß der Mythos der Nation tiefer in uns eingedrungen ist, als die Ideale der Demokratie, wie Freiheit und Gleichheit, dies sind?

II

Nachdem Ende der achtziger Jahre die Großmächte aufeinander zugingen, das Klima des Kalten Krieges sich erwärmte, schien es, als ob sich „die Menschheit“ einem besseren Zeitalter nähern und sich aus dem Chaos tausender Subkulturen und Kulturen sich eine subtilere, klügere und vielschichtiger Gesellschaft bilden könnte. Eine Kultur, die endlich mit Recht den Namen Zivilisation tragen könnte. Jetzt sieht es jedoch ganz

anders aus. Wenn ich Fernseher oder Radio einschalte: Krieg und Nationalismus. – Überall springen die Pestbeulen auf, die durch den Kalten Krieg noch notdürftig verklebt waren. Angezündete Asylantenheime, geschändete jüdische Friedhöfe und Bürgerkrieg zeugen davon: Der überholte geglaubte Nationalismus ist wieder da, und nicht die „Ewiggestrigen“, nein, auch eine neue jugendliche Subkultur mit rechtsradikalem und na-

Die Renaissance des Nationalismus verschont niemanden und nichts

nationalistischem Gedankengut hat sich gebildet. Europaweit. Rechtsradikale Skinheads gibt es überall, in Deutschland, in Italien, in Frankreich, in England, auch in der USA. Überall in Europa ist der Nationalismus ein Problem: In Osteuropa, wo nach dem Fall der kommunistischen Regime, die Völker sich sofort wieder nationalisierten. In Serbien, Ungarn, in den zerfallenden Staaten der ehemaligen UdSSR, überall dasselbe Bild, nur in anderen Intensitätsgraden. Von den serbischen Großreichsträumen eines Milošević weiß spätestens aus Bosnien-Herzegowina jeder genug. In Ungarn werden rechtsradikale Skinheads als ungarische Patrioten gefeiert, und in Polen träumt man von Großpolen. „Es ist der erschreckendste Armutsbeweis der Gesellschaften sowjetischen Typus, daß sie nicht einmal den faschistischen Unrat beseitigt haben, der sich vor und während des Zweiten Weltkriegs angesammelt hat“, wie István Försi, ein ungarischer Schriftsteller, sagte. Fehlender Lebensraum ist wieder ein Argument geworden. Und im Westen scheint es, als würde aus der bestehenden latenten Fremdenfeindlichkeit eine aggressive Xenophobie.

III

In Deutschland zeigt sich der Rechtsextremismus von seiner gewalttätigen Seite: Der aggressive Mob, der Asylantenheime stürmen und die Ausländerfrage gleich vor Ort lösen möchte. Aber das Bild kann auch anders aussehen: In Rom, Paris, Wien und Straßburg sitzen die Rechtsradikalen als Biedermänner in den Parlamenten. Dort entwickelten sich aus rechtsgerichteten Protestparteien bereits Konstanten des politischen Geschehens. Diese Parteien und Bewegungen, allen voran die FPÖ Haider's, die Lega Bossis, die Front National Le Pen's, nicht zu vergessen

die Republikaner und der MSI, eilen mehr oder weniger von Wählerfolg zu Wählerfolg. Auf jeweils eigene und doch gleiche Art nützen sie die postindustrielle Krise in Wirtschaft, Gesellschaft und politischem System aus, insbesondere die daraus resultierenden Ängste vor Immigration, Kriminalität und Arbeitslosigkeit.

Die Hegemonie über die Stammtische (in Frankreich z.B. kann sich jeder dritte mit den Forderungen Le Pons identifizieren) haben die Rechtspopulisten aber keineswegs nur durch eigene Leistung erworben. Allzu freizügige Reden von „Demokraten“ über „Asylantenströme“ und „Kapazitäten“ sowie die „Betroffenheitsgeilheit“ der Medien, die sich gezwungen sahen, jeden provozierenden Futz zur Schlagzeile hochzuspielen oder andererseits durch populistische „Berichterstattung“ das Feld mit-bereiteten², haben das Übrige geleistet. So schafften sie es ohne Mühe, aus den sozialen Fragen eine nationale und aus den Ängsten des Einzelnen die Furcht der Vielen vor dem Untergang der Nation zu machen sowie aus der Irritation der Fremdeit, der eher latenten Ausländerfeindlichkeit, über die denunziatorischen Krücken wie „Ausländerfrage“, „Asylantenströme“ usw., die von den Medien bereitwillig aufgesogen und verbreitet wurden, eine fast schon xenophobe Grundstimmung zu erzeugen. Die dabei in ihrer Argumentation verwendeten Begriffe erinnern schrecklicherweise oft an die Rassenwahn-Theorien des Dritten Reichs.

Nationalpopulisten reden viel und oft von Föderalismus und dem „Recht auf Differenz“ und meinen damit doch nur einen Nationalismus, den man mit Nationalgefühl oder Patriotismus auf keinen Fall verwechseln darf. Aus dem von der Linken aufgebrauchten „Recht auf Differenz“ haben sie die „Pflicht auf Differenz“ gemacht: Aus dem Recht der Gastarbeiterkinder auf ihre Kultur wurde die Pflicht der Lombarden, der Deutschen, der Franzosen, ihre „Differenz“ gegenüber den Südtaloniern, den Asylbewerbern, den Immigranten einzufordern.

Den Rassismus zeigen diese Parteien nicht offensichtlich, es wird nicht von der Überlegenheit der weißen Rasse ausgegangen, sondern es wird „nur“ auf die Homogenität ethnischer

Gegen die Altparteien *

Gruppen und die Notwendigkeit, diese zu trennen, gepocht. Es wird praktisch Ausländerfeindlichkeit latent geschürt.

Diese wird in verschiedenen Ländern anders verstanden: Vor allem in der Forderung nach einem Verbot der „Blutmischung“ zeigt sich, daß jene der Front National sehr stark biologistisch gefärbt ist, während in Deutschland und Österreich vor allem auf die Verträglichkeit gepocht und von Belastbarkeitsgrenzen gesprochen wird, d. h. im Klartext, Ausländer sind kulturelle „Lasten“, „Klimakatastrophen“ und nicht Menschen. Dabei sind Ausländer häufig nur – wie Heiner Geißler einmal bemerkte – Inländer ohne richtigen Paß. Die neudeutsche Sprachschöpfung „Asylant“ klingt verdächtig nach den negativ besetzten Begriffen „Querulant“, „Spekulant“ und „Simulant“. In Italien wird entweder beschönigend von den „extracomunitari“ oder abwertend von den „marocchini“ gesprochen. Aber es werden nicht Dänen, Schweizer oder US-Amerikaner, vorausgesetzt sie sind nicht schwarz, angefeindet, sondern jene, die anders aussehen – der richtigere Begriff ist also doch Rassismus.

IV

Die meisten europäischen Staaten verstehen sich als Nationalstaaten, auch wenn sie Minderheiten im Staatsgebiet einschließen. Folge dieses Selbstverständnisses sind vielfach homogenisierende Zentralstaaten, auch wenn regionale und föderale Tendenzen erkennbar sind. Andererseits fordert jede noch so kleine Minderheit ihr Selbstbestimmungsrecht, oft sogar den eigenen Staat. Dies muß in einem ethnischen Exklusivismus enden, der als letzte Konsequenz die totale Ausgrenzung und Vernichtung anderer ethnischer Minderheiten zur Folge hat. In einer Zeit akuter supranationaler Probleme wie etwa Atomwaffen oder Umweltverschmutzung, um nur zwei zu nennen, ist eine solche monokulturell-ethnische Staatskonzeption ein Weg in die falsche Richtung. Die westlichen Industriestaaten sind Einwanderungsländer, auch wenn sie es nicht wahrhaben wollen. Was soll man mit diesen Minderheiten machen? Und deshalb stellt sich die Frage: Wer ist Staatsbürger?

Das Staatsvolk wird gebildet durch die Gesamtheit der durch Herrschaft vereinten Menschen. Aber wer gehört nun dieser Gemeinschaft an? Wer ist Italiener, Deutscher, Südtiroler? Der, der das richtige Blut in sich zirkulieren läßt, oder der, der den richtigen Paß hat? Diese Frage mag in unseren Ohren komisch klingen. Aber so abwegig ist sie nicht: Ist ein eingebürgerter „Ausländer“ Inländer? Kann ein Italiener schwarz sein? Oder extremer: Kann ein Jude Deutscher sein?

Für die meisten Staaten gilt entweder das Abstammungsprinzip oder das Gebietsprinzip. Dabei möchte man meinen, daß eine Staatskonzeption, die sich auf bloße Blutsabstammung beruft, somit auf die Stammesgemeinschaften der Frühzeit zurückgreift, anachronistisch sei. Eine „moderne“, aufgeklärte Demokratie, zu deren zentralen Begriffen außer den „revolutionären“ Prinzipien Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit auch das Staatsvolk gehört, d. h. nicht die Ethnie=Volk sondern der demos=Bevölkerung, die auf dem Staatsgebiet wohnt, kann sich nicht durch den Mythos der Nation legitimieren, in dessen Sog sich ein totalitäres, irrationales Etwas bildet, das sich mit Begriffen wie Blut und Boden und Rasse identifiziert. Und gerade deshalb muß gefragt werden, wie lange sich so viele Staaten noch als Herkunftsnation begreifen wollen und somit die Zugehörigkeit ihrer Staatsbürger völkisch bestimmen?

Wenn man nun jedoch die Ökonomie hernimmt, die in unserer „ach so rationalen“ Welt eine solch herausragende Rolle spielt, so bekommt die Inländer-Ausländer-Gleichung eine völlig andere Dimension: Inländer sind alljene, die im Inland leben und ökonomisch tätig sind, Ausländer alljene, die im Ausland ökonomisch tätig sind. Daraus erklärt sich, daß jede Verweigerung des Ausländer- bzw. Gastarbeiterwahlrechts nur auf einer völkisch-rassistischen Ebene erfolgen kann, da jeder der ökonomischen Definition gemäß „Inländer“ Steuern zahlt und damit Anrecht auf politische Partizipation bzw. auf die Ausübung der politischen Mitsprache- und Beteiligungsrechte hat.

Eine Privatisierung der Ethnizität und die Definition der Nation=Volk als Träger einer speziellen Kulturgestalt und nicht als rassische Einheit in den Köpfen der Menschen wäre schon seit langem erforderlich, denn Nation ist Kultur, nicht Macht: es ist der Moment der Selbständigkeit der Kultur. Und Kultur ist mehr als Folklore, mehr als Museum: Kultur ist ein historischer Prozeß, eine dem Wandel unterworfenen Baustelle. Das gilt für Deutsche, Südtiroler, Italiener ebenso wie für Immigranten jeder Couleur. In einer Welt der zunehmenden Internationalisierung der Lebens-, Verkehrs- und Kommunikationsformen und damit auch der Kultur müßte nach der

Privatisierung der Religion auch eine Privatierung der Ethik möglich sein. Dies würde auf keinen Fall eine Nivellierung der Minderheiten durch eine homogenisierende Macht bedeuten, sondern genau das Gegenteil: die Betonung der Differenz.

V

Der rechtsradikale Schwung der Jugend ist der Alptraum aller Liberalen, Demokraten und Linken. Die Forcht vor dem Erfolg einer neuen Rechten, die sich mit einem zeitgemäßen Umgang zu etablieren sucht, besteht, denn sie könnte eine Avantgarde alljener sein, die insgesamt denken „eigentlich haben sie recht, aber doch nicht so“, und innerlich noch einem autoritären Staat rufen.

Das Spektrum der neuen Rechten reicht vom ausländerkritischen Sein bis hin zum Rechtsintellektuellen, der sich einseitig auf einen lebensfeindlichen ästhetischen Kulturpessimismus und andererseits auf die ethnisch gefärbte „politische Theologie“ eines Carl Schmitt stützt, welcher die rechtliche Legitimation für das Dritte Reich geliefert hat.

Die „Neue Rechte“, d.h. jene neofaschistischen und rechtspo-

Auch das Besoffensein bestimmt das Bewußtsein

politischen Bewegungen, die jüngst in Europa, aber auch in den USA von sich reden machen, sind anscheinend ein Zerfallsprodukt des Konservatismus, als sie dessen Motiv eines kulturkämpferischen Protests gegen die „Moderna“ aufnahmen, wobei aber dieser automatische und irrationalistische Züge annimmt, weil ihm die soziale Basis und Tradition fehlt. Sie reagieren vor allem gegen die „aufstrebende“ Modernisierung der Kultur. Zentrale Momente ihres „Kulturkampfes“ finden sich einerseits in der angestrebten Befreiung der „europäischen“ Kultur vom „amerikanischen Kulturimperialismus“ und der Suche nach der eigenen europäischen Identität, andererseits in der Verteidigung gegen die multikulturelle Gesellschaft, gegen die Immigranten. Dies bereitet den Weg für einen Eurofaschismus überster Ausprägung. Der Kernpunkt des rechten Denkens ist und bleibt ein zeitloser kalter Mythos. Dieser äußert sich in den Begriffen wie Volk, Nation, Kultur oder Mentalität, die, wie sie von den Rechten verwendet werden, nicht mehr hinterfragbar sind. Diese Begriffe werden verwendet, um nicht ganz in den biologisch-darwinistischen Rassen-Mythos mit der Wissenschaftlichkeit eines Brian von Huxley zu verfallen. Die daraus folgenden Diskurse drehen sich um ethnische Trennung, die auch „Ethno-pluralismus“ genannt wird, und die Idee einer „reinen“ Kultur, als Leitgedanke kann aber immer noch der Satz, „Jedliche Rassenkreuzung führt zwangsläufig früher oder später zum Untergang des Mischprodukts“, aus Hitlers „Mein Kampf“ gelten.

Dabei hat der Begriff Rasse in der Tierhaltung eine Bedeutung, aber auch nur als künstliche, vom Menschen geschaffene Kategorisierung. Es ist und bleibt, wie Alberto Memmi in seinem Buch „Rassismus“ ausführlich aufzeigt, obwohl unmöglich, eine soziale Gruppe mit einer biologischen Konstellation zur Deckung zu bringen. Auch wenn heute nicht mehr die Überlegenheit einer Rasse über die anderen postuliert, sondern die Gleichwertigkeit betont wird, dabei aber von „Homogenität“ und „Unauf-

hebbarkeit“ der Kulturen sowie von „Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen“ gesprochen wird, bleibt dies Rassismus.

Er entsteht aus der Bequemlichkeit heraus, ein Ventil für die eigene Unzufriedenheit und Aggression zu schaffen. In der Distanz wird das Fremde zum Stereotypen, das dann beliebig interpretiert wird. Die Differenz dient dazu, „die anderen“ als Gruppe zu konsolidieren: als Gruppe mit angehörenden und biologisch unveränderlichen Merkmalen, eben einer „Rasse“, auch wenn nur von „Kultur“ oder „Ethnie“ die Rede ist.

Die angeblich so gesicherten Erkenntnisse über die besonderen, sei es biologischen wie kulturellen Eigenschaften und Eigenarten verschiedener Völker sind nichts mehr als ein Misch-

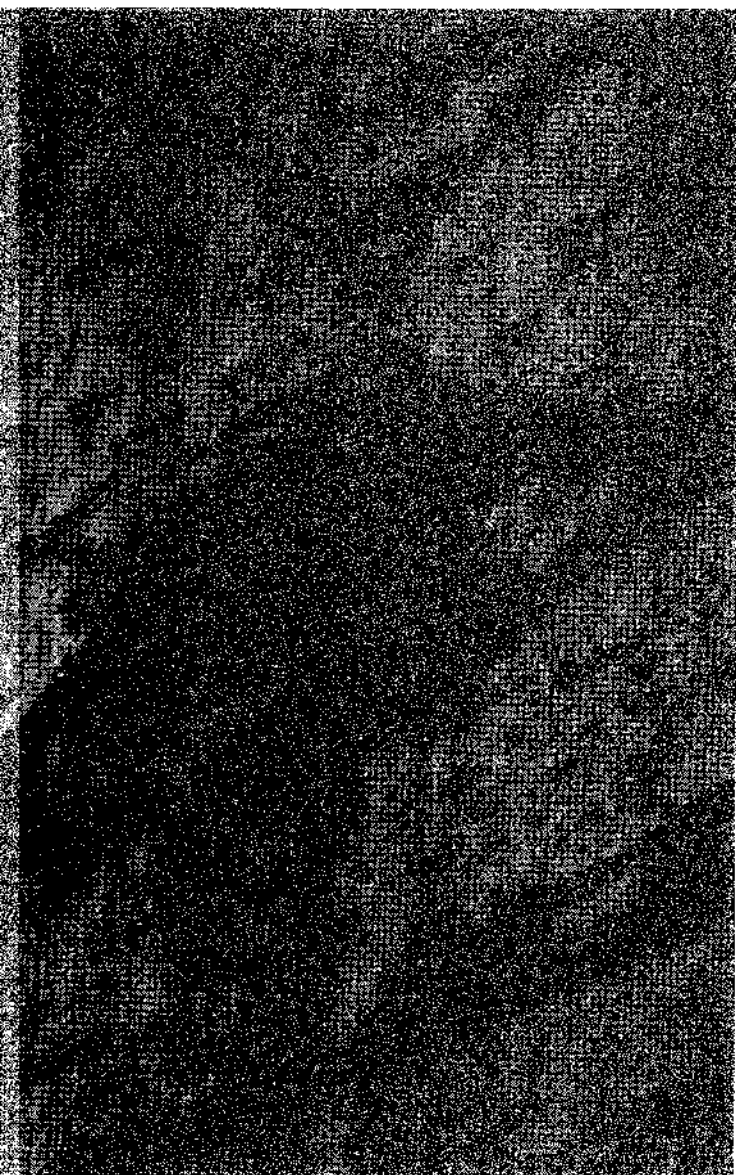


misch aus Warhausweisheiten und dem mehr oder weniger gesunden Menschenverstand, der von Albert Einstein schon als „die Summe der Vorurteile, die vor dem achtzehnten Lebensjahr entstanden sind“, bezeichnet wurde

VI

Plötzlich, durch die verstärkte mediale Präsenz, gab es sie haufenweise, die mediengeformten Skinheads, und der Rechtsruck wurde innerhalb kürzester Zeit zu dem, was er nicht war: zum

angeblich großen, neuen Jugendding. Skinheads sind Nazis, Skinhead sein heißt Ausländer jagen mit Glatze und weißen Schuhbändern in den Springerstiefeln. Einspruch! Mit der eigentlichen, in England entstandenen Skinhead-Subkultur hat dies nichts mehr zu tun. Zur schwarzen Musik, vor allem Ska, einer Abart des Reggae, und dem Stolz auf die „Working Class“ bezieht da keinerlei Bezug, und wenn man einmal genauer hinsieht, waren es in Rostock zum Beispiel vor allem ganz „normale“ oder langhaarige Jugendliche – was immer das heißt –, die sich der Polizei und den Autonomen nachelang Straßenschlachten um ein Asylantenheim lieferten, und ganz „normale“ Erwachsene klatschten dazu Beifall.



Während in den siebziger Jahren jeder, der gegen das „System“ war, mehr oder weniger links orientiert war, scheint heute der Rechtsradikalismus das neue große Jugendding zu sein. Jedem muß klar sein, daß Jugendkultur nur insofern „revolutionär“ ist als sie sich gegen die Eltern, gegen die bestehenden Ordnungsregeln richtet. Dieses Aufbegehren funktioniert unter „linkem“ Vorzeichen ebenso gut wie unter „rechtem“. Jeder Irrationalismus, der gegen die bestehenden Ordnungsregeln aufbegehrt, zeigt, daß der Mensch mehr als Brot allein braucht – das Bedürfnis nach Emotionen und Idealen bleibt unbefriedigt. Dabei spielt der Rechtsradikalismus

als Artikulationsform des Obszönen in unserer Gesellschaft eine herausragende Rolle, die – wie die Berichterstattungen zeigten und zeigen – so intensiv in die Medien und die Öffentlichkeit hineinwirkt wie nichts anderes. Es scheint gerade das einzige zu sein, das Eltern und Lehrer gleichermaßen erschrecken kann.

Haben heute Ideale wie Freiheit, Gleichheit, Toleranz und Frieden keinen Wert mehr? Ist der Rechtsradikalismus wirklich Ausdruck einer „sozialen Krise der Gesellschaft“, oder sind das ganz einfach „fehlgeleitete“ Jugendliche? Können Familie, Staat und Gesellschaft den Jugendlichen nicht mehr das geben, was diese wollen und brauchen?

Für die Rechtsrocker bildet rechtsradikale Symbolik zuerst einmal eine sozial erkennbare Identität. Sie fühlen sich als gefährliche, aber doch gute Jungen. Das Zurückgreifen auf mythische Formeln aus der Geschichte, die Überlegenheit und Kraft demonstrieren sollen, geben vor allem denen, die sich benachteiligt, bedroht oder verachtet vorkommen – unter „nationalen“ Minderwertigkeitskomplexen leiden – ein Gefühl der Stärke. Diese Minderwertigkeitsgefühle, verbunden mit vagen Informationen über historische Ereignisse, ergeben ein politisches Dogma schlimmster Art, das in diffusen nationalen Allmachtphantasien, die beinahe sakrale Züge annehmen, endet. Aber andererseits heißt rechts sein oft nicht mehr, als sich mit dem Äußeren einer bestimmten Gruppe zu identifizieren.

Kann man da noch von einer seelischen Erkrankung sprechen? Der Rechtsradikalismus der Jugend kann soziologisch, politisch oder psychologischer gedeutet werden, aber man muß immer bedenken, daß Rassismus und Gewalt – woimmer und wieimmer sie auftreten – nie Probleme der Opfer, sondern immer Probleme der Täter sind. Wer Menschen angreift, die nicht schnell genug kuschen oder gar etwas dagegenreden, handelt verbrecherisch, ohne Wenn und Aber. Ein Bagatelisieren der Taten kann sich nur noch schlimmer auswirken, da sich die Täter dann in ihren Aktionen als der gerechte Volkszorn bestätigt fühlen. Die aggressive Angst vor dem anderen explodiert nur unter Bedingungen, die viel komplexer sind, als die einfache Gleichung Inländer – Ausländer, egal, ob es sich um organisierten Massenmord, Massaker oder Straßenschlachten handelt. – Alle Pogrome beginnen im Kopf.

VII

Die Täuschung, daß wir heute in einer modernen, aufgeklärten Gesellschaft leben, ist evident, wenn Irrationalismen noch immer eine solch starke Wirkung zeigen. Man muß die Werte der Vernunft und Aufklärung gegen den Ansturm der Fundamentalisten verteidigen. Seien es heute die Neonationalisten oder morgen radikal-ökologische Tierschützer. Aus der unbequemen Maxime, die besagt, was die Mehrheit entscheidet, gilt, wurde die bequeme Ausrede, was die Mehrheit sagt, ist richtig. Noch ist dies ein Neonationalismus wider das bessere Gewissen.

- 1 „Südtirol seit 1000 Jahren deutsch“. Es mag schon stimmen, doch haben sie sich als „Deutsche“ gefühlt? Ich meine das Volk und sage nein.
- 2 von Haider eingeführter Begriff für die etablierten Parteien ÖVP und SPÖ. Nie falscher gebraucht als gerade in diesem Zusammenhang, denn die FPÖ ist gleich alt bzw. jung ist wie die sogenannten Altparteien.
- 3 Dabei konnte sich das österreichische Kleinformat „Neue Kronen Zeitung“ gekonnt in Szene setzen.

**GARLAND JEFFREYS:
„Don't Call Me Buckwheat“**

Erfahrungen mit dem ganz normalen Rassismus



Wer hätte das gedacht. Nach einigen kleineren und mittleren Erfolgen (*Matador*) taucht der ehemalige Kunststudent Garland Jeffreys (in dessen Adern übrigens schwarzes und puertoricanisches Blut fließt) aus der sprichwörtlichen Versenkung auf und liefert sein wohl bestes Album ab!

Um es gleich vorwegzunehmen: Diese Platte läßt einen von der ersten bis zur letzten Sekunde nicht mehr los, wobei – sei es für Geist als auch Seele gleichermaßen – je nach Stimmungslage, stets das passende Stück zu finden ist. Kein Stück gleicht dem anderen, und trotzdem klingt alles wie aus einem Guß.

Stilistisch präsentiert uns Garland Jeffreys eine bunte Mischung. Geschöpft wird aus den verschiedensten musikalischen Repertoires: Hier ein bißchen Rock'n'Roll, da etwas Jazz, Reggae wird mit Pop und Rap-Elementen (z.B. in *Welcome to the world*) oder gar Hip Hop Rhythmen mit Rockklängen verbunden, und sogar noch ein Tupfer spanisches Gitarren Flair, gepaart mit Latino Bläsern (*Spanish Blood*), findet sich.

Zur gelungen musikalischen Seite gesellt sich ein weiterer – noch weitaus wichtigerer Aspekt: Buckwheat war nämlich einer der schwarzen Kinderstars der Hal Roach-Produktion „Die kleinen Strolche“ („Our Gang“ oder „The Little Rascals“). Der Filmexperte Donald Bogle schreibt: „Mit einem runden Schokoladen-Mond-Gesicht und enorm großen Augen war Buckwheat immer der ruhige, seltsame Typ, der perfekte kleine, dumme Mittläufer.“

In Amerika gilt das Wort „buckwheat“ (dt. Buchweizen) allgemein als rassistischer Ausdruck, als ein Schimpfwort für Farbige, wobei wir damit beim Thema wären: Inhaltlich geht es in „Don't Call Me Buckwheat“ um die Rassen-Thematik, wobei es Garland Jeffreys' Aufarbeitung und Darstellung in Liedform über seine persönlichen Erfahrungen mit dem Rassismus ist. Bleibt eigentlich nur noch eines zu sagen: eine gelungene Platte, die alles bietet; Songs zum Mitsingen, zum Zuhören und zum Nachdenken. (ala)

**BOBO IN WHITE WOODEN HOUSES:
„Bobo In White Wooden Houses“**

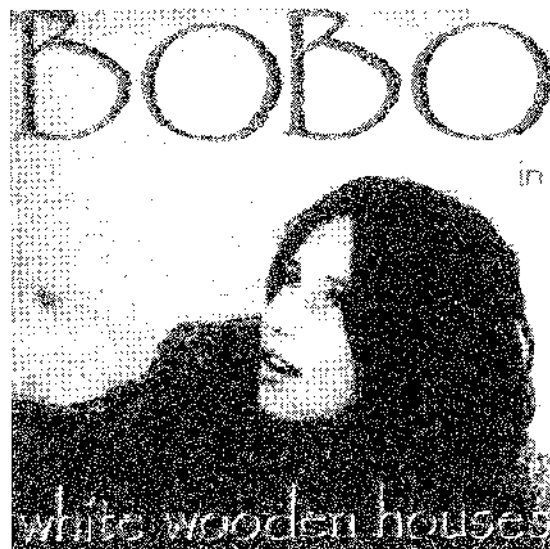
Deutschland ist zwar vereint, geeint ist es aber noch lange nicht. Dies gilt nicht nur in soziologischer-politischer-wirtschaftlicher, sondern auch in musikalischer Hinsicht.

Die Hörgewohnheiten im ehemaligen Osten sind erwiesenermaßen anders als jene im Westen.

Bandleaderin Bobo und ihre White Wooden Houses kommen aus dem Osten und könnten schon bald (auch im Westen) den Durchbruch schaffen. Nach den üblichen anfänglichen Schwierigkeiten (keine Plattenfirma ließ sich finden) liegt nun ein überzeugender Erstling vor. Mit ungeheurer spielerischer Leichtigkeit spielt sich die Band durch die 10 live aufgenommenen Stücke. Charakteristisch dabei ist die glockenklare Stimme von Bandleaderin Bobo, wobei die instrumentalen Fähigkeiten ihrer Begleiter nicht minder überzeugend sind.

Frisch-amerikanische Singer-Songwriter Tradition aus Deutschland – Einen internationalen Vergleich mit renommierteren Größen braucht die Vierer-Formation jedenfalls nicht zu scheuen. Und wer das nicht glaubt, soll's sich selbst anhören.

(ala)



Alle reden vom

Sparen.

Wir möchten
 euch
 den Weg nach
 Bozen ins Büro
 ersparen,
 um eure
 Mitgliedschaft
 oder euer
 Abonnement
 zu erneuern.

Dies die Themen der nächsten
 Skolaste:

- m e d i e n (südtirol)
- naturwissenschaften
 vs geisteswissenschaften
- e g

Will jemand etwas dazu schrei-
 ben blablablablablablabla ...?

Mod. EN 4-Bis AUT. 005 127904 (1981)

CONTI CORRENTI POSTALI
 POSTKONTOKORRENT

CERTIFICATO di accreditalmento di L.
 Gutschriftbescheinigung über

BOLETTINO di L.
 Einzahlungschein über

FAX SMILE

Conto corrente N. **10915395**
 sul C/C N. **10915395**
 intestato a **Südtiroler HochschülerInnen-
 gesellschaft/BOZEN**

Conto corrente N. **10915395**
 sul C/C N. **10915395**
 intestato a **Südtiroler Hochschüler
 Innenschaft/BOZEN**

Conto corrente N. **10915395**
 sul C/C N. **10915395**
 intestato a **Südtiroler Hochschüler Innen-
 gesellschaft/Waltherhaus/39100 BOZEN**

eseguito da _____ via _____ addì _____ am _____
 durchgeführt von _____

resistente in _____
 wohnhaft in _____

Bollo lineare dell'Ufficio accettante
L'UFFICIALE POSTALE
 Der Postbeamte

Bollo a data
 Datumstempel

numerato
 d'accettazione

Cartellino
 del bollettario

Bollo lineare nell'Ufficio accettante
L'UFFICIALE POSTALE
 Der Postbeamte

Bollo a data
 Datumstempel

numero
 d'accettazione

Cartellino
 del bollettario

Importante: non scrivere nella zona sottostante
 Wichtig: nicht den unterstehenden

date progress
 Datum

„Der Zeitpunkt ist (noch) günstig“

stellt Romano Viola – einer der wenigen Landtagsabgeordneten, die sich schon lange und vehement für eine Uni aussprechen – fest. Auf diesem Weg ist er zum zuverlässigen Ansprechpartner für Bildungsfragen geworden. Wir befragten ihn zum Stand der Dinge.

skolast: Wie sehen Sie die Kehrtwende in der SVP und in der Südtiroler Öffentlichkeit in Sachen Universität?

Viola: Die SH und die Linksparteien haben schon in den 60er Jahren eine Uni in Südtirol gefordert. Aber vor der zweiten Autonomie war dies keine realistische Forderung. Damals stellte sich die SVP gegen eine bunte Vielfalt von Uni-Befürwortern.

Nach 1972 gab es aber keine wesentliche Änderung: Die SVP war weiterhin dagegen.

Sicher gab es damals im Rahmen des Paketes viele Themen, die dringlicher schienen als das der Universität, doch: Ab 1980 kann man von einer Verzögerung der Uni-Problematik sprechen, für welche die SVP die volle Verantwortung trägt. Nur mehr die SVP sträubte sich immer noch vehement gegen den Gedanken an eine Universität in Südtirol, alle anderen waren dafür.

Von einer Verspätung muß man deswegen sprechen, weil kulturelle Mängel – z.B. im Vergleich zu Trient – nicht ausbleiben. Gerade am Beispiel Trient kann man die Entwicklung von einem „Dorf“ zu einer kulturell und sozial bedeutenden Stadt mitverfolgen.

Vor dreißig Jahren war Bozen moderner als Trient, jetzt ist das Gegenteil der Fall.

Meine ehemaligen Bozner Gymnasialschüler, die jetzt in Trient studieren, berichten mir, daß die Stadt täglich über ein weitreichendes kulturelles Angebot verfügt.

1963 wurden vom Landeshauptmann des Trentino Bruno Kessler gleich zwei Gesetzentwürfe zum Aufbau des „Istituto Trentino di Cultura“ und der „Universität von Trient“ mit den Fachrichtungen „Soziologie“ und „Mathematik“ eingebracht. Zwischen diesen beiden Instituten gab es von Anfang an eine fruchtbare Zusammenarbeit, die sich wiederum positiv auf das kulturelle Umfeld in Trient, auf die Zusammenarbeit im politischen und im Verwaltungsbereich und nicht zuletzt auch positiv auf die Wirtschaft auswirkte.

Die Landesregierung von Trient hat von der Universität ihre besten Experten berufen, viele politischen Entscheidungen wurden in den Zentren der Universität und des Kulturinstitutes besprochen.

Mit dem Trentiner Kulturpolitiker Bruno Kessler hat Landesrat Hosp nur den Vornamen gemeinsam. In der Politik gingen sie zwei entgegengesetzte Wege. Der eine verstand die Vorteile innovativer Bildungspolitik und die Kombinationsmöglichkeiten einer Uni mit anderen Instituten zu nutzen, während der andere von Anfang an seine Rolle in der Frage Uni eher als Bremsen im Wagen interpretiert hat.

In Südtirol nun begannen sich erst seit Anfang der andauernden Legislaturperiode die Fronten zu vermischen. Befürworter fanden sich nunmehr auch innerhalb der SVP. Während einer Haushaltsdebatte im Jahre 89 sprach Kußatscher endlich das gewagte Wort: „Wir brauchen eine Uni!“.

Schon lange stand dieses Thema im Raum, aber erst Kußatscher zündete mit der direkten Benennung die Bombe.

Das Bündnis der Befürworter wurde und wird immer größer, umfaßt heute VertreterInnen aus der Wirtschaft, den Reihen der Kirche etc. ExpertInnen aus dem Ausland werden zu Tagungen eingeladen. Diesen letzteren ist eine Frage gemeinsam: „Wie lange wartet ihr noch?“

Südtirol kann sich eine Universität leisten, die Provinz hat ein Budget, welches das anderer vergleichbarer Länder bei weitem übersteigt. Südtirol kann es sich nicht leisten, durch die Ausklammerung von Hochschulbildung in der Provinz den bildungsmäßigen und kulturellen Anschluß an die es umgebenden Länder zu verlieren.

Dies wird der Fall sein, wenn in Bozen auf dieses Defizit nicht sofort reagiert wird.

skolast: Wie würden Sie sich als langjähriger Befürworter eine Universität in Südtirol vorstellen können?

Viola: Durch die Ereignisse und Debatten im vergangenen Jahr sind ja einige Schwerpunkte angeklungen.

Ich und auch der gesamte PDS haben uns immer für eine Uni in Südtirol ausgesprochen. Innerhalb der Partei wünscht man sich eine echte Uni, eine internationale Uni, eine dreipolige Uni in Innsbruck, Trient und Bozen.

Es soll keine Konkurrenz mit Trient und Innsbruck, sondern Koordination geben.

Ein Netzwerk von Fakultäten, die sich an den Besonderheiten der Provinz Bozen orientieren, sollen im Austausch von international abstammenden StudentInnen besucht werden können.

Ohne Zweifel werden diese Fakultäten auf den ersten Blick auch jene sein, die für die Europäische Akademie (EURAK) ausschlaggebend sind: Alpinökologie, Minderheitenrecht, Internationales Recht, Sprachen, Sprachdidaktik und Pädagogik. Ich wäre dafür, daß ein internationaler Ideenwettbewerb ausgeschrieben wird, durch den Ideen zur Verwirklichung eines Universitätsprojektes in Südtirol gesammelt werden können.

Die SVP hat alle meine Beschlusanträge im Bereich Universität mit einem Achselzucken niedergestimmt. Nun – im vierten Jahr danach – schreit Durnwalder. Schon davor war jedoch spürbar,

daß die Stärke der Befürworter in der SVP zunahm. Zu bremsen scheinen nur noch Hosp und einige Traditionalisten. Unser Bildungspolitiker wurde sogar vom Rubertigesetz, somit vom italienischen Parlament, das als sehr langsam verschoben ist, überholt. Hosp verstand die Uni immer als eine Lehrerinnenausbildung in Brixen für Deutschsprachige und eventuell für Italiensprachige in Bozen. Gegen diese Beschränkung und Trennung wurde Protest laut. Darauf antwortete Hosp mit der „EURAK“, ohne sie, wie damals Kessler, als Bestandteil eines gesamten Uniprojekts zu verstehen, sondern als Defensivprojekt zur Uni.

skolast: Jetzt ist der Zeitpunkt für die Universität in Südtirol günstig. Jetzt muß etwas getan werden.

Viola: Die Finanzen des Landes lassen dieses Projekt zu, im Zuge des Vormarsches des Föderalismus in Italien kann auch Südtirol die Chance ergreifen und Forderungen nach erweiterten Zuständigkeiten in der Bildungspolitik stellen, die geographische Lage Südtirols wird noch besser sein, wenn erst einmal Österreich ein Teil der EG sein wird, der Begriff "Europa-Region Tirol" ist keine Neuschöpfung mehr.

Südtirol muß Aktionen setzen, um den Wohlstand in diesem Augenblick zu erhalten. Mehr Wohlstand wird durch mehr Bildung erzielt. Der Grad von Flexibilität im kulturellen Bereich ist ein Indikator für die Fähigkeit eines Landes, Krisen zu bewältigen.

Südtirol hat dort in gleich mehreren Bereichen einen enormen Nachholbedarf. Autonomie hat bis heute in Südtirol auch Abkapselung bedeutet, wurde eng mit geschlossener Tradition in Zusammenhang gebracht. Wenn Südtirol nicht auf der Strecke bleiben will, muß diese Autonomie im modernen Sinne interpretiert werden, nicht als Festung für das Konservative, sondern als Chance für Entwicklung.

Ich wünsche mir ein Gespräch der SVP mit allen Parteien. Durch ihre 2/3-Mehrheit hat sie die Tendenz, in internen Kommissionen alles zu beschließen. Dadurch werden andere Gruppen aber systematisch aus dem Prozeß der Entscheidungsfindung ausgeklammert. Dies wirkt sich auf Dauer schmälernd auf die Ergebnisse von Diskussionen aus.

(Daß in der SVP-Fraktionssitzung am Freitag vor den Landtagssitzungen die Tagesordnung durchgegangen und „schon

einmal abgestimmt“ bzw. ein parteiinterner Konsens „bestimmt“ wird, weiß man ja. Anm. d. Red.).

skolast: In den Medien wurde über die Einrichtung eines Amtes für die Uni berichtet. Was kann das bedeuten?

Viola: Die Einrichtung eines solchen Amtes kann sowohl Verzögerung als auch Beschleunigung bedeuten. Die Befürworterinnen in der SVP sind stark, aber auch die GegnerInnen sind nicht ohne. Wichtig ist in diesem Zusammenhang das Kriterium, nach dem der zuständige Beamte gewählt wird: SVP-Treue oder Qualifikation.

skolast: Wie fällt eine Röntgenaufnahme des Südtiroler Landtages in Sachen Uni aus?

Viola: SVP-Arbeitnehmer: Frasnelli kämpft innerhalb der Partei für die Uni, muß aber als Fraktionssprecher der gesamten Partei mit seinen Äußerungen vorsichtig sein ... Holzmann vom MSI hat zwar einen Beschlußantrag eingebracht, aber wie mag man das deuten?! Die Union ist absolut dagegen; die Grünen sind dafür – und die italienischen Partner in der Landesregierung schweigen sich aus. Wir können den ganzen Tag bellen, es passiert nur was die SVP will!

Aber heute sind die alten Fronten durch neue ersetzt worden: Im neuen Konflikt geht es nicht darum, ob wir eine Universität brauchen, sondern darum, welche Art von Uni entstehen soll: eine internationale Uni oder nur etwas Kleines für die Lehrerinnenausbildung. In diesem Zusammenhang sehe ich große Möglichkeiten im Freundschaftsvertrag.

Auch der Europarat müßte sich in die Diskussion einmischen: Eine dreipolige Uni Innsbruck-Bozen-Trient in der Europaregion Tirol, das wäre ein Modellbeispiel für ganz Europa! Was bis jetzt noch gefehlt hat, ist eine Bürgerinitiative für die Uni in Südtirol.

skolast: Wir danken für das Gespräch.

(Vom Interviewten durchgesehen und korrigierter Wortlaut.)



FACHHOCHSCHULEN UND NEUE ANFORDERUNGEN AN POSTSEKUNDÄRE BILDUNG

ERWARTUNGEN AN FACHHOCHSCHULEN

In Österreich gibt es seit relativ kurzer Zeit Überlegungen zum Aufbau von nichtuniversitären postsekundären Bildungsgängen (meist „Fachhochschulen“ genannt). Welche Hoffnungen und Erwartungen sind nun mit der Einrichtung von Fachhochschulen verbunden? Im Arbeitsübereinkommen der Bundesregierung vom 17.12.90 steht zu lesen: „Die Anpassung des berufsbildenden Bildungssystems an den europäischen Standard (EG - Konformität der Diplome) erfordert die Einrichtung von Fachakademien, die den Hochschulbereich ergänzen und entlasten und als Aus- und Weiterbildungsstätte für unterschiedliche Berufsfelder einzurichten sind. Fachakademien sollen grundsätzlich Absolventen von höheren Schulen und jungen Facharbeitern (nach entsprechender Qualifikation) offenstehen“.

Deutlich klingen hier die folgenden Erwartungen an:

1. Erleichterung der Europa-Integration und Internationalisierung:

Ein entscheidender Grund für das Aufflammen einer Fachhochschuldiskussion in Österreich scheint im Wunsch der Vorbereitung für eine EG-Integration und der Erhaltung internationaler Konkurrenzfähigkeit zu liegen. Obwohl ihr keine inhaltlichen Mängel attestiert werden, ist die Qualifikation eines Ingenieurs, die in Österreich an Sekundarschulen, nämlich an den Höheren Technischen Lehranstalten, erworben wird, *formal* nicht mit der EG-Richtlinie zur Anerkennung der Hochschuldiplome (89/48/EWG) vereinbar. Es wurde befürchtet, daß österreichische Firmen bei internationalen Aufträgen Wettbewerbsnachteile zu erwarten hätten, wenn ihr Personal diesen formalen Qualifikationsstandards nicht entspräche.

2. Lösung von Problemen des Universitätssektors:

Zweitens erhoffen manche durch den Aufbau von Fachhochschulen die Lösung von Problemen des Universitätssektors, die bereits zu beobachten sind und die bei weiterer Akademisierung sich noch verstärken würden: Die „Massenuniversität“ soll entlastet werden; kürzere Studienzeiten und niedrigere Dropout-Raten sollen, wenn schon nicht an der Universität, so doch in alternativen Studiengänge erzielt werden.

3. stärkere Praxis- und Berufsorientierung der Studien:

Noch in einem anderen Sinn soll Bedürfnissen an höhere Bildung, die offenbar von den Universitäten gegenwertig nicht befriedigt werden, durch neue Bildungseinrichtungen nachgekommen werden. Für AFIS-MaturantInnen, für die es bisher wenig attraktive Möglichkeiten höherer beruflicher Bildung gab und die dadurch gleichsam „automatisch“ in die Universitäten abströmten, aber auch für die BHS-AbsolventInnen, die zunehmend diesen Weg gehen, sollen berufsorientiertere Alternativen zum Universitätsstudium (BEIRAT 1989) geschaffen werden. Institutionen sollen geschaffen werden, die flexibler auf Bedürfnisse des Arbeitsmarkts und der wirtschaftlichen Entwicklung reagieren und dadurch ihren AbsolventInnen verbesserte Beschäftigungschancen (OECD 1991, 79) bieten. Die Forschung nach größerer Praxis- und Berufsorientierung deutet je nach Standpunkt auf eine Lücke im österreichischen Bildungswesen hin oder ist als implizite Kritik an der Gestaltung der Universitätsstudien zu verstehen.

4. Erfassung neuer sozialer Gruppen für weiterführende Bildung:

Diese neuen Institutionen sollen jedoch nicht nur flexibler auf die Arbeitsmarktnachfrage reagieren, sondern auch auf die Bildungsnachfrage und z.B. Aufstiegschancen für junge FacharbeiterInnen bereitstellen (OECD 1991,74).

5. Relative Kostensenkung der postsekundären Bildung:

Die Erhöhung des allgemeinen Bildungsniveaus und des Zugangs zur postsekundären Bildung war explizite Politik aller westeuropäischen Industriestaaten spätestens seit den sechziger Jahren, als einesteils Qualifikation als Produktivitätsresource ins öffentliche Bewußtsein rückte und andererseits der gesellschaftspolitische Anspruch der Demokratisierung dieses geschätzten Gutes Verbreitung fand. Wenn die „Bildungswelle“ nun auf das postsekundäre Niveau schwappt, trifft sie dort im wesentlichen nur auf die Universitäten, die die kostenaufwendigsten Bildungseinrichtungen sind. Durch die Einrichtung von Fachhochschulen, von deren Personal weniger Forschung, aber ein höheres Lehrdeputat verlangt wird und die durch kürzere und stärker strukturierte Curricula zielorientierteres Studieren ermöglichen sollen, erhoffen sich manche niedrigere Ausgaben pro Studierenden.

Die Einrichtungen neuer Institutionen böte die Chance, in einem Bildungsbereich, in dem gegenwärtig der Staat ein Mono-

pol der Trägerschaft hat und dabei auch die gesamte Finanzierungslast trägt, zu *pluralistischeren Finanzierungsformen* (OECD 1991, 78) zu kommen – z.B. durch private Trägerschaft oder durch Beteiligung der StudentInnen auf dem Wege von Studiengebühren.

6. Verstärkung des Wettbewerbs für Universitäten und Weiterbildungsinstitutionen

Der übermächtigen Bedeutung der Universitäten könnte durch neue Institutionen eine gewisse Konkurrenz zur Seite gestellt werden, um dadurch die Chance zu erhöhen, bisher unterversorgte Segmente der Bildungsnachfrage in flexiblerer Weise zu befriedigen, Bildungsgänge mit Qualitätsstandards, die Alternativen zum traditionellen universitären Kanon bieten, zu erproben sowie neue Wege zur Bildung und Weiterbildung für Erwachsene zu eröffnen (OECD 1991, 81).

ENTWICKLUNG DES NICHT-UNIVERSITÄREN POSTSEKUNDÄREN SEKTORS IN EUROPA

Werden Fachhochschulen tatsächlich diese weitgesteckten Hoffnungen erfüllen können? Dies ist natürlich zu einem Zeitpunkt, zu dem Einzelheiten dieser neuen Einrichtungen und deren genauere Lokalisierung im bestehenden Bildungswesen nicht klar sind, schwer zu sagen. Zumindest erlaubt aber eine OECD-Studie (1991) einen gewissen Überblick darüber, wie sich derartige Institutionen in anderen Ländern bewähren (wobei einer tiefgreifenden Analyse die Unterschiedlichkeit der jeweiligen Bildungssysteme genauer in Betracht gezogen werden müßte).

Seit den sechziger Jahren hat das postsekundäre Bildungswesen in allen westlichen Industriestaaten eine gewaltige *Expansion* erlebt. Die *Diversifizierung* des höheren Bildungswesens durch den Aufbau eines nicht-universitären Sektors (NUS) hat dazu das Ihre beigetragen. Allerdings sind die Wachstumsvläufe der beiden Sektoren ziemlich vergleichbar. D. h. daß nur in wenigen Ländern, wie z.B. Belgien, Norwegen, den Niederlanden und in Großbritannien, der NUS die Universität in der zahlenmäßigen Bedeutung überholt hat. Dagegen haben von den 21 Ländern, für die die OECD im Jahre 1987 über Informationen verfügte, noch immer 11 mehr als zwei Drittel der postsekundären Studierenden im Universitätssektor (vgl. OECD 1991, 18ff). Gründe für das „relativ langsame Wachstum des NUS“ mögen in seinem niedrigeren Status, in höherer Eingangssselektivität und in höheren Kosten in berufsorientierten Programmen (im Vergleich zu manchen universitären „Pa-

pier- und Bleistiftstudien“) liegen (a. a. O., 74). Von allen OECD-Ländern, für die Informationen vorliegen, haben allein Österreich (6,7% der postsekundären im NUS), Italien (0,7%) und Spanien (0,3%) keinen ausgebauten nicht-universitären Sektor.

In Hinblick auf das Ziel, *praxis- und berufsorientiertere Studien* zu bieten, hat der NUS im allgemeinen seine Funktion erfüllt (OECD 1991, 75). Doch befinden sich NUS-Einrichtungen im Dilemma zwischen den Ansprüchen von Regierungen und Anstellern in Hinblick auf praktische Einsetzbarkeit und längerfristigen Zielen höherer Bildung. „In general, it is claimed that the NUS is now *searching for a new concept of vocational education, effective in producing graduates qualified for immediate entry into the workforce, but taking into account a longer-term employment and educational perspective, and ensuring that its graduates are capable and motivated to acquire new skills and qualifications throughout their lifetime*“ (OECD 1991, 76). Auch die Universitäten haben in manchen Ländern und speziell in manchen Disziplinen Programme mit einer stärkeren Berufsorientierung, stärkeren Betonung angewandter Forschung und Verantwortlichkeit für die Bedürfnisse der Region entwickelt (a. a. O., 72).

In Hinblick auf die *Erfassung neuer sozialer Gruppen* hat der NUS tatsächlich zu Veränderungen in der Zusammensetzung der Studentenschaft beigetragen. Besonders in den USA und Kanada haben NUS-Studiengänge die Zugangsmöglichkeiten für bisher unterprivilegierte Gruppen erweitert, während in anderen Ländern das Ergebnis sich nicht dramatisch von jener der Universitäten unterscheidet. Ihr Potential für die Erfassung älterer und berufstätiger Studenten hängt davon ab, welche speziellen Vorkehrungen getroffen werden (Teilzeitstudium, Fernstudium). Regionale Bildungschancen wurden durch den NUS, vor allem in skandinavischen Ländern, erhöht (OECD 1991, 75). Die Hoffnung auf Erhöhung der Chancengerechtigkeit scheint durch NUS-Institutionen in durchaus widersprüchlicher Form erfüllt worden zu sein: Einerseits finden sich in diesen Studiengängen tatsächlich häufiger Personen aus bildungsbenachteiligten Gruppen und aus dem 2. Bildungsweg, andererseits haben ihre Absolventen mit weniger Gehalt und Status zu rechnen. Das hat auch zu der Kritik geführt, daß NUS-Institutionen „durch diese soziale Selektion die Universitäten in ihrer homogenen Zusammensetzung aus höheren Bildungsschichten abschirmt“ (GELLERT 1992, 7). Tatsächlich ist der NUS hier aber in einem Dilemma: Je besser sein Prestige sowie die von ihm gebotenen Status- und Berufschancen werden, desto eher werden hochqualifizierte Studienbewerber solche ohne konventionelle Eingangsvoraussetzungen verdrängen (OECD 1991, 75).

Die NUS-Einrichtungen haben im allgemeinen eine Pionierfunktion für *curriculare und didaktische Innovation* gespielt und z.B. modulare Kurse, Studien mit hohem Selbstorgani-

stionsteil, interdisziplinäre und problemorientierte Studien in ihre Programme integriert. Die größere pädagogische und curriculare Flexibilität könnte durch ihre geringere Abhängigkeit von akademischen und disziplinären Zwängen begründet sein (a.a.O.76f). Es gibt Tendenzen, die Dauer der NUS-Studiengänge auszudehnen, was mit der Konkurrenz zu Universitäten, aber auch mit internationaler Anerkennung im Sinne der EG-Normen (die sich ja nur an der Dauer der Studien orientieren) zusammenhängt, während umgekehrt manche Universitätssysteme Versuche unternehmen, die Studiendauer zu verringern und/oder Zwischenqualifikationen einzuführen, was wiederum zu einer Verringerung der Unterschiede zwischen den Sektoren führt (a.a.O.77).

Im *Personal* des NUS findet sich ein höherer Anteil an Teilzeitlehrkräften mit niedrigeren akademischen Qualifikationen und weniger Forschungserfahrung, aber mit mehr berufspraktischem Erfahrungshintergrund. NUS-Lehrende sind geringer bezahlt als Universitätslehrerinnen und haben geringere Chancen auf Fixanstellung. Die OECD (1991,77) empfiehlt, eine verstärkte Aufmerksamkeit auf die Frage zu richten, wie unter diesen Bedingungen eine „Tradition von Qualität“ aufgebaut werden kann.

Mit der Ausnahme von Japan und teilweise den USA ist der NUS meist einer unmittelbaren und engeren externen Kontrolle sowohl des internen Managements als auch des Curriculums unterworfen als Universitäten, oft ähnlich jener von Sekundarschulen. Diese Kontrolle wird entweder direkt durch zentrale oder regionale Regierungen ausgeübt oder ist Validierungs- und Akkreditierungskörperschaften übertragen. Die geringe Autonomie der Institution spiegelt sich in größerer „Verschulung“ der Studien mit mehr Lehrveranstaltungen und Prüfungen wider. Allerdings gibt es Hinweise darauf, daß einige Länder neue Initiativen zur Stärkung der institutionellen Autonomie entwickeln (OECD 1991,77f).

Die Finanzierung des NUS speist sich meist aus einer größeren Anzahl von Quellen als jene der Universitäten; meist werden Studiengebühren verlangt, wobei diese in unterschiedlichen Ländern von ein paar Prozent bis zu einem Drittel des Gesamteinkommens der Institution beitragen. NUS-Einrichtungen wurden ermutigt, eine „unternehmerische“ und „marktorientiertere“ Haltung einzunehmen, was tatsächlich auch zu einer Diversifizierung der Einkommensquelle durch „contract education“ (i.e. bezahlte Kurse, die speziell auf Anfrage z.B. der Industrie entworfen werden), Forschungsaufträge und die Übernahme von nach privatwirtschaftlichen Richtlinien bezahlten Beratungsaufgaben für Wirtschaft und Verwaltung geführt hat.

Dadurch kann sich einerseits die finanzielle Autonomie der jeweiligen Einrichtung erhöhen, andererseits liegt darin auch ein Risiko der „excessive responsiveness to particular interests of outside groups, mainly those with the highest purchasing power“ (OECD 1991, 79). Die Ausgaben per Studierenden sind in vielen Ländern im NUS tatsächlich niedriger als in Universitäten, was an geringeren bis fehlenden Stellwert der Forschung oder höherer Kosteneffektivität liegen mag. NUS-Institutionen sind aber nicht durchgehend eine billige Form der Hochschulbildung (z.B. in den französischen IUTs); die Unterscheidung zwischen den Sektoren scheint weniger aussagekräftig als jene zwischen („billigen“ und „teuern“) Disziplinen zu sein (ebenda).

Die Beschäftigungschancen für NUS-Absolventen sind im Allgemeinen gut; sie liegen v.a. in der Privatwirtschaft, im mittleren Tätigkeitsbereich, allerdings bei geringer Bezah-

lung (z.B. haben in Japan NUS-Absolventen mit einer 10% niedrigeren Bezahlung als Uni-Absolventen bei einer Neueinstellung zu rechnen; vgl. GELLERT 1992, 11). Probleme ergeben sich, wo eine starre Hierarchie aufrechterhalten wird, wie im öffentlichen Dienst und in Bereichen, die durch starke professionelle Organisationen kontrolliert sind (wie z.B. Medizin): „... NUS-graduates suffer from the screening function of the education system in that recruitment is largely based on the status of the institutions and on formal qualifications, thus placing university graduates at an advantage. ... There are also difficulties faced by NUS-institutions in developing programmes for the service sector corresponding to new occupational profiles which require a broader type of education, and where, as a consequence, university graduates are favoured“ (OECD 1991, 79).

KONTUREN EINES ZUKUNFTSORIENTIERTEN BILDUNGSWESENS

Wie müßte nun ein Bildungswesen, das den Anforderungen gewachsen ist, aussehen, und welcher Platz käme Fachhochschulen darin zu? (vgl. POSCH/ALTRICHTER 1992)

Die Politik der allgemeinen Höherqualifizierung in den meisten OECD-Staaten war offenbar erfolgreich, und dieser Trend wird sich fortsetzen. Die Höherqualifizierung bringt aber mit sich, daß Qualifikationen „relativ entwertet“ werden: So war ein Lehrabschluß vor zwanzig Jahren in Österreich eine geschätzte, über das Normalmaß hinausgehende Qualifikation und wird heute mehr zu einer „Restqualifikation“, die vom ausgesprochenen Teil der Schülerpopulation erworben wird. Das gesellschaftlich geschätzte und besonderes honorierte Qualifikationsniveau wird also immer mehr in Richtung postsekundärer Sektor „hinaufgeschoben“. Dies führte in den deutschsprachigen Ländern zu einer Verdünnung der Berufsbildung im Bildungswesen, weil sich der postsekundäre Sektor traditionell nicht für „berufliche Bildung“ zuständig fühlte. GELLERT (1991) unterscheidet drei Leitfunktionen von Universitäten, die in verschiedenen europäischen Universitätssystemen unterschiedlich institutionalisiert wurden: Universität als vornehmlich durch Forschung zur Weiterentwicklung der Disziplin charakterisiert im „deutschen Modell“, Universität als Ort der Persönlichkeitsbildung im „englischen Modell“ und Universität als Einrichtung der gehobenen Berufsausbildung im „französischen Modell“. Im Zuge des verstärkten Zugangs zu den Universitäten ist die Bedeutung der berufsbildenden Funktion *de facto* in so gut wie allen europäischen Ländern gesunken. Auch wenn nun die Majorität der Absolventen nicht als „Forscher“ in der jeweiligen Disziplin tätig wird, sondern einen hochqualifizierten Beruf außerhalb der Universität ergreifen will, wurde dies jedoch in der Leitideologie („Ausbildung zu Forschern“) und in der realen Ausbildungsgestaltung vieler Universitäten nicht zur Kenntnis genommen.

Fachhochschulen können nun als Versuch verstanden werden, neue Institutionen zu schaffen, die explizit diesem Bedarf nach höherer Berufsbildung nachkommen. Allerdings hat der Aufbau des NUS in anderen Ländern offenbar nicht die Etablierung eines Dritten Sektors von spezialisierten und

anwendungsorientierten Berufsausbildungsprogrammen für Abgänger der Sekundarstufe II verhindern können (OECD 1991, 82). Diese werden oft privat finanziert und von Firmen, großen Industriebetrieben oder in Zusammenarbeit mit regionalen staatlichen Behörden (z.B. Berufsakademien in Baden-Württemberg) angeboten. Wenn man allerdings beachtet, daß Universitäten und NUS selbst marktorientiertere Angebote entwickelt haben (contract education & research, consultancy) und daß andererseits sich Dritter Sektor-Programme um Anerkennung in formalen Bildungswesen bemühen (vgl. AHSrG 40a), dann ist hier eine Verwischung der Grenzen zu erwarten (vgl. OECD 1991, 81f).

Das hat mindestens zwei bedeutsame bildungspolitische Implikationen: Erstens hat man langfristig nicht bloß mit der Existenz von zwei Sektoren (Universitäten vs. NUS) zu rechnen, sondern muß *das traditionelle und neue Weiterbildungssystem in die Überlegungen miteinbeziehen*. Zweitens werden scharfe Scheidungen zwischen diesen Sektoren kaum dazu führen, *in flexibler Weise den unterschiedlichen individuellen Bildungs- und gesellschaftlichen Qualifikationsansprüchen gerecht zu werden*, wie auch die OECD (1991, 82) bemerkt: „Traditional sector-based planning of higher education is no longer adequate and has to give way to approaches based on programmes and courses often cutting across sectors or institutions.“

Offen bleiben damit aber noch die Frage, *welche Art von Berufsbildung* in den neuen postsekundären Institutionen angestrebt werden sollte und wie weit sie mit den bestehenden Universitäten verbunden oder von ihnen getrennt sein sollten. Das traditionelle Muster der Berufsbildung war jenes der *Einmal-Qualifikation für einen Lebensberuf*: Eine längerdauernde Lehrzeit war eine abgeschlossene Lebensphase, in der man für einen Beruf vorbereitet wurde, den man in der Regel während seines gesamten Erwachsenenalters ausübte. Angesichts der Dynamik der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung ist dies heute aber nur mehr eine verwehende Erinnerung. Berufswechsel, Nach- und Umschulungen, lebenslanges Lernen werden zu üblichen Merkmalen von Berufskarrieren.

Daraus ergeben sich neue Anforderungen an die Organisation des Bildungswesens: Es genügt nicht mehr eine Ansammlung guter Kurse für Einzelqualifikationen anzubieten, sondern das Bildungswesen muß in seiner Gesamtstruktur so aufgebaut sein, daß es weitere Bildungsanstrengungen fördert, für sie vorbereitet und motiviert und sie nicht durch 'Bildungssackgassen' behindert. Nicht umsonst hält es die OECD (1991, 76) für essentiell, daß die Struktur und Organisation des postsekundären Sektors *Wechsel zwischen Studium und Arbeit*, späteres *Wiedereintreten in Hochschulbildung* auf der Basis unterschiedlicher Lern- und Arbeitserfahrungen sowie *Mobilität zwischen den Institutionen* erlaubt. Die tatsächliche Entwicklung in diesen Bereichen entspricht bisher nicht den Erwartungen der OECD; besonders in den meisten europäischen Ländern gibt es wenig Transfer zwischen den Sektoren – und wenn, dann oft mit beträchtlichen Zeitverlusten oder Kosten.

'Berufliche Bildung' ist nicht sehr angesehen in akademischen Sphären. Sie wird oft als Gegensatz von 'Allgemeinbildung' verstanden und mit 'Spezialisierung und Zurichtung von Menschen für extern vorgegebene Aufgaben' in eins gesetzt. Gerade das wird aber heute in zukunftsorientierten Tätigkeitsbereichen immer seltener verlangt, während demgegenüber Forderungen nach der Ausbildung von

'dynamischen Fähigkeiten' und 'Schlüsselqualifikationen' immer öfter zu hören sind (vgl. genauer POSCH/ALTRICHTER 1992a; OECD 1985). Berufliche Bildung ist heute nicht mehr ...

- Vorbereitung auf standardisierte Abläufe, Regeln und Routinen. Durch die Entwicklung der neuen Technologien werden jene Tätigkeiten, die auf standardisierten Regeln, Routinen und logischen Abläufen aufbauen, informatisierbar und bilden keine zukunftssträchtige Basis für Berufe mehr. Damit nimmt die Netto-Komplexität der beruflichen Anforderungen ebenso zu wie die Bedeutung polyvalenter Qualifikationen, autonomer Handlungsfähigkeit und auch „moralischer Reife“.
- Vorbereitung auf die 'fachmännische' Ausführung vorgegebener Aufträge, weil sich im Zuge der Entwicklung der modernen Betriebsorganisation die Bedeutung von Eigenaktivität, Übernahme von Verantwortung und arbeitsprozeßbezogenen, sozialen Fähigkeiten stark erhöht.
- Vorbereitung für *einen* genau eingrenzbareren Beruf, weil die Zukunft der Einzelberufe immer schwieriger vorherzusehen ist, und auch die Heterogenität der Tätigkeiten innerhalb von Berufen zunimmt.

Wenn diese Diagnose zutrifft, dann ist es hoch an der Zeit, *neue Konzepte einer Bildung für hochqualifizierte Berufe* zu entwickeln und in Ausbildungsgängen zu verwirklichen (vgl. dazu genauer POSCH/ALTRICHTER 1992a; SCHÖN 1983). Hier liegt m.E. die historische Chance von Fachhochschulen: Neue postsekundäre Institutionen könnten ihre geringere Abhängigkeit von akademischen und disziplinären Zwängen (OECD 1991, 76f) für die Entwicklung von Ausbildungskonzepten nutzen, die die irreführenden Dichotomien von Beruf und Ausbildung, beruflicher Bewährung und Entwicklung zu einer autonomen Persönlichkeit, und Praxisorientierung reflektierter Handlungsgestaltung überwinden.

In der Zusammenfassung erscheinen damit folgende Konturen eines zukunftsorientierten höheren Bildungswesens, in dem Fachhochschulen ihren spezifischen Platz finden könnten (vgl. TEICHLER 1988):

- der *Trend zur allgemeinen Höherqualifizierung* wird sich fortsetzen;
- das höhere Bildungswesen hat eine *diversifizierte Struktur*, die durch *unterschiedliche inhaltliche Angebote und unterschiedliche akademische Standards* ausgezeichnet ist, aber zu klaren und nicht überwindbaren Scheidungen z.B. zwischen Universitäten und Fachhochschulen vermeidet;
- eine *Erhöhung der Autonomie* der Einzelinstitutionen ist dazu Voraussetzung; Rahmenrichtlinien sichern die Vergleichbarkeit der Berechtigungen und den Transfer zwischen Institutionen und Programmen; denn:
- es besteht *Durchlässigkeit* zwischen verschiedenen Bildungsangeboten; Regelungen haben die Aufgabe, den Transfer zwischen ihnen zu ermöglichen und nicht zu behindern;
- in dieser diversifizierten Struktur kommt der *Entwicklung neuer Formen hochqualifizierter beruflicher Bildung* besondere Bedeutung zu;
- Bildungsstrukturen, die *life long education* und damit Weiterentwicklung und Korrektur früher getroffener Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf ermöglichen. Reflektierte Arbeits- und Lebenserfahrung werden bei der Weiterbildung anerkannt.



**Dietmar LARCHER:
KULTURSCHOCK.**

Fallgeschichten aus dem sozialen Dschungel

Dietmar Larcher erzählt tragikomische Geschichten vom Pendeln zwischen den Kulturen, zwischen der Ersten und der Dritten Welt, zwischen der italienischen und der deutschen Sprachgruppe in Südtirol, zwischen der Schul- und der Wissenschaftskultur, zwischen der städtischen Kultur der Intellektuellen und jener des gesunden ländlichen Hausverstandes. Wie Charlie Chaplin improvisiert er in fremden Lebenswelten, rutscht aus (es handelt sich ja um Fallgeschichten!), landet auf dem Bauch, rappelt sich sofort wieder hoch, ein trauriger Clown, der nirgends zu Hause ist und doch überall dabei sein will. Mit viel Ironie und wenig Selbstmitleid schildert er die unvermeidlichen Tritte in die Fettnäpfchen, die auf der intellektuellen Vagabunden allerorten lauern, wenn er sich vom Schreibtisch fortbegibt in die freie Wildbahn des Lebens. Das Gelächter der Eingeborenen – sei's in Nicaragua, sei's im Gemeinderat eines kleinen Dorfes – dieses Gelächter all der Ureinwohner, die es kaum fassen können, daß jemand das „Allernatürlichste“ nicht versteht und die Regeln des Alltags durcheinanderbringt, begleitet ihn auf Schritt und Tritt.

In einer Art „fröhlicher Wissenschaft“ erfahren die LeserInnen ganz nebenbei sehr viel über den Begriff der Alltagskultur, über latente und manifeste Regelsysteme von Teilkulturen der Gesellschaft, über das geschichtliche Wesen der Kultur und über die Verschiedenheit der sogenannten „Natur des Menschen“, die immer schon eine Legierung von Natur und lokaler Kultur gewesen ist. „Wissenschaft light“ ist man versucht zu sagen; – oder ein Grenzgang zwischen Literatur und Wissenschaft. Man könnte das Buch nämlich sowohl als heitere Einführung in die Kulturanthropologie als auch als Sammlung von Kurzgeschichten und Erzählungen lesen. Wie auch immer: Es ist auf jeden Fall unterhaltend und interessant, eignet sich daher bestens für Genußleser.

DAS LEBEN DER BOHEME“

von Aki Kaurismäki

(man) „Das Leben der Boheme“ erzählt von Armut und Einsamkeit, aber auch von Großzügigkeit und Freundschaft und wird so zum großen Treue-Epos über das sprichwörtliche Von-der-Hand-in-den-Mund-Leben.

Marcel ist ein erfolgloser Schriftsteller, der vergebens versucht, einen Verleger für seinen unveröffentlichten Roman in 21 Teilen, „Der Rächer“, zu finden. Rodolfo ist ein albanischer Maler, der das wenige Geld, das er verdient, meist für neue Farben ausgibt. Und Schaunard, der irische Komponist, scheint mit seinen atonalen Kompositionen der Zeit voraus zu sein. Was sie verbindet, ist die Liebe zu den Künsten und der notorisch leere Magen und Geldbeutel. Doch nie stellt sich dies ihrer Freundschaft in den Weg. Marcel verkauft sogar seine Balzac-Erstaussgaben und Schaunard seinen Wagen, um dem Freund Rodolfo zu helfen. Und schließlich nehmen sie sogar die miesesten bürgerlichen Berufe an, um Rodolfos todkranker Freundin Mimi das Sterben in einem Einzelzimmer in der Klinik zu ermöglichen.

Henri Murger, der 1846 jene Beiträge für eine humoristische Zeitung verfaßte, aus denen später die „Szenen aus dem Leben der Boheme“ werden sollten, diente mit seiner detailgetreuen Skizzierung der Pariser Boheme und seinem eigenen Leben als Bohemien nicht nur als Vorlage für die berühmte Puccini-Oper, sondern auch für Kaurismäkis Film. Er selbst, der in seinen eigenen Worten „oft zu Bett ging, ohne bei Tisch gesessen zu haben und oft zu Tisch saß ohne Aussicht auf ein Bett“, war es vermutlich, der einen Großteil seiner Manuskripte im Ofen verheizte, um nicht zu frieren, genauso wie dies die Figuren in Kaurismäkis Film tun.

Doch entgegen der Darbietung des Lebens der Boheme in Puccinis Oper stellt Kaurismäki die Trostlosigkeit dieses Lebens in ihrer kalten und nackten Existenz dar und schafft es, mit seiner finnischen Kälte und Wortkargheit und seinem Hang zum Melodramatischen unseren Herzen viel mehr einzuheizen, als dies die romantische Verklärtheit der Oper Puccinis imstande wäre.