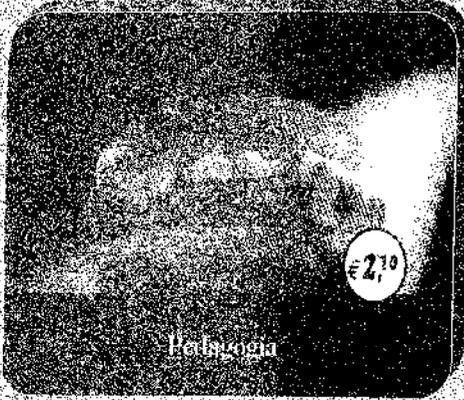
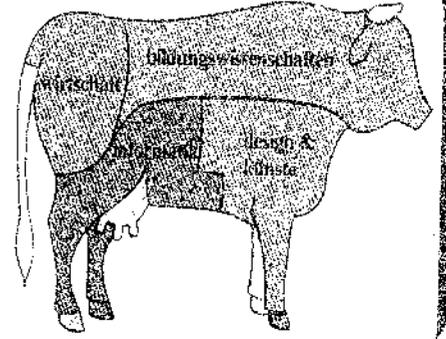




Germanistik

€ 2,50



Pathologie

€ 2,10



skolast
01/03



lettere



comprasi?
vendesi?
difendesi?



storia - XVI

€ 3,00



BILDUNG

heute

DAS RESTE FÜR MICH



Fächerkombination

€ 1,50

€ 2,10



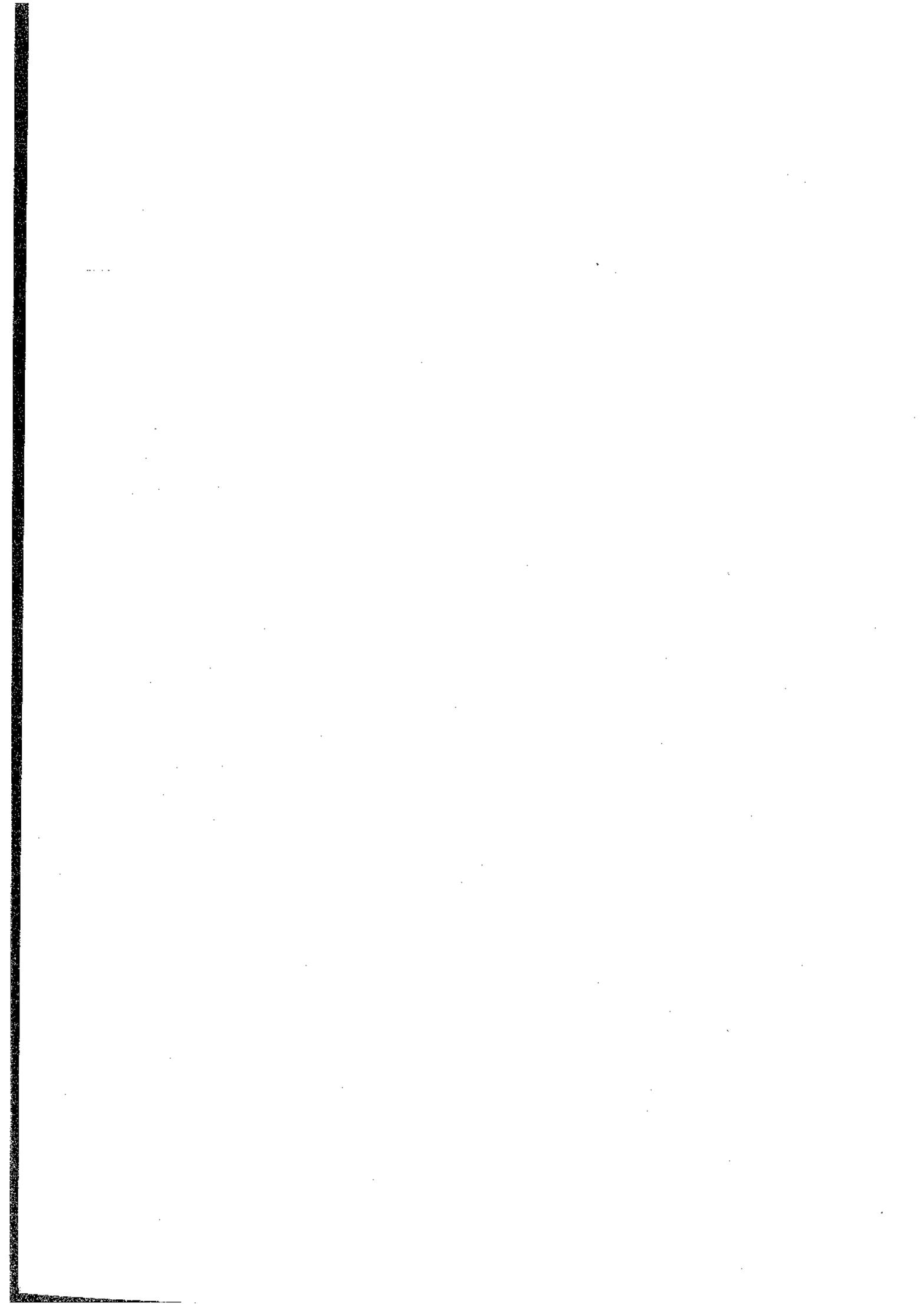
bildung
formazione



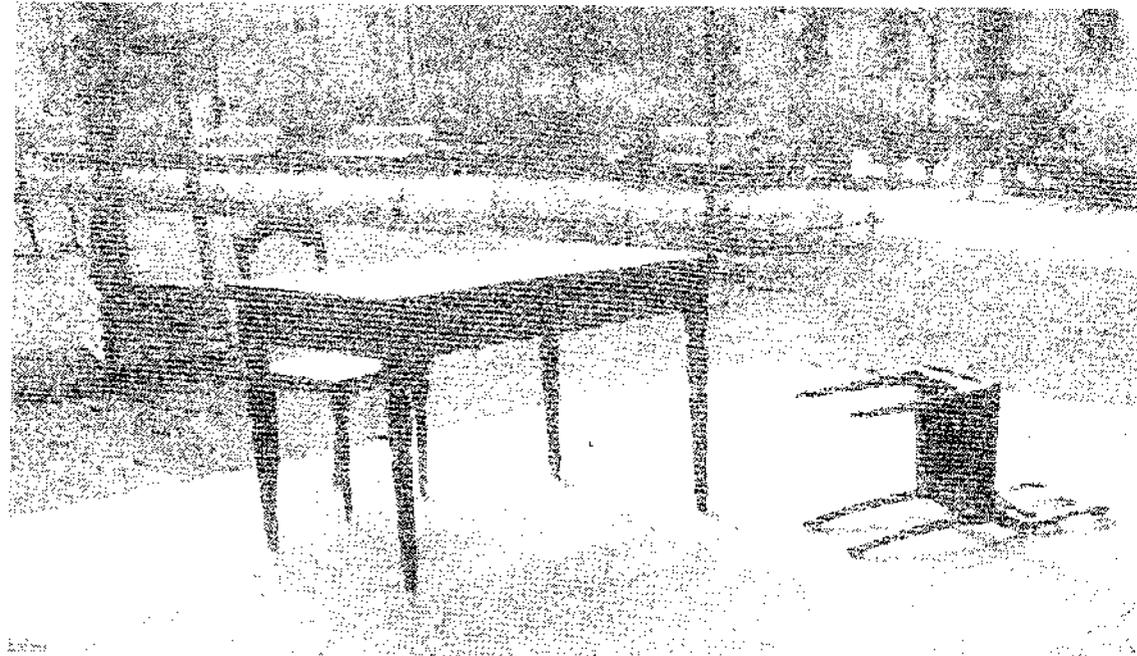
Vollversion!
€ 49,-



SSUS.sh



ein-/um-/aus-/un-/glatteis- BILDUNG
in-/de-/con-/mal-/tras- FORMAZIONE



[...] sie brauchen das ganze nicht erst zu lesen wenn sie glauben zu keinen besse-
ren gegenwärtig fähig zu sein. wenn sie aber gerade daran arbeiten. jene massi-
ven offiziellen kontrollen & ihre organe zu unterminieren zu zerstören dann ist es
unsinnig & verfehlt diese zeit für das lesen des buches zu verschwenden. [...]

elfriede jelinek: wir sind lockvögel baby! rowohlt, reinbek bei hamburg 1970 (1988)

saeriks/grazie/dankeschoen

(woody) allen, die uns unterstützt haben,
a tutti gli esseri intelligenti che hann messo in moto cervelli, piume e tastiere,
perchè nascono questo pagine,
alex (im allgemeinen & im besonderen),
roberta per le sue parole e la sua pazienza,
battiato & den korrekturleserInnen,
to the kaffeemaschin.

ariseenke

dem brezel, der uns entlauscht hat; dem krieg, & denen, die ihn veranstalten.

lesozzeichen xy

hallo, wer liest denn da? das würde uns aber sehr freuen, wenn unser geschreibsel auch von jemandem gelesen würde: was quasi genau sein zweck wäre. sehr fein! nun: wer hat's geschrieben? wer obstiniert sich dermaßen, euch diese bunten blätter ohne rück-sicht auf verluste liefern zu wollen? richtig, die red.aktion. nur wer ist das? würde ja noch nie von niemand nicht gesehen, sie, die red.aktion: wo geht sie also um? wieder richtig, nirgends. sie besteht aus uns: den red.aktionärInnen, den skolast-menschInnen, uns coon, oder wie auch immer. „wir“, das sind die in sich hincinlächelnden im bureau sitzenden mysteriösen 3, & wir andern dubiosen existenzen hier in wien. aber: was aus uns verstreuten einzelnen ein „wir“ macht, was uns antreibt, das alles hier zu veranstalten, ist der unbescheidene wunsch, das, was uns umgibt, gemeinsam zu begreifen: dabei das inakzeptable beim namen zu nennen (wofür wir im moment ja nicht gerade eine lupe brauchen).

das heft über globalisierung war so ein versuch, kritik an den herrschenden zuständen zu formulieren & alternativen aufzuzeigen. dieses opuskel hier ist der nächste streich: diesmal in bezug auf bildung. wobei es aber mit dem aufzeigen & hinschreiben nicht getan ist, das wissen wir wohl: eher geht es um: 1 ineinander von nachdenken & handeln, um 1 in-bewegung-bleiben.

solltest du nun vielleicht ein gewisses kribbeln verspüren, sollte es dich gelüsten, dein geschreibsel zu unserem zu stellen, deine ideen mit unseren kurz oder lang zu schließen: solltest du dich entschließen, deine schüchternheit fahren zu lassen & uns selbst einigermaßen schüchterne zu kontakten: das wär außerordentlich fein, das würde uns aber freuen!

bis dann also, deine red.aktion

chi l'ha letto?

pronto, chi legge? ci piacerebbe un sacco, infatti, essere letti (anche lettini andrebbe bene, o ri(e)letti, no?). no, davvero, questo mazzo ce lo facciamo solo perché qualcuno/a (perché non tu?) legga. ci sei ancora? senò...

ma „noi“, dirai, chi è mai 'sto „noi“? ooh, „noi“, sì, è la red.azione: i soliti quattro gatti, la gentaglia della red.azione; chi vuoi che sia! „noi“ sono i formidabili 3 del bureau, e noi altri che stamo qui a vienna, studiando e camoando. ma ciò che fa delle nostre esistenze sparse un „noi“, ciò che ci spinge ad affaccendare tutto questo è il desiderio (che almeno non pecca di modestia) di cercare di capire insieme quello che ci sta intorno, e, facendo questo, di nominare l'inaccettabile.

il numero sulla globalizzazione era un tentativo tale. criticare lo stato delle cose e proporre alternative. questo opuscolo ne è il seguito, questa volta sulla formazione. sappiamo che non basterà lo scrivere e il discutere; anzi, dovremo far attenzione a restare in movimento, a unire il pensare con l'agire.

e se tu adesso dovessi sentire un certo tintinnio nell'ipotalamo, oppure la voglia di associare i tuoi prodotti letterari ai nostri, di lasciar andare la tua timidezza o, mejo, di farla convivere con la nostra, di far coagulare le tue idee con le nostre perchè ne esca qualcosa di nuovo, di rivoluzionario (o anche di riformista va bene o forse...vabbè), ti aspettiamo. ci vuoi ancora più espliciti? beh, alza il tuo post e mettili in moto (con o senza matita e dischetto)!

a presto, la tua red.azione

01 SKOLAST 2003

impressum:

skolast - zeitschrift der südtiroler hochschülerInnen-schaft/rivista dell'associazione student/esse universitaria sudtirolese - schlernstrasse 1, via sciliar - 39100 bozen/bolzano - fon & fax. 0471/974614 - homepage www.asus.sh - mail: bz@asus.sh - verantwortlich im sinne des pressegesetzes/direttore responsabile: walter fill - red.aktionskollektiv/collettivo di red.azione: klaus putzer, pepe egger, philipp harder, raphael daum, verena steiner, martín hanni, ulrike plattner, david unterholzner - layout: alexandra schweiggl - umschlag/copertina: david unterholzner & shasus - druck/stampa: dipdruck brunek/brunico - gratisversand an mitglieder/spedizione gratuita per i soci - mitgliedsbeitrag/quota soci: 10 euronen - post k/z. n.º. 10915395 - ais zahlungsgrund bitte „skolast“ angeben/per favore indicare „skolast“ come causale - eintragung beim landesgericht bozen/registrato presso il tribunale di bolzano: r.st./56 - erlass vom/in data 18.06.1956. es kann passieren, dass die artikel die meinung der autorInnen wiedergeben/gli articoli esprimono più che altro le opinioni delle autrici e degli autori. voilà.

06	Wieso sollte gerade Bildung nicht zur Ware werden?	ERIC PROUTS
12	interview: „Alles lohnt sich persönlich“	KAUS HUIZER
18	Bildung, historisch betrachtet (Ein Versuch einer Klärung)	PIETRE
22	Stichworte einer Reise durch Südamerika	STAFFORD LINEAUSSERER
26	Über ein System, das Ungleichheit und Ungerechtigkeit produziert	RAFAEL
28	La macchina delle parole	EDUARDO GALEANO
30	GATS, die schöne neue Welt der Dienstleistungen	DAVID HACHFELD
34	Bildung- Ein Grundrecht für Kinder Ein Lagebericht aus Uganda	ALICE ENGI
36	In Tagen eiserner Liebe	ANDREAS BRUGGOTH
37	Verzeihung	MATTHIAS THALER
38	Es lebe die Chronokratie! oder: Remember that time is money	KA HANNA KRČAL
41	Tentativo di tradurre noi stessi	PIETRE
42	Ponte come Brücke	ANTONIO VEREINO & DAVID UNTERI IOI ZNER
44	Das Südtiroler Schulmodell aus minderheitenschutzrechtlicher Perspektive	PETTRILIOLO
47	Lektüre zur persönlichen Weiterbildung	VERENA KÖTTNER BERGER
48	Proper, fit & schön. Korea soft Skins	KP
50	Erfahrungen mit bilinguaem Grundschulunterricht	ROSALINA FIEDIGGUND SIGGFRIED BAUER
54	Bilducazione	OSKAR GIOVANE LLI
60	Unternehmergeist und Katholizismus	UPHAN STILLEDACHER
64	Menüs	ANDREAS BRUGGOTH & MATTHIAS THALER
66	„Chi non salta riformato è“	LUKAS HARBER
68	Kein Geld für Unis - Rektoren Italiens drohten mit Rücktritt	ANDREAS LOCHMANN
71	liebe uni bozen	EINCIHOOM, MLETTJONINKEN
73	interview: Würdest du dich heute erneut für Bozen als Studienort entscheiden?	MARTIN

Inhaltsverzeichnis

Indice

75	Bedenken Sie die Konsequenzen!	WENDLINSCHMIDT-RIENGLER
79	über den protest am institut für philosophie (uni wien)	PIETRE
80	Ein oder zwei Reflexionen zu Walter Niedermayr	HAIMO PERKMANN
82	“¡La universidad para tod@s!” Über den Streik an der UNAM	PHILIP HARBER
85	interview: Der Streik an der UNAM und die Folgen	PHILIP & RAFAEL
89	Bücher zum Thema	
94	Rezensionen	

liebe leserinnen,

was ihr in euren zarten händen haltet, ist, so ungläublich es scheinen mag, eine neue etappe auf unserer skolastischen reise: auf der wir, nach dem globalisierungsheft & der etwas selbstbezüglichen sh-geschichts-geschichte, nun endlich bei ‚bildung‘ angekommen sind. schon länger haben wir sie, die bildung, angepöbelt: eigentlich logisch, dass wir als studis uns irgendwann damit befassen würden, sind wir ihr doch täglich ausgesetzt.

nur, & das muss irgendwie in ‚bildung‘ angelegt sein, bekommen die diskussionen über das „was tun?“ der bildung so oft einen säuselnd-beschwörenden ton: „nur bildung kann ...“, „wir müssen wieder echte bildung ...“ etc. etc. das wollten wir vermeiden: herausgekommen ist zumindest der versuch, uns dem thema von der anderen seite zu nähern: handfester, beinfreier, unseren füßen näher: um zu sehen, wie in unserer umgebung, hier, in sichtweite bildung stattfindet, konkret passiert, verwirklicht oder verfehlt wird.

einen weiteren schubs hat uns die erkenntnis gegeben, dass bildung hier & heute ein heißumkämpftes terrain darstellt: dass, hier, in unserer nähe, spannende auseinandersetzungen, kämpfe um ‚bildung‘ stattfinden. etwa darum, wer welche bildung bekommen soll: ob wir sie uns selbst aussuchen können, was für bildung es ist, wo wir sie kriegen, zu welchen bedingungen, zu welchem preis.

ein paar schauplätze haben wir für euch besucht: angefangen bei bozen: wo wir die moratti-reform & ihre gegenerrInnen, die wie ein buntes meer bozens straßen erfüllten, näher betrachtet haben; zur auseinandersetzung um die zweisprachige schule, die, zumindest gemessen an der vehemenz, mit der sie bekämpft wird, eine ungläublich gefährliche sache zu sein scheint. & noch mal bz: ein kleines bisschen gibt's zu berichten über das universitätchen, das schon bald in die ‚elementar‘-schule gehen wird. schließlich österreich & die blau-schwarze unireform:

caro lettori y lectores,

ciò che avete fra le vostre mani in ante A, e vi sembra strano, una nuova tappa del nostro viaggio scolastico ci ha condotto (con tanto di marci marci neoliberali) dondole fermate sulla globalizzazione e quello piuttosto autoreferenziale sul a fior di questa storia, finalmente alla "formazione".

già da un po' l'avevamo avvisata, era logico che noi da studenti e studentesse (volenti o nolenti) ce ne saremmo occupati, anche perché ci confrontiamo ogni giorno con lei, ma il problema è, e deve essere un po' nei denari della "formazione", che le discussioni su essa assumono spesso un tono edulcorato e retorico del tipo "solo attraverso la formazione possiamo...", "abbiamo bisogno di formazione, ma di quella vera e autentica..." ecc. ecc.

questo lo volevamo evitare. è riuscito almeno un tentativo di avvicinarci alla "formazione" (dalla direzione opposta: meno campati per aria, più legati alla nostra realtà), per vedere come nelle nostre vicinanze si materializza la "formazione", come viene realizzata, raggiunta o mancata.

un'altra spinta ce l'ha data l'arcicorriere che sul campo della "formazione", qui, proprio vicino a noi, sono in atto scontri, tafferugli e lotte. è in ballo la formazione stessa: come sarà, la potremo scegliere noi stessi o ci chiameranno quando sarà già servita, chi l'avrà e chi no, a quali condizioni, a quale prezzo?

così abbiamo visitato un paio di luoghi di battaglia per voi: si cominciano dai racconti da bolzano sulla riforma-moratti, le sue oppositrici e i suoi avversari che come un mare colorato hanno riempite le strade di bz a dicembre, per continuare poi con il contenzioso a proposito della scuola bilingue che, almeno a giudicare dalla veemenza con la quale viene combattuta, deve essere una cosa terribile o pericolosa almeno quanto il comunismo - e ancora bolzano: un po' dell'università tutta piccina che tra poco entrerà alle elementari, poi l'austria e la riforma universitaria nero-

editoriale

das rockt leider überhaupt nicht, scheint uns zwar ein schritt mit 7meilenstiefeln: aber nach hinten! dann über den großen teich: nach mexiko, zu den wohl kämpferischsten studentInnen, die wir können. & endlich, wie kann es anders sein: die globale auseinandersetzung um das gats-abkommen - bei der es um viel mehr als um die bildung geht, aber eben auch um bildung.

wir hoffen euch gefällt's! wir werden inzwischen was neues aushecken: von geschichte wird die rede sein; von schrecklicher, unvergessener, zu widerständiger oder jener, die als einlullende konfektion von der multimediantange uns serviert wird... wir werden sehen. übrigens: über zuschriften von eurer seite würde unser herz 1 satz vor freude tun.

bis bald, eure red.aktion

biu (fosse interista, almeno), un grande passo ... indietro, presumiamo. finalmente e per venire al sodo la battaglia globale sul gats, che rappresenta un spaventosa minaccia anche per la formazione.

speriamo vi piaccia! noi nel frattempo cercheremo di prepararvi qualcosa di nuovo; sarà sulla storia di resistenza oppure confezionata-multimediale-micro-partitica ... vedremo. e se ci arrivasse qualcosa da parte vostre, beh il nostro cuore farebbe un balzo arcifelice..

la red.azione.

Wieso sollte gerade Bildung



Heute warnen all jene, die sich fortschrittlich dünken, vor einer Ökonomie mit Dienstleistungen und die damit verbundenen Implikationen und Veranstaltungen, die davor warnen, Bildung als ein Kauf- und Verkaufsgut zu betrachten. Aber: Wieso sollte eigentlich Bildung nicht zur Ware werden?

»**B**ildung darf nicht zur Ware werden« wird von all jenen formuliert, die nicht zur Kenntnis nehmen wollen, dass es in der Marktwirtschaft nicht möglich ist, irgend einen Aspekt der menschlichen Entäußerung auf Dauer frei vom Vermarktungszwang zu halten. Genauso wie es nicht möglich ist, nur ein wenig schwanger zu sein, ist es auch nicht möglich, die Profitökonomie in Grenzen zu halten.

Als Erziehungswissenschaftler freut es mich zwar durchaus, dass durch die Gefahren, die das GATS und die verstärkte Privatisierung der Bildungssysteme mit sich bringt, eine zunehmende Diskussion über die Problematik der voranschreitenden Ökonomisierung der Bildung in Gang gekommen ist. Allerdings möchte ich klarstellen, dass die Vermarktlichung der Bildung sicher nicht erst in den letzten Jahren und sicher nicht erst mit den Bemühungen der WTO begonnen hat, verstärkt auch den Bildungsbereich der Kapitalverwertung zugänglich zu machen. Bildung ist nicht erst im Neoliberalismus zur Ware geworden, sie ist es tendenziell seit der Besetzung von Schulen und Universitäten nicht mehr nur einer privilegierten Minderheit vorbehalten war, sondern zum Aufstiegsvehikel im Kampf um vorteilhafte gesellschaftliche Positionen geworden war. Im Grunde genommen wird mit den derzeitigen Entwicklungen

auch im Bildungswesen bloß das kenntlich, was den Kapitalismus von allem Anfang an gekennzeichnet hat, die

Verwertungslogik des Marktes. So hat der bekannte Nationalökonom Adam Smith schon im

Jahre 1776 in seinem Werk: „An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations“ geschrieben: „Der Erwerb solcher (qualifizierten) Fähigkeiten macht infolge der Notwendigkeit, die betreffenden Menschen während der Zeit ihrer Ausbildung, ihres Studiums oder ihrer Lehrzeit zu unterhalten, stets Geldausgaben erforderlich, die sozusagen in einen Menschen gestecktes stehendes Kapital darstellen. Diese Fähigkeiten bilden nicht nur einen Teil des Vermögens des Betreffenden, sondern auch einen Teil des Vermögens der gesamten Volkswirtschaft, der er angehört. In derselben Weise lässt sich die gesteigerte Geschicklichkeit eines Arbeiters als eine Art Maschine oder Werkzeug betrachten, die die Arbeit erleichtert oder abkürzt, und die, wenn sie auch Ausgaben verursacht, diese doch mit Gewinn zurückzahlt“.

Solche explizit bildungsökonomischen Überlegungen blieben viele Jahre der Ebene akademischer Diskussionen verhaftet. Spätestens jedoch Ende der 50er und Anfang der 60er Jahre des vorigen Jahr-

hunderts konnte sich die Vorstellung von der Bildung als ökonomisch zu kalkulierende Größe

The improvement of human capital and expertise is a key objective of every country and is a determinant of the success of an economy.

Quelle: Paper der Europäischen Kommission

nachhaltig etablieren. Der Grund für die damalige Entwicklung einer wissenschaftlichen »Bildungsökonomie« lässt sich in den sozioökonomischen Gegebenheiten dieser Zeit ausmachen. Der unserem Wirtschaftssystem innewohnende Zwang zur Kapitalakkumulation ließ sich zunehmend nicht mehr nur extensiv, d.h. durch eine Ausweitung der Märkte und des Produktionspotentials erreichen.

Immer mehr wurden und werden auch weiterhin intensive Faktoren, wie z.B. die entsprechende Qualifizierung der Arbeitskräfte, wichtig.

Fein säuberlich evaluiertes Humankapital:

Der Widerspruch von Bildung und Ausbildung, den der Bildungsbegriff seit seiner Entstehung in sich trug, begann sich durch diesen ökonomisch bedingten Druck in einer einseitigen Form aufzulösen: Brauchbar machende und verwertbare Qualifikation trat im allgemeinen Bewusstsein an die Stelle umfassender Bildung. Dementsprechend gilt es heute als kaum bestreitbare Binsenweisheit, dass

nicht zur Ware werden?

Erich Ribolits*

misierung der Bildung. Spätestens seit die GATS-Verhandlungen über eine Liberalisierung des Handels für das Bildungswesen einer breiteren Öffentlichkeit bekannt wurden, mehren sich die Publikationen verkaufbares Handelsgut zu betrachten.

Oder: Ist Bildung nicht schon längst eine Ware?

es die primäre Aufgabe des Bildungswesens sei, ein auf den Qualifikationsbedarf der Wirtschaft möglichst abgestimmtes »Humankapital« in entsprechender Mengenverteilung zu liefern. Und auch von den Betroffenen wird der Besuch von Bildungseinrichtungen heute nahezu ausschließlich unter dem Aspekt gesehen, wie weit sich die damit verbundene Investition an Zeit und Geld für sie später in quantifizierbarer Form lohnt. Ein solches Denken offenbart sich nicht nur wenn der höchste Beamte des sogenannten Bildungsministeriums bei einer Veranstaltung erklärt, dass »Bildung nichts anderes als ein Handelsgut« wäre. Es spiegelt sich auch im systemlogischen Wunsch jedes Studierenden wider, in seinem Studium jenes Wissen und jene Fähigkeiten vermittelt zu bekommen, mit denen er später am Arbeitsmarkt optimal reüssieren kann. Die Vermarktlichung der Bildung beginnt mit der Vorstellung von der gerechtfertigten Besserstellung der sogenannten Tüchtigen und endet dort, wo Bildungseinrichtungen wie Kaufhäuser organisiert sind, in denen Lehrende ihre Waren anbieten. Und wenn seit einigen Jahren alle ganz versessen auf Evaluationen von Lehrveranstaltungen und Rankings von Schulen und Universitäten sind, ist das ebenfalls nur Beleg dafür, dass die Vorstellung, Bildung ließe sich wie jede andere

Ware nach Kriterien des Marktes messen, schon tief in den Köpfen der Menschen verankert ist.

Das Neue an der Situation, die durch die Ablösung staatlich überformter durch unmittelbare marktwirtschaftliche Steuerungsmechanismen entsteht, ist die Tatsache, dass sich der über Bildung legitimierte Konkurrenzkampf um attraktive gesellschaftliche Positionen neuerdings nicht mehr so einfach als »gerecht« schönreden lässt. Der bisherige, vordergründig kostenfreie Zugang zu Bildungseinrichtungen hatte suggeriert, dass die Legitimierung gesellschaftlicher Ungleichheit mittels Bildungstiteln tatsächlich gerecht sei; es also billig sei, wenn jene, die sich den Verwertungsbedingungen der Profitökonomie optimal anzupassen gelernt haben, später auch die Belohnung in Form von hohen Einkünften lukrieren können.

Der Mensch als auszubildender Produktionsfaktor

Sobald aber von einem »Aufstieg durch Bildung« gesprochen und nicht gleichzeitig thematisiert wird, dass ein »Gewinnen« im Konkurrenzsystem immernur um den Preis möglich ist, dass es VerliererInnen und An-den-Rand-Gedrückte gibt, gerät Bildung in den Sog ökonomischer Rationalität und mutiert zur systemstabilisierenden Größe. Wenn Bildung mehr bedeuten soll



als Zurichtung und Anpassung an die durch das politisch-ökonomische System vorgegebenen Bedingungen, muss sie auch als mehr gedacht werden als ein Vehikel des Aufstiegs. Steht die ökonomische Rationalität Pate für Bildungsargumentationen, mündet das unweigerlich in der »Qualifikationsfalle«. Der Mensch wird funktionalisiert und zum Produktionsfaktor eines wirtschaftlichen Geschehens reduziert, dessen Prämissen für eine Einflussnahme genau dadurch entzogen werden. In Form ihres Zerrbildes Qualifikation, wird Bildung selbst zentrale Legitimationsgröße gesellschaftlicher Ungleichheit und Basis individueller Aufstieghoffnungen im Rahmen

... ein o. ö. Universitätsprofessor [...] würde wahrscheinlich entgegen, daß er schlicht der Wahrheit & dem Fortschritt diene & sonst von nichts wisse; denn das ist seine Berufsideologie. Aber alle Berufsideologien sind edel, & die Jäger zum Beispiel sind weit davon entfernt, sich die Fleischer des Waldes zu nennen, nennen sich vielmehr den weidgerechten Freund der Tiere & der Natur, ebenso wie die Kaufleute den Grundsatz des ehrbaren Nutzens hegen & die Diebe den Gott der Kaufleute, nämlich den vornehmen & völkerverbindenden internationalen Merkur, auch den ihren nennen. Auf die Darstellung einer Tätigkeit im Bewußtsein derer, die sie ausüben, ist also nicht allzu viel zu geben.

Robert Musil: Der Mann ohne Eigenschaften. Rowohlt, 1978. S. 302

von Konkurrenzsystem und bürgerlicher Leistungsideologie.

Karl Marx schreibt über den entwickelten Kapitalismus, dass er alle aus vorbürgerlicher Zeit stammenden, „feudalen, patriarchalischen, idyllischen Verhältnisse zerstört [...] und kein anderes Band zwischen Mensch und Mensch [übrig lässt] als die gefühllose ‚bare Zahlung‘“. Auf das Bildungswesen umgelegt bedeutet das, dass auch die Qualität dessen, was weiterhin nobel als Bildung bezeichnet wird, immer stärker über den Marktwert definiert wird. Bildung - in der ursprünglichen Begriffsbedeutung an der Entwicklung des humanen Potentials des Menschen orientiert, an dem was den Menschen über andere Kreaturen hinaushebt, seiner grundsätzlichen Fähigkeit, das Leben an Prinzipien auszurichten, die der „Rationalität des Nutzens“ übergeordnet sind - wird in den Dienst der Mehrwertproduktionsmaschine genommen.

Bildung perversus Kapital

Der Bildungsbegriff war ursprünglich das Synonym für die Idee, dass der Mensch sich nicht bloß in quantitativer Form, sondern qualitativ von anderen Lebewesen unterscheidet. Jenes Wesen, das die Natur nur in geringem Maß in die engen Bahnen streng vorgegebener Entwicklung und Verhaltensweisen zwingt; der Mensch ist grundsätzlich frei, er ist in der Lage, über seine Existenzweise autonom und mündig zu entscheiden. Über seine Triebe und Instinkte ist er zwar der Notdurft des Daseins unterworfen, er ist aber zugleich in der Lage, sich kraft Vernunft über diese Bindungen zu erheben. Dazu braucht er einerseits Wissen über die ihn umgebende Welt und andererseits Vorstellungen darüber, wie Wissen verantwortungsvoll einzusetzen ist. Der Mensch ist in der Lage, sich und sein Verhalten zum Inhalt seines Denkens zu machen und sein Verhalten an Kriterien zu messen, deren Wert er durch vernünftige Reflexion erkannt hat. Sein Gehirn ist also nicht bloß ein gewaltiger Informationsspeicher - quasi ein biochemischer Supercomputer -, wo Informationen im Sinne irgendwelcher, ihm quasi »von außerhalb« auferlegten Regeln verknüpft werden; der

Mensch entscheidet selbst, ob und in welcher Form er sein Wissen verwerten will. Der Mensch ist also nicht bloß zu einem instrumentellen Gebrauch seiner Vernunft fähig, er kann sein Wissen selbstreflexiv anwenden. Er kann - und muss in letzter Konsequenz auch - für sein Tun und Lassen Verantwortung übernehmen.

Aber auch die Kriterien des verantwortungsvollen Lebens sind dem Menschen nicht vorgegeben, sie können nur im gesellschaftlichen Diskurs entwickelt werden. Nur gebildete Menschen, die bereit sind, Wissen selbstreflexiv und nicht bloß zum eigenen materiellen Vorteil einzusetzen, können zu einem derartigen Diskurs etwas beitragen. Bildung ist das Herausreten des Menschen aus der Sphäre des bloßen Nutzens. Über Bildung gewinnt sich der Mensch selbst als freies Wesen und er erkennt - wie es der deutsche Erziehungswissenschaftler Heinz-Joachim Heydorn einmal formuliert hat, dass die Ketten die ihm ins Fleisch schneiden, vom Menschen angelegt sind und dass es somit auch möglich ist, sie zu sprengen.

„3 Deka Inscheniör und 2 Scheiben Betriebswirt Extra, von der guten, bitte schön!“

Je mehr Bildung jedoch zum Kriterium der Positionsverteilung im Konkurrenzsystem wird, desto mehr wird sie auf den Charakter von Zurichtung pervertiert. Die Vision vom mündigen Individuum, also die Vorstellung, dass Bildung dazu dient, Menschen in die Lage zu versetzen, die Welt besser verstehen und gestalten zu können, rückt weitgehend in den Hintergrund. Der Mensch, der sich in der Neuzeit von der Vorstellung emanzipiert hatte, dass sein Leben durch höhere Mächte bestimmt sei, wird auch in Bezug auf seine Fähigkeiten der vernünftigen Reflexion zu einem Anhängsel des heutzutage faktisch allgemein anerkannten Gottes Markt degradiert. Wie wir wissen gewährt der Markt seine Gunst nicht jenen, die ihr menschliches Potenzial zu möglichst hoher Vollendung gebracht haben, sondern jenen, die sich möglichst gut den von den Einkäufer:innen diktierten Bedingungen unterwerfen. Was im Zusammenhang mit Lernen

deshalb nur noch zählt, ist der Tauschwert. Die Frage also, wie weit Menschen durch Lernprozesse marktgängiger werden.

Damit verkehrt sich das, was Bildung ursprünglich meinte, allerdings in sein völliges Gegenteil. Was hinter der weiterhin berühten Begriffsfassade zur Geltung kommt, ist die Reduzierung des Menschen auf den Status eines „intelligenten Tieres“. Zunehmend geht es bloß noch um Qualifizierung - das Brauchbarmachen des Menschen für die Erfordernisse einer profitablen Verwertung. Der heute permanent vorgebrachte Hinweis auf die Wichtigkeit des „Bildungsfaktors“ für das wirtschaftliche Geschehen - einschließlich dem schönen Slogan vom lebenslangen Lernen - legt nur offen, worum es tatsächlich geht: nicht um die „Bildung von Menschen“, sondern einzig um die „Bildung von Kapital“ durch die Zurichtung der Individuen hin auf den Bedarf der KäuferInnen der Ware Arbeitskraft.

Bildung und Qualifizierung stehen zueinander gewissermaßen im selben Verhältnis wie Liebe und Sexualität. Sex, Zärtlichkeit und Freundlichkeit sind nicht gleichzusetzen mit Liebe, sie stellen gewissermaßen bloß deren quantifizierbaren Anteil dar. Auch Qualifizierung kann in diesem Sinn als der quantifizierbare Anteil von Bildung charakterisiert werden. Und genauso wie sich Liebe nicht zur Ware machen lässt, Sex und Schmeichelei hingegen durchaus zum Verkaufsangebot im Rahmen der Profitökonomie werden können, lässt sich auch aus Bildung kein Geschäft machen; Qualifizierung hingegen lässt sich durchaus dem Profitmechanismus der Warengesellschaft unterordnen. Der Kapitalismus war von allem Anfang an im Dilemma gefangen, die Brauchbarkeit der Menschen für den wirtschaftlichen Verwertungsprozess vorantreiben und zugleich dafür Sorge tragen zu müssen, dass dieser Prozess nicht in befreiende Erkenntnis umschlägt. „Bildung“ soll unter kapitalistischen Bedingungen die Revolution der Produktivkräfte forcieren, die Revolution im Bewusstsein der Menschen aber verhindern. Mit dem „Ende der Nationalstaaten“ - womit ja nicht

deren tatsächliches Verschwinden, sondern ihre irreversible Funktionsreduzierung zu bloßen Garantjuristisch-stabiler Räume für Verwertungsbedingungen - gemeint ist - bekommt diese Paradoxie allerdings eine neue Dynamik.

Bildung darf nicht zur Ware werden - sie ist es längst

Heute sind die Nationen als Staaten zunehmend gar nicht mehr in der Lage, durch das demokratische Überformen der Begleitumstände des Bildungserwerbs das bürgerliche Gerechtigkeitsempfinden zu bedienen und Windhundrennen um attraktive gesellschaftliche Positionen das zu schaffen, was wir als Chancengleichheit zu bezeichnen gelernt haben. Da Staaten finanziell immer mehr ausgehungert worden, sind sie gezwungen, ihre demokratische Alibifunktion in anwachsendem Maß aufzugeben. In der offiziellen Lesart wird das dann als ein Rückzug des Staates auf seine Kernkompetenzen bezeichnet. Gleichzeitig hat das Kapital in seiner permanenten Suche nach Verwertungsmöglichkeiten nun auch den Bildungsbe- reich als Profitquelle entdeckt. Es ist damit nur noch eine Frage der Zeit, dass der Bildungssektor aufhört, bloß ein gesellschaftlicher Bereich zu sein, wo es um die Zurichtung von Humankapital und die Indienstnahme der Köpfe im Interesse der profitablen Verwertung geht. Der Bildungssektor wird zunehmend selbst zum profitablen Wirtschaftszweig. Hatte er bisher bloß Zulieferfunktion für die Verwertung, wird er nun selbst zum Verwertungssektor. Und es ist damit zu rechnen, dass diese Veränderungen auch recht problemlos über die Bühne gehen wird; denn - wie schon gesagt - Bildung wird in den Köpfen der Menschen sowieso schon längst nur mehr als Ware und nicht als Instrument ihrer Befreiung wahrgenommen. Wenn heute noch fallweise davon gesprochen wird, dass Bildung Macht sei, dann wird in der Regel gemeint, dass jene, denen es durch ein erfolgreiches Durchlaufen des Bildungssystems gelungen ist, viel von der Ware Qualifikation zu verinnerlichen, damit die Macht gewinnen, sich mehr als andere im Warenhaus der Marktgesellschaft bedienen zu können. Mächtig sind jene, die hohe Bildungsabschlüsse



nachweisen können, nur innerhalb der „Ökologie des Habens“, weil sie mehr von jener „Ware Qualifikation“ besitzen, die sie allerdings nur solange ein entsprechendes Nachfrage am Markt besteht - in Geld und soziales Ansehen eintauschen können. Auch für sie geht es nicht um Bildung, deren Gebrauchswert sich in der Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse nach Wachstum und Entwicklung äußert, sondern darum, dass sie - selbst zur Ware reduziert - zum Wachstum der Kapitalrendite beitragen.

Was derzeit passiert, ist nicht die Umdeutung von Bildung zur Ware - die ist längst vollzogen. Heute findet die Vermarktwirtschaftlichung des Bildungswesens statt. Parallel zum Gesundheitswesen und Altersversorgungssystem beginnt die Mehrwertproduktionsmaschine sich nun auch den Bildungsbereich einzuverleiben. War bisher nur der Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsbereich marktförmig organisiert, soll nun die Organisation alles Lernens dem Markt anheim gestellt werden. Immerhin schätzt die UNESCO das Volumen des Bildungsmarktes auf rund zwei Billionen Dollar - Tendenz steigend -, und private AnbieterInnen halten davon derzeit gerade einmal einen Anteil von etwa 20%. Dass das Profitmonster angesichts sol-

cher Goldvolumen Begierlichkeiten entwickelt, liegt auf der Hand. Dazu kommt, dass die technologische Entwicklung es zunehmend ermöglicht, auch im Bildungssektor die regionalen Grenzen der Vermarktung zu sprengen. Nachdem unter Bildung sowieso nur mehr das Vermittelte von marktauglichen Wissen und Fertigkeiten verstanden wird, lässt sich auch die Bedeutung der personalen Begegnung im Bildungsprozess kaum mehr legitimieren. Konsequenterweise wird ja heute auch von allen Seiten das Lernen mit Hilfe von Informations- und Kommunikationstechnologien als riesiger Fortschritt gepriesen. Technologisch vermittelte Lernangebote sind zugleich aber auch bestens für die internationale Vermarktung geeignet. Und die notwendigen Investitionsmittel, um Lernangebote zu entwickeln, die die Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologien wirklich perfekt ausnützen, bringt ein großer internationaler Konzern allemal noch leichter auf, als irgend eine nationale Bildungsagentur. Die derzeitigen Entwicklungen in Richtung Vermarktwirtschaftlichung im Bildungsbereich entsprechen der Logik der Marktgesellschaft. Wer den Markt als Regulativ des menschlichen Zusammenlebens setzt, darf sich nicht wundern, wenn zwischen den Menschen

irgendwann auch nur mehr Kauf- und Verkaufsbeziehungen existieren. Der Markt funktioniert nach Kriterien des Nutzens, dementsprechend hat das Humane, die Fähigkeit des Menschen sich über die Dimension des Nutzens zu erheben und seinem Leben Sinn zu verleihen, am Markt keinen Platz. Was sich nicht in eine Profit bringende Ware verwandeln lässt, kennt der Markt nicht, dort gibt es nur das, was sich inbarer Münze darstellen lässt.

In diesem Sinn gibt die Forderung, dass Bildung nicht ökonomisiert werden darf, nur Sinn im Zusammenhang mit einer Kritik der Marktwirtschaft als ganzen. Wer allerdings A zum Marktsystem sagt, der muss wohl auch B zu einer weiteren Vermarktwirtschaftlichung des Bildungswesens sagen!

* Erich Ribolits, 1947 in Wien geboren, Ing. für Elektrotechnik und mehrjährige Tätigkeit als Techniker bei verschiedenen Firmen in Österreich und Südafrika. Studium der Pädagogik und Politikwissenschaft an der Universitäten Wien und Klagenfurt. Seit 1988 Professor an der Agrarpädagogischen Akademie. Seit 1986 kontinuierliche Tätigkeit als Lehrbeauftragter und Gastprofessor an mehreren österreichischen Universitäten.



Employability

„Große Konzerne, mittelständische Unternehmen, aber auch der Einzelne müssen sich für den globalen Markt neu aufstellen. Das Ziel ist, im ständigen Wandel bestehen zu können, wettbewerbsfähig zu bleiben und kraft Kompetenz Spitzenleistungen zu erbringen. Dazu braucht es ein hohes Bildungsniveau, unerlässlich sind ständige Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Wer nicht mithält, geht unter. Arbeitsmarktexperten sehen für die nahe Zukunft nur noch drei Gruppen: Wissensbesitzer, die sich flexibel höchst unterschiedlichen Bedingungen anpassen können; passiv Angelernte, die mit vielen Problemen zu kämpfen haben; und die neuen Analphabeten, die der Arbeitsmarkt auf lang oder kurz abstoßen wird.

[...]

[Er] plädiert dafür, dass jeder Berufstätige sich mit folgenden Segmenten seiner Persönlichkeitsentwicklung auseinandersetzt: „Individualität, Sozialität, Geschichtlichkeit, Weithaftigkeit, Grenzhaftigkeit, Grenzlosigkeit.“ Das sind philosophisch fundierte, teilweise mystisch anmutende Begriffe, aber der Charaktertrainer kann sie deklinieren.

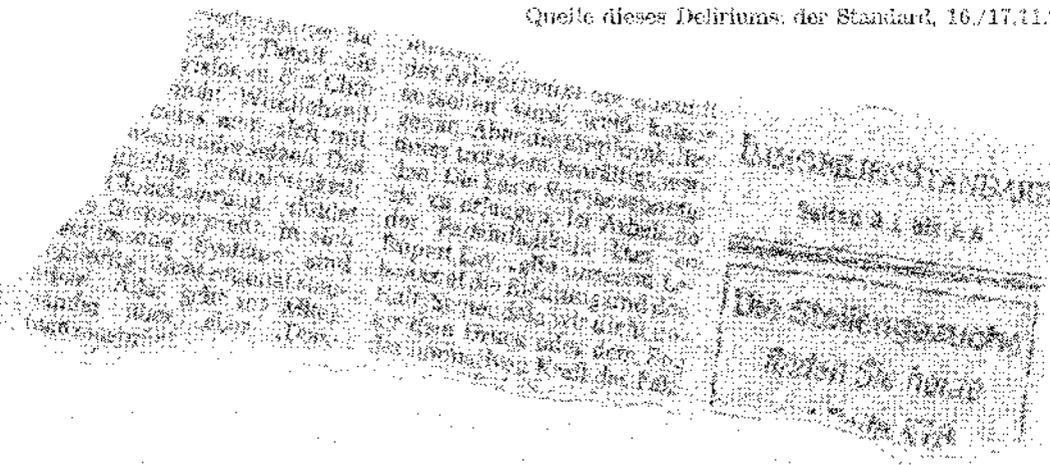
[...]

Rupert Lay geht es um „geistige Mobilität“. Sie zählt er zu den sokratischen Primärtugenden. Nur geistig bewegliche und bewegte Mitarbeiter eines Unternehmens sind in der Lage, „die harten Produktionsfaktoren unter einem Gesichtspunkt, beispielweise Kapitalertrag“, und „die Softfacts und mehrere, auch unterschiedliche Ziele in Balance zu halten“.

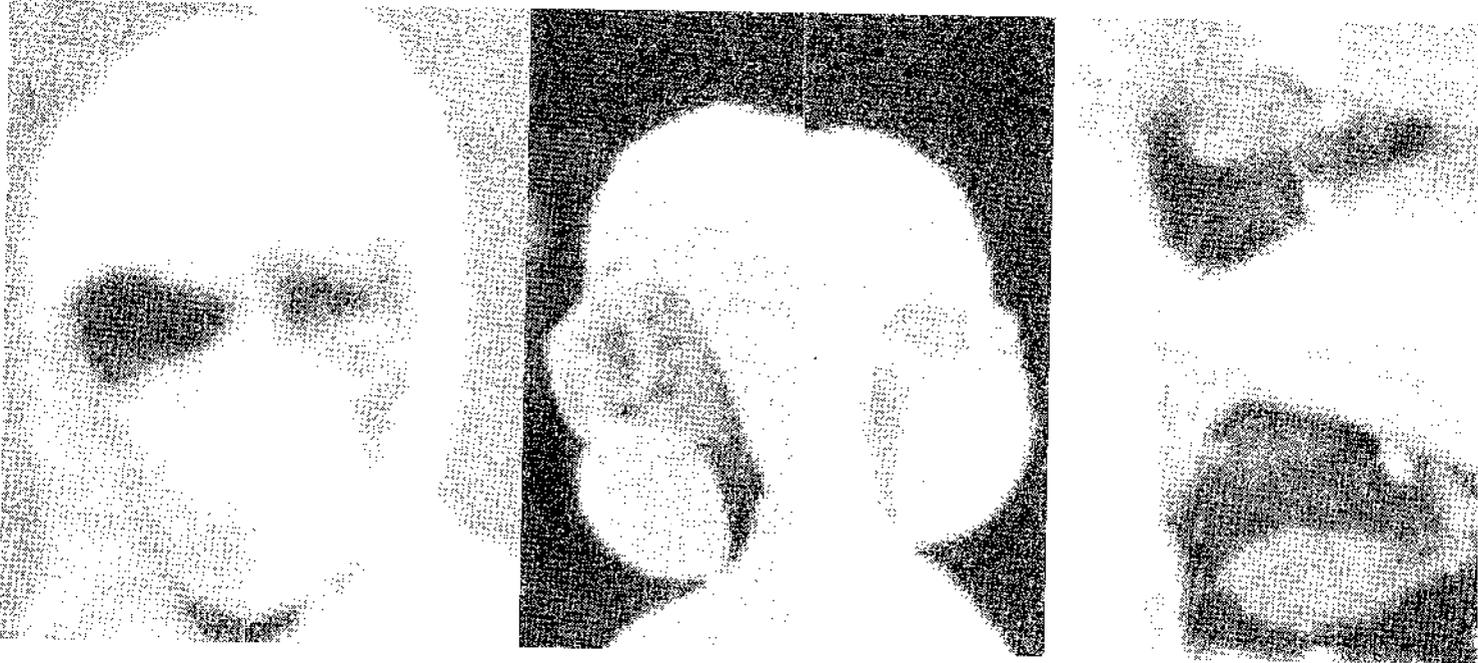
[...]

Wie der Arbeitsmarkt in Zukunft aussehen wird, weiß keiner genau. Aber die Employability muss trotzdem bewältigt werden. Die beste Voraussetzung, sie zu erlangen, ist Arbeit an der Persönlichkeit. Das, so Rupert Lay, „gibt unserem Lebensziel die Richtung und den Halt. So pendeln wir nicht unter dem Druck und dem Sog der normativen Kraft des Faktischen. Wir bringen in unser Leben eine Linie hinein, die für uns und für andere von Nutzen ist. Wenn wir diese Linie gefunden haben und wenn es uns gelingt, diese Idee in das Konzept des Employability hineinzuführen, dann wird nicht nur dieses Konzept ein humanes sein, sondern auch unser eigenes Leben wird human. Und das heißt: Es wird uns glücken.“

Quelle dieses Deliriums: der Standard, 16./17.11.2002



„Alles lohnt sich persönlich“



Fragen an drei AbsolventInnen zwischen Diplomschock und Real World

KLAUS PUTZER*

Die Rahmenbedingungen der Arbeitswelt haben sich in den letzten Jahren stark gewandelt. An die Stelle traditioneller Vorstellungen einer einmaligen Ausbildung für einen einzigen Beruf sind Konzepte wie „lebenslanges Lernen“, „multiple Qualifikationen“ und „Flexibilisierung“ getreten. In Zeiten einer tatsächlichen oder herbei geredeten Wirtschaftskrise gilt es, „den Gürtel enger zu schnallen“, so heißt es, aber auch auf die gestiegenen Anforderungen der Arbeitswelt zu reagieren. Ein abgeschlossenes Studium ist keineswegs mehr Garant für den gut bezahlten Job. Mit steigender AkademikerInnenquote wächst die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt. Trotzdem und trotz Studiengebühren an Österreichs Universitäten ist die Zahl der NeueinsteigerInnen im letzten Jahr gestiegen. Lohnt es sich aber unter den skizzierten Umständen

durch, die „akademische Laufbahn“ einzuschlagen? Der skolast hat eine Mzi-Umfrage bei drei Uni-AbsolventInnen gemacht, die vor kurzem ins Berufsleben eingestiegen oder auf dem Sprung dazu sind. Wie haben sie ihre Studienzzeit erlebt? Wie beurteilen sie rückblickend die Qualität der Lehre? Was würden sie anders machen? Wie sehen sie ihre persönliche Zukunft?

Doris, 29 Jahre alt, hat in Wien Politikwissenschaft und Ethnologie mit Schwerpunkt Frauenforschung studiert und arbeitet jetzt als freie Mitarbeiterin bei Kulturkontakt Austria. Sabina, 29, hat in Innsbruck und Wien Geschichte und Germanistik auf Lehramt studiert und sieht ihre berufliche Zukunft im journalistischen Bereich. Helmut, 26, hat an der Technischen Universität Wien den Abschluss in Architektur gemacht.

skolast: Nach der Matura ist für viele eine Entscheidung für oder gegen ein Studium zu fällen. Es gibt Entschlossene, Erwartungsvolle und eher Unentschlossene, AnfängerInnen mit fixen Vorstellungen und solche ohne besondere Erwartungen. Wo würdest du dich in diese Typologie am ehesten einordnen? Welche Überlegungen haben dich schließlich zur Immatrikulation bewogen?

Doris: Ich wollte eigentlich immer schon unbedingt „studieren gehen“. Mir gefiel das Image des Studenten/der Studentin.

Sabina: Nach der Matura habe ich zunächst 1,5 Jahre in der Volksschule unterrichtet. Das war nicht ganz übel, aber dass ich das nicht mein ganzes Leben lang machen kann, wurde mir schnell klar. Also entschied ich mich, doch zu studieren. Das Studium stellte ich mir ganz toll vor, besonders das „Studentenleben“, das ich aus Erzählungen von Bekannten kannte. Vor dem Unibetrieb selbst hatte ich am Anfang ziemlich großen Respekt. Ich dachte, auf der Uni gibt es nur wahnsinnig geschickte Leute.

Helmut: Ich hatte als Kind das Glück, dass meine Eltern zweimal Haus bauten - ich bin sozusagen auf der Baustelle aufgewachsen. Mit 10 Jahren entschloss ich mich, nicht Bauer, Förster und Jäger, oder Archäologe, sondern Architekt werden zu wollen.

skolast: Die Umstellung von der sehr strukturierten Oberschule auf das offene Lernsystem der (österreichischen) Universität bringt unter Umständen ein völlig neues Lebensgefühl mit sich. Wie hast du die plötzliche Freiheit verkraftet bzw. genutzt?

Doris: Einerseits genoss ich die Anonymität und die „Strukturlosigkeit“. Man merkt aber schnell, dass das viele Nachteile hat, weil man sich eben selber um alles kümmern muss und um sich herum eigene Strukturen schaffen muss: mit anderen StudentInnen, und später mit dem Arbeitsmarkt.

Sabina: Am Anfang eigentlich gar nicht (genutzt). Ich habe das erste Semester ziemlich nach Studienplan studiert. Außerdem bin ich da noch von Innsbruck nach Südtirol gependelt. Erst später habe ich dann die Freiheit des Studentenlebens genossen. Nach dem ersten Abschnitt habe ich von Innsbruck nach Wien gewechselt. Das brachte eine ziemliche Veränderung meiner Lebensgewohnheiten und damit auch meiner Art zu studieren. Ich habe die Stadt und das Stadtleben erkundet, im Studium habe ich mehr experimentiert, ein bisschen geschaut, was für mich alles von Interesse sein könnte. Die letzten Studienjahre allerdings habe ich mich dann wieder ziemlich reingehängt. Besonders bei der Diplomarbeit. In dieser Zeit war ich vom Klischee des müßigen Studentenlebens wohl ziemlich weit entfernt.

Helmut: Ich wollte ja Freiheit und Anonymität!

skolast: Wie war die Betreuungssituation an deinem Institut? Hättest du das Gefühl in deinen Interessen und Ideen unterstützt zu werden? Wie würdest du dein Verhältnis zum „universitären Apparat“ im nachhinein beschreiben?

Doris: Bis zur Diplomarbeit gab es eigentlich so gut wie keine Betreuung und kaum Feedback. Die Ausnahme bildeten einige Lehrveranstaltungen zu Feminismus, wo zumindest über geschlechtsspezifische Fragestellungen u.a. auch Fragen in diesem Kontext thematisiert wurden.

Sabina: Die Betreuung auf der Geschichte in Wien ist gut. Ich habe dort eigentlich das Gefühl gehabt (wenn auch nicht von Anfang an), dass es möglich ist, sein Studium sehr individuell zu gestalten. Die Germanistik habe ich viel anonymier erlebt. Seminare mit viel zu vielen Teilnehmern. Und alles ein bisschen vorschult.

Helmut: Die Flächen für die viele StudentInnen an der Fakultät für Architektur sind zu klein. Die Betreuung ist o.k....

Ja.
Sehr gut.

skolast: Was würdest du an deinem Institut bzw. am Lehrplan deiner Studienrichtung ändern und was positiv hervorheben?

Doris: Zu ändern: Bessere Infrastruktur und Betreuung für StudentInnen.

Positiv hervorzuheben: Es gab ein verhältnismäßig buntes Lehrveranstaltungsprogramm

Sabina: Ich spreche jetzt von Geschichte: wenn ich an einige Vorlesungen denke, die ich besucht habe, erinnere ich mich kaum daran, um was es gegangen ist. Am Ende solcher Vorlesungen stand dann eine Prüfung – schriftlich oder mündlich – für die man so 2-3 Tage gelernt hat und das war es dann. Vorlesungen, bei denen der oder die Professor/in vorträgt und kaum diskutiert wird, finde ich sinnlos. Da würde es auch reichen, sich ein, zwei Bücher zum Thema anzuschauen.

Helmut: Es gibt seit letztem Jahr einen neuen Studienplan, den ich nicht genau kenne, weil er mich nicht mehr betraf. Ich wünsche mir, dass das Studium der Architektur an der TU universal bleibt und jeder das machen kann, was sie/er will. Die Vorteile der großen Uni sind eine hohe Zahl an verschiedenen Instituten und dadurch die Vielfalt und Internationalität der Lehrenden. So habe ich die Möglichkeit, eigene Interessen und Fähigkeiten genauer auszuloten.

skolast: Es gibt auch ein Leben außerhalb der Universität. Welche Hobbys, Aktivitäten und Leidenschaften haben dich abseits der Hörsäle und Mensen umgetrieben. Würdest du sagen, dass du von diesen Dingen auch jetzt noch profitierst?



Doris: Lesen, schreiben, essen, trinken :-)

Sabina: Ich würde sagen, dass die Aktivitäten außerhalb des Studiums genauso wichtig waren. Nicht nur für das psychische Wohlbefinden. Ich habe ein paar journalistische Erfahrungen gesammelt - wahrscheinlich eröffnen mir die sogar mehrere Möglichkeiten als das Diplom selber.

Heimat: Reisen, Vorträge, Ausstellungen.

skolast: Zu studieren bedeutet oft auch, sich relativ selbstständig, d.h. weit weg von Familie und Heimatort, durchzuschlagen. Hat der Aspekt der Emanzipation von bestimmten Ideen, Werten, generell vom Elternhaus irgend-eine Bedeutung für dich?

Doris: Ja, sicher. Das ist jetzt aber zu kompliziert ...

Sabina: Ja, ganz entschieden. Allerdings bin ich die Sache etwas vorsichtig angegangen. Stufenweise sozusagen. Den ersten Abschnitt habe ich in Innsbruck gemacht, am Wochenende bin ich meist nach Südtirol gefahren und habe in meinem altvertrauten Umfeld gelebt. (Außerdem habe ich die Wäsche heim- und Nudeln mitgenommen. Ich glaube ich brauche das nicht zu erklären). In Wien hat sich das grundlegend geändert. Das lag nicht nur an der Waschmaschine. Ich lebte hier. Nicht von Montag bis Freitag - sondern überhaupt. Was Ideen/Werte angeht: ich kann nicht sagen, ob es für meine Entwicklung wichtiger war, von meinem Heimatort wegzugehen oder zu studieren. Ich glaube es war die Kombination.

Heimat: Die Entwicklung während der Studienjahre hat für mich grundlegende Bedeutung, eine Änderung in sozialer, politischer und geistiger Hinsicht.

skolast: Wenn du rückblickend eine Kosten-Nutzen-Rechnung deiner Studienzeit machen müsstest: Hat es sich für dich persönlich gelohnt? Was würdest du anders machen, wenn du noch einmal beginnen könntest?

Doris: Persönlich hat es sich auf jeden Fall gelohnt. Ich würde wahrscheinlich was anderes studieren, aber studieren würde ich bestimmt noch mal.

Sabina: Ja, es hat sich gelohnt. Aber natürlich würde ich vieles anders machen. Viele unnütze Dinge würde ich weglassen, bzw. den Arbeitsaufwand für diese minimieren. Ich würde viel gezielter praktische Erfahrungen sammeln, mehrere Praktika machen.

Heimat: Kosten-Nutzen-Rechnung im wirtschaftlichen Sinn gibt es in meiner Architektur nicht; alles lohnt sich persönlich.

skolast: Welche drei mütterlichen/väterlichen Ratschläge würdest du NeueinsteigerInnen mit auf den akademischen Weg geben?

Doris: Geh nicht auf die SH-Feste!

Sabina: Neben dem Studium praktische Erfahrungen zu sammeln. Sich EDV-Kenntnisse anzueignen. Abzuwägen: in welche Vorlesungen/Seminare rentiert es

sich, zu investieren, welche sind nur Pillen-Programme. Heimat: Neueinsteiger wollen keine mütterlichen/väterlichen Ratschläge. Sie wollen ihre Erfahrungen selbst machen.

skolast: Welche Pläne hast du für die Zukunft?

Doris: Viel Geld verdienen und dann ab nach ...

Sabina: Langfristig gesehen möchte ich im journalistischen Bereich arbeiten, vielleicht in Wien bleiben oder in einer anderen größeren Stadt.

Heimat: Ich möchte eine andere Stadt kennen lernen, vielleicht nach London gehen, um dort zu arbeiten.

skolast: Wie hat sich dein Alltag durch den Berufseinstieg verändert und wie empfindest du diese Veränderungen?

Doris: Da ich zur Zeit als freie Mitarbeiterin arbeite, muss ich mir meine Arbeitszeiten und Stundenpläne zum Großteil immer noch selber einteilen - es hat sich also nicht so viel verändert. Und darüber bin ich eigentlich sehr erstaunt.

skolast: Wie hat sich bei dir der Übergang Studium - Beruf gestaltet? War es schwierig, deinen jetzigen Job zu bekommen?

Doris: Ja, der Einstieg ist relativ schwierig, es braucht auf jeden Fall Ausdauer. Inzwischen sollte man unbedingt schon während des Studiums einige Praktika in verschiedenen Organisationen/Firmen machen.

skolast: Wie setzt du akademisches Wissen in deiner jetzigen Tätigkeit um?

Doris: Auch wenn ich es nicht direkt brauche, gibt akademisches Wissen eine gewisse Sicherheit. Und es hilft v.a., Fragestellungen bzw. Probleme anzugehen. Das hat man auf der Uni ja gelernt: Zu definieren, was das Problem ist, Recherchen zum Thema zu machen, verschiedene Antworten/Modelle zu finden und diese dann eventuell gegeneinander auszuspielen, Aussagen zu treffen, Lösungen zu finden.

*Klausur Putzer hat in Wien Publizistik und Germanistik studiert, seht derzeit zwischen Diplomschock und Arbeitswelt der Sonne entgegen.

Müßiggang ist aller Liebe Anfang. (Christa Wolf)

Die Arbeit hoch? Bildung und Bildungspolitik für eine menschenwürdige Gesellschaft

(Auszüge aus einem Vortrag von Erich Ribolits)

Die technologische Entwicklung der letzten Jahrzehnte hat gigantische Produktivitätsfortschritte ermöglicht und dazu geführt, dass Waren

[...] heute mit wesentlich geringerem Einsatz an menschlicher Arbeitskraft als noch vor wenigen Jahren erzeugt werden können. Erstaunlicherweise lautet die allgemeine Forderung heute aber dennoch nicht „weniger Arbeit für Alle“. Im Gegenteil, gekämpft wird von allen Seiten um neue Arbeit. [...]

[...] Dabei ist die Tatsache, dass zur Erzeugung der notwendigen Güter immer weniger Arbeit erforderlich ist, durchaus kein neues Phänomen. Seitdem sich der Mensch Werkzeuge bedient, massiv beschleunigt aber seit der Durchsetzung des Kapitalismus, nimmt der Anteil lebendiger Arbeit in den Produkten menschlichen Tuns permanent ab. Die mikroelektronische Revolution stellt in diesem Prozess bloß den vorläufigen Höhepunkt dar. [...]

[...] Neben dem von allen Seiten in hilfloser Einigkeit vorgebrachten Ruf nach neuer Arbeit wird übrigens heute zunehmend noch ein weiterer Lösungsansatz propagiert, der da lautet, „Lernen statt Arbeiten“. Allerdings ist auch

diese Forderung Element des allgemeinen Arbeitsethos. Denn nicht ein Lernen, das Menschen selbstbewusst und mündig macht und ihnen hilft, gesellschaftliche Zustände zu durchschauen und im Sinne ihrer Interessen mitgestalten zu können, wird damit angesprochen, sondern die bewusstlose Anpassung an die durch den Bedarf der Profitökonomie vorgegebenen Qualifikationserfordernisse. [...]

[...] Die einzig logische Konsequenz, die dieser Entwicklung folgen müsste, die Verringerung der allgemeinen Arbeitszeit - selbstverständlich ohne Kürzung der Einkommen - gilt heute als exotische Forderung, die auf nur wenig Akzeptanz stößt. Stattdessen werden von allen Seiten in hilfloser Einigkeit neue Arbeitsplätze gefordert und Lohneinbußen hingenommen, weil „wir in den letzten Jahren ja über unsere Verhältnisse gelebt haben“. [...]

[...] Seitdem die gesellschaftliche Positionsverteilung vordergründig nicht mehr durch geburtsständische Faktoren determiniert ist, sondern Leistungsfähigkeit und Leistungswilligkeit die offiziellen Kriterien der Sozialstruktur darstellen, ist das Bildungswesen Haupttransporteur der Vorstellung vom „Menschen als Arbeitstier“. Und die derzeitige Illusion, der Krise der Arbeitsgesellschaft ließe sich durch ein optimal an die Erwartungen der

Wirtschaft angepasstes Humankapital begegnen, lässt das Bildungswesen noch einmal mehr zum Agenten der allgemeinen Arbeitsorientierung werden.

Zwar lebt in der Bezeichnung „Schule“ noch das griechische „scholé“ fort, das Wort für Muße - für den Ort, der von jeder Verzweckung freigehalten ist -; die ursprüngliche Begriffsbedeutung ist allerdings zwischenzeitlich nahezu vollständig in ihr Gegenteil verkehrt. Eine Schule, die eine derartige Mußeorientierung auch nur in Ansätzen ernst nimmt, dürfte sich nicht als Ausbildungsstätte begreifen, wo Heranwachsende im Sinne wirtschaftlicher Vorgaben zurechtgerichtet werden, sondern als gesellschaftlicher Bereich, wo es um die Entfaltung der Fähigkeit geht, das Leben an Prinzipien ausrichten zu können, die der „Rationalität des Nutzens“ übergeordnet sind. Bildung und Bildungspolitik ist im Kapitalismus untrennbar an das Arbeitsethos gekoppelt. Nach der Bildungspolitik für eine menschenwürdige Gesellschaft zu suchen, bedeutet das Pferd beim Schwanz aufzufassen. Eine menschenwürdige Gesellschaft wird nicht durch die Schule begründet, sondern durch jene, die den Mut haben, über die Arbeitsideologie, die ihnen in der Schule eingebläut worden ist, hinauszudenken.

Bildung, historisch betrachtet (Ein Versuch einer Klärung)

„Das höchste Gut & das allein
Nützliche ist die Bildung“

Fritz Schlegel: Athenäum, 1798



Pepe

‘Bildung’

Worum es hier gehen soll? Wozu ein Artikel über ‚Bildung‘ dienen soll? Vielleicht um die ‚Bildung‘ loszuwerden?: sie noch ein letztes Mal zu betrachten, & dann uns verabschieden von ihr, adieu!, sie hinter uns zurücklassen? (das Weiße suchen, vielleicht finden): jedenfalls nur um sie loszuwerden, uns noch einmal mit ihr beschäftigen? Oder eher, um zu verstehen, warum wir sie noch nicht losgeworden sind, warum sie, die ‚Bildung‘, so oft wiederkehrt: als untoter Begriff überlebt, nicht aufhört, bemüht zu werden? Vielleicht weil ich ihr so oft begegne in letzter Zeit, weil alle Welt sie in aller Munde zu führen scheint. Nicht, dass ich sie davor behüten wollte, nein, vielleicht gehört das ja zu ‚Bildung‘: in aller Munde zu sein, vielleicht macht das ja gerade ‚Bildung‘ aus, oder: ‚das Geheimnis ihres Erfolges‘? (Sie, als Untote in aller Munde? mmh!)

Ich will also versuchen zu verstehen, was ‚Bildung‘ ist (war?): weil ich glaube, dass wir von Bildung nicht frei von der Leber weg reden können, weil ‚Bildung‘ so vieles schon mitmeint, einen Rattenschwanz an Bedeutungen nach sich zieht, die wir nicht einfach wegwischen können à la „das meine ich ja gar nicht“: ich will also versuchen zu zeigen, was ‚Bildung‘ war, um uns vor die Alternative stellen zu können, ob wir das wollen oder nicht, was wir daran umdeuten, interpretieren, verneinen oder bejahen wollen.

Eines allerdings will ich gleich sagen: dass es hier um ‚Bildung‘ geht, eben in Anführungszeichen: nicht um Bildung schlechthin, nicht also um jenes allgemeine Phänomen, welches darin besteht, dass Menschen etwas lernen: sich Wissen aneignen, mit Kenntnissen oder Fertigkeiten ausgestattet werden, nein, ausschließlich um eine besondere Ausprägung oder Interpretation dieses allgemeineren ‚Bildung‘, um einen besonderen Begriff von ‚Bildung‘ soll es gehen: welcher in einem bestimmten Augenblick von bestimmten Leuten gedacht, formuliert, verlangt, ver-

fochten wurde: dessen Tradition & Wirkung entlang & mächtig sind & es v.a. geschafft haben, eine hartnäckige Verbindung von Begriffen festzuschreiben: welche enge Verbindung hier untersucht werden soll. Es geht um die „*Bildungsidee der Goethezeit*“, um das „*Humboldtsche Bildungsideal*“ (wobei etwa in ‚Goethezeit‘ & ‚Bildungsideal‘ bereits ein gutes Stück Rezeptionsarbeit der ‚gebildeten‘ Nachwelt steckt): um jenes teilweise unscharfe, nicht klar zurechenbare Begriffsbündel, welches wirkungsmächtig & folgenreich zu Anfang des 19. Jh. sich etablierte. Formuliert wurde es im Anschluss an den deutschen Idealismus von Wilhelm v. Humboldt, Goethe, Schiller, Fr. Schlegel; in die Tat umgesetzt von Niethammer, Humboldt, von Suevern.¹

Wie können wir uns nun dieser ‚Bildung‘ nähern? Der erste Eindruck ist ja der eines Knäuels, eines Amalgams von Begriffen & Vorstellungen: „geistige Entfaltung“, „menschliche Entfaltung“, „Zweckfreiheit“, „Individualität“, „Humanität“. Eine Verbindung, bei der eins das andere zu geben scheint, bei der man mit großer Leichtigkeit von einem zum anderen gelangt: zugleich die Betonung des Eigentümlichen dieser Verbindung: ihrer angeblichen Unübersetzbarkeit², ihrer Unvergleichlichkeit mit ‚Erziehung - Ausbildung - Kultur‘. Um zu verstehen, was es mit ‚Bildung‘ auf sich hat, würde ich folgenden Weg vorschlagen: zuerst die Zutaten, die Elemente auffächern, einzeln betrachten: versuchen zu verstehen, was hier „Entfaltung“, „Individualität“ etc. bedeuten; dann ihre Verbindung, Verquickung betrachten. Schließlich ihre Umgebung versuchen auszuleuchten, versuchen, sie zu verorten: gegen wen sie zu Beginn des 19. Jh. durchgesetzt worden ist: wer ihr entgegenkam, gegen welche Widerstände, mit welchen Verbündeten etc. Wobei all diese Elemente miteinander verschränkt sind, & erst ihr In-einander die Besonderheit dieses Begriffes von ‚Bildung‘ ausmacht; wobei ihre Verbindung aber nicht stabil ist, im Gegenteil: sie schiebt, verändert sich, wird verändert, interpretiert etc.

¹ vgl. Bollenbeck, Georg: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. 2. Aufl. Insel Verlag, Frankfurt a.M. 1994. vgl. auch: Fuhrmann, Manfred: *Bildung. Europas kulturelle Identität*. Reclam, Stuttgart 2002.

² Bollenbeck spricht von einer „spezifisch deutsche[n] semantische[n] Innovation“. siehe Bollenbeck, Georg: *Bildung und Kultur*.

Bildung entsteht nicht um 1800, sie wird nicht plötzlich aus dem Nichts erschaffen (etwa kann ‚Bildung‘ im 18. Jahrhundert als Synonym für ‚Kultur‘ verwendet werden); aber die bis dahin kursierenden & wirksamen Vorstellungen & Begriffe erhalten eine bestimmte Umprägung, eine bestimmte Ausformung, Um-Bildung: & werden so zu dem, was hier als ‚Bildung‘ mit Gänsefüßchen durch den Text trüppelt. (Was hier fehlt: eine Geschichte der ‚Bildungs‘-Institutionen: der Anstalten, in denen ‚Bildung‘ praktiziert wurde, angewendet, in die Tat umgesetzt: eine Geschichte der humanistischen Gymnasien, der Universitäten, in denen der Aopell ‚Bildung!‘ kursierte, die von ihm in Bewegung gehalten wurden, oder: deren in-Bewegung-gehalten-werden mit ‚Bildung!‘ erklärt wurde.)

ingredienzien:

- Bildung als Selbstzweck,
- Individualität,
- doppelter Humanismus,
- ‚Bildung!‘ & -bürgertum.

Zweckfreiheit der ‚Bildung‘: Bildung als Selbstzweck

Eine der seltsamsten & zugleich wirkungsmächtigsten Zutaten ist die, dass der Sinn von: Erziehung & Bildung nicht in ihrer praktischen Nützlichkeit & Anwendbarkeit liege, dass sie nicht Mittel zu einem anderen, von ihnen verschiedenen Zweck seien, sondern ihren Zweck in sich selbst hätten.

Gegen Bildung als Mittel also: d.h. einerseits gegen Bildung, die von Religion sich bevormunden lässt, die ihre Grenze, Bedeutung & ihren Zweck von kirchlicher Autorität sich zurnessen lässt. Genau so aber & vielleicht in höherem Maß richtet sich „Bildung als Selbstzweck“ gegen eine bestimmte Pädagogik der Aufklärung, welche meint: durch die Vermittlung anwendbarer Kenntnisse & durch zweckgerichtete Aus-Bildung solle ein „gemeinnütziges, patriotisches & glückseliges Leben“³ ermöglicht werden.

Um 1800, zur Zeit der Aus-Prägung des Begriffes von ‚Bildung‘, um den es hier geht, hatte sich diese Art der Pädagogik der Aufklärung in den Augen der ‚Bildungs‘-Theoretiker & -Propaganten (die Ihnen könne wir uns hier sparen, glaube ich) mit dem absolutistischen Staat verbunden: einer ihrer Hauptgegner ist die Pädagogik im Dienste des an verwerfbarer Wissen interessierten aufgeklärten Absolutismus, der sich Aus-Bildung bereits als Produktivitätssteigerung denkt. Gegen die Logik der Verwertung von Wissen & Bildung wird ‚Bildung als Selbstzweck‘ gesetzt: das Ziel der Bildung dürfe kein materielles sein, betonen die ‚Bildungs‘-Anhänger, sondern: die ‚freie Entfaltung des Individuums‘, in ‚freier Betätigung geistiger Kräfte‘. Nicht um die Ausstattung des Individuums mit anwendbaren Kenntnissen soll es gehen, (wie dies etwa die ‚philanthropinische‘ Bewegung vertrat), nein; Bil-

Seit die Laufbahn Leos zögernd auf dem Posten eines Börsendisponenten stecken geblieben war, vermochte Klementine nicht mehr, gewisse seiner Eigenheiten damit zu entschuldigen, dass er eben nicht in einem spiegelstillen alten Ministerialbüro, sondern am „sausehenden Webstuhl der Zeit“ säße, und wer weiß, ob sie ihn nicht gerade wegen dieses Goethezitats geheiratet hatte!

Robert Musil: Der Mann ohne Eigenschaften. Rowohlt, 1978. S. 203

dung wird gedacht als Aus-Bildung der Persönlichkeit, als Entfaltung der in ihr angelegten Kräfte, Fähigkeiten, als Erlangung geistiger, innerer Freiheit: wobei dieser Prozess prinzipiell nicht abschließbar ist, nicht zu einem Ziel gelangt, an dem er abbricht, sondern ständig weiterführt, in gewissem Sinne also sein Ziel in sich selbst trägt, im Prozess des Entfaltens, der Entwicklung: welcher Prozess als ‚Bildung‘ bezeichnet wird & so seinen Zweck in sich trägt, Selbst-Zweck ist.

Freie Entfaltung des Individuums also (*sich bilden* als Tätigkeit, Aktivität des Individuums in diesem Prozess: in Abgrenzung zum passiven (Aus)Gebildet werden): freie Aus-Bildung seiner Kräfte. Was aber nicht heißt „Werde, wie du sein willst, wie es dir beliebt“. Der ‚freien Entfaltung‘ liegt vielmehr eine bestimmte Vorstellung des Individuums zu Grunde: die Individualität, die Einzigartigkeit des/r Einzelnen ist hier stets ‚harmonische Ausprägung‘ etwas Bestimmten, Feststehenden: individuelle Aktualisierung der menschlichen Natur. Die Bildungs-Anhänger sagen mit Rousseau „Der Mensch werde, was er ist“ & wissen zugleich immer schon, was er denn sei: vernunftbegabtes Sinnenwesen, autonome, vernunftgeleitete Person etc.

Die ‚Entfaltung aller Anlagen & Fähigkeiten‘ ist verbunden mit einer bestimmten Vorstellung dessen, was in ihm angelegt ist: einer Vorstellung vom Menschen, von der menschlichen Vollkommenheit. Ziel ist, wie es so schön heißt, die Verwirklichung der Menschheit in deiner Person, in dir als Individuum: Humanität, Menschheit - Menschlichkeit, als ‚ganzheitliche Entwicklung zu sich selbst‘. Wir sehen: Entwicklung als Kreis: Entfaltung als Heimkehr, als Zirkel vom Mensch zum „Menschen“, (Werde, der du bist!: der du schon immer warst).

Der Mensch soll menschlich werden: das ist das hohe Lied der Human-istInnen. Wobei wir es hier mit einem doppelten Humanismus zu tun haben: doppelt, weil er der so gearteten *Bildung zum Menschen* ein *Vorbild* unterlegt, weil er ‚dem Menschen‘, von dem er spricht, die Folie des vorbildlichen (klassischen) Menschen unterlegt, sie zur Deckung bringt. Nun, dieses Vorbild, diese Verkörperung „wahren Menschentums“ in deutschen Köpfen um 1800, das

³ zitiert nach ebda., S. 127

sind die Griechen, & ihr Griechenland erscheint als „Ort geglückter Bildung“⁴. Die Griechen sind „Inbegriff höchster Humanität“⁵, in dem sie „vorgelebte Totalität“⁶, natürliche Ganzheit darstellen. Griechenland wird zum Wunschbild, zur Projektion/.

(Das klassische Altertum als ‚Vorbild‘: das ist eine nachträgliche Tautologie; denn klassisch wurde das ‚Altertum‘, als es Vorbild wurde.)

Jedenfalls werden Griechenbild & Humanitätsideal so kongruent (vielleicht mit Ächzen; vielleicht nur allzu leicht). Propaganten dieser Überlappung im doppelten Humanismus sind die Exponenten der verdoppelten Klassizität (hier ist gar einiges doppelt & so manches klassisch).

Die Weimarer Klassik wird ja zur Klassik: zum Vorbild, indem sie Züge des Vorbildes, des klassischen: vorbildlichen Altertums aufs vorbildlichste zu erneu-

ern vorgibt: nicht bloß nachahmt, sondern wiederaktualisiert, & so auf dem Gebiet der Kunst jene Bewegung zu vollbringen scheint, die ihre Zeit als ganz sich erträumte: Wiederherstellung des einst natürlichen Vorbildlichen als künstliches, vernünftiges; Wiederversöhnung der entzweiten Gegensätze, Wiederkehr natürlicher griechischer Vollkommenheit & Ganzheit in vernünftiger, vernunftgeleiteter Versöhnung. (Sich schließende Kreise: vom Humanismus zum Humanismus, vom Klassischen zum Klassischen.)

„Bildung“ & Bürgertum

„Wo käm, die schönste Bildung her
wenn sie nicht vom Bürger wär?“

göte zahme xenier:⁸

Ulrich konnte sich noch gut daran erinnern, wie das Unsichere wieder zu Ansehen gekommen war. Immer mehr hatten sich Äußerungen gehäuft, wo Menschen, die ein etwas unsicheres Metier betrieben, Dichter, Kritiker, Frauen und die den Beruf einer neuen Generation Ausübenden, Klage erhoben, daß das pure Wissen einem unseligen Etwas gleiche, das alles hohe Menschenwerk zerreiße, ohne es je wieder zusammensetzen zu können, und sie verlangten einen neuen Menschheitsglauben, Rückkehr zu den inneren Urwürmern, geistigen Aufschwung und allerlei von solcher Art. Er hatte anfangs naiver Weise angenommen, das seien Leute, die sich aufgeritten haben und hinkend vom Pferd steigen, schreiend, daß man sie mit Seele einschmiere; aber er mußte allmählich erkennen, daß der sich wiederholende Ruf, der ihm anfangs so komisch erschienen war, eine breiten Widerhall fand; das Wissen fing an, unzeitgemäß zu werden, der unscharfe Typus Mensch, der die Gegenwart beherrscht, hatte sich durchzusetzen begonnen.

Robert Musil: Der Mann ohne Eigenschaften.
Rowohlt, 1978. S. 249

Es ist kein Zufall, daß ‚Bildung‘ mit ‚bürgerlich‘ so leicht zusammengeht; auch geistert ‚Bildung‘ nicht bis heute durch die Geschichte, weil der Begriff so viel erklärt, oder einen Sachverhalt so gut beschreibt. Schon eher weil ‚Bildung!‘ als Aufruf & Appell, als Programm einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe (zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer bestimmten Konstellation) formuliert worden ist. ‚Programm einer Gruppe‘, das heißt, dass eine ‚Schicht‘ es aufnahm & auf ihre Fahnen heftete, wenn diese Fähnlein auch: bloß als handgestickte Teppiche an der Küchen-Wand hingen.⁹

Jedenfalls wird ‚Bildung!‘ vom deutschen Bürgertum um 1800 formuliert: von ihm für es, & verbindet sich so sehr mit ihm, dass eine Verquickung beider, der Schicht & des Begriffs, das ‚Bildungs‘bürgertum, in die Geschichte einziehen wird.

Dabei meint *Bürger*, wenn die Bürger das in den Mund nehmen, nicht: „Nur wir, die männlichen Besitzenden, ohne Frauen & ArbeiterInnen, versteht sich“, nein, wenn Bürger *Bürger* sagen, so heißt das „Nicht länger nur der Adel & die Pfaffen: sondern alle!“

Ein Besonderes in den Reden & Vorstellungen dieser Bürger ist ja, dass sie ihre Bürgerrechte als Menschenrechte bezeichnen, dass ihre bürgerliche ‚Bildung‘ als allgemeine Menschen-‚Bildung‘ auftritt. (Dass ihre relative Allgemeinheit für eine absolute sich aus gibt, könnten wir geschraubt formulieren.) Was sich einstellt, ist relative Emanzipation & Säkularisierung: Durchsetzung weltlicher Bildung statt bloß kirchlich regierter, ‚allgemeiner‘ statt den Adligen vorbehaltenen: staatlicher statt privater.

Etwas Analoges geschieht zu dieser Zeit mit Museen,

⁴ ebda.: S. 152

⁵ Fuhrmann, Manfred: Bildung. Europas kulturelle Identität. Reclam, Stuttgart 2002. S.30

⁶ ebda.: S. 50

⁷ Die Griechenbegeisterung steht in Wechselwirkung mit Philologie & Altertumswissenschaft, zugleich können aber die Ergebnisse dieser jener einen Dämpfer verpassen. So stellte z.B. F.A. Wolfs Entdeckung der mündlichen Vorgeschichte der Homerischen Epen deren Einheit in Frage, was den angehenden klassischen Wolmaren nicht so recht gefallen wollte: Schiller empfindet es als „barbarischer“ Angriff auf „die horriche Kontinuität und Reziprozität des Ganzen und seiner Teile“ (Brief an Goethe vom 27. April 1798), Goethe stimmt darin überein und meint, er wolle die Ilias lieber „als Ganzes“ statt als „Flickwerk“ empfinden.

⁸ zitiert nach Boilenbeck, Georg: Bildung und Kultur. S. 195

⁹ Boilenbeck meint zum ‚Appellcharakter‘ von ‚Bildung!‘, die begriffliche Unschärfe, die Verschwommenheit des Konzepts habe erheblich zu seinem kommunikativen Erfolg beigetragen; er bezieht sich dabei auf die praxisnahe, vereinfachte Ausformulierung der Bildungsideen, siehe ebda.: S. 101, S. 154 f.

Theatern, Konzerten: von bloß höfischen Vergnügungen, den Adligen vorbehaltenen Künsten & Zeitvertreiben werden sie zu allgemeinen, öffentlichen, die gegen Bezahlung zugänglich sind. Nicht mehr ständisches Privileg entscheidet, sondern: das Geld macht alle gleich, schaut nicht auf Herkunft, Titel, Glauben - solange man's hat.

Die ‚Bildungs‘theoretiker investieren allerdings mehr in symbolisches Kapital: die Öffnung gegen Bezahlung, der Gleichmacher Geld wird gleich unter den Teppich gekehrt: nicht Herkunft, nicht Abstammung soll über das Ansehen einer Person entscheiden, aber auch nicht Besitz oder Reichtum, nein, allein sein ‚Geist & seine Bildung‘!

Umgebungen, Verwicklungen oder: worin ‚Bildung‘ sich zu verwirklichen gedenkt:

Bildung & Revolution

Die ‚Bildungs‘fans kritisieren den spät-absolutistischen Staat, & mit ihm den Utilitarismus der bürgerlichen Ökonomie: als sie aber auf der Suche nach anderen Verhältnissen nach Frankreich blicken, erschreckt & verstört sie der Gang der dortigen Ereignisse: alles anfängliche Liebäugeln mit der Revolution wird durch den eintretenden ‚Schrecken‘, die ‚terreur‘ verschleht: welche so ihren Beitrag zum Entstehen des ‚neuhumanistischen Reformismus‘ leisten: nun optieren etwa Humboldt & Schiller für eine ‚geistige Reform‘, eine ‚geistige Erneuerung‘. Humboldt fordert statt einer Revolution (oder: zum Zwecke der Revolutionsvermeidung) eine ‚gesellschaftliche‘ ‚Reform durch fortschreitende Bildung‘.¹⁰

Das heißt, die Gesellschaft solle durch die Bildung der Individuen verändert werden. Ähnlich Schiller, der zuerst die Menschen, dann erst die Verhältnisse ändern will; durch „ästhetische Erziehung“ (Lukacs urteilt, er wolle das Ziel der Revolution ohne die Revolution verwirklichen.¹¹)

Eine Reform der Gesellschaft durch ‚Bildung‘, dazu müssen auch & zuallererst die Bildungs-Institutionen reformiert werden. Wie soll das gehen? Es wird eine Reform von oben sein, im glücklichen Moment, da sich die Hoffnung auf einen reformbereiten Herrscher erfüllt.

Habitat der Bildung: der Staat

Wir haben gesehen: die ‚Bildungs‘-Herbeisehner lehnen zwar den Staat als Bezwecker ab; lehnen die Vorstellung, ‚Bildung‘ könne Mittel zu Zwecken des Staates sein, ab (setzen ja dagegen ihre Zweckfreiheit,

ihre „reingeistige“ Menschen-Bildung). Zugleich optieren sie für Reformen des Staates & durch den Staat: sie vertrauen darauf, dass er es ist, der ihre Vorstellungen durchsetzt; & sie, als Praktiker, als Umsetzende versuchen dies im & durch den Staat. Die Streiter für ‚Bildung‘ theoretisieren ja nicht nur, nein, sie versuchen ihre Projekte umzusetzen (& ein Grund, warum wir heute noch humboldtianisch reden, ist wohl der, dass Universitäten & humanistische Gymnasien verwirklicht werden, weiterleben; vielleicht erst heute ihr endgültiges Ende erleben).

Sie lehnen also den Staat nicht rundweg ab, & die ‚Zweckfreiheit‘ ist nicht gegen den Staat an sich gerichtet: sie beschreibt nur ein anderes Verhältnis. Zudem, so überraschen uns die Bildungsverfechter, ist die Bildung als Selbstzweck bloß unmittelbar zweckfrei: zugleich sichern sie zu, die Zwecke des Staates indirekt, vermittelt, auf Umwegen, aber dafür wirklich, zu erfüllen: auf höherem Niveau, als er, der kurzfristige Bezwecker, sich das vorstellt: höher, geistiger, wahrer.¹²

Aber: der Staat, in dessen Hände ‚Bildung‘ sich begibt, soll diese nicht mit Ökonomie & Nützlichkeit beschmutzen, soll frei von ‚Krämergeist‘ sein. So verwandeln sie schließlich den Staat, machen ihn zu einem anderen, der ‚Bildung‘ gemäßen: malen ihn als ‚Kulturstaat‘ an, könnten wir sagen.

Bildung & Wissenschaft

Der glückliche Moment, da sich die Hoffnung auf einen reformbereiten Herrscher erfüllt: Zumindst für Humboldt trill er ein, wenn er auch nur ein Jahr lang dauert (1809-10): doch genügt's, um eine Universität gründen: die Friedrich-Wilhelm-Universität zu Berlin.

Im Projekt der Universität wiederholt sich der gleiche Gedanke, den ‚Bildung‘ im Allgemeinen beschreibt: dass im Kontakt & in der Begegnung mit Kultur & Wissen die Individuen sich verändern, ihre geistigen Kräfte kultivieren, ihr menschliches Wesen zur Vollkommenheit verwirklichen, etc. Hier soll das geschehen im Umgang mit Wissenschaft: *im freien Umgang mit Wissenschaft*. Hier heißt es „akademische Freiheit“ & „Einheit von Forschung und Lehre“, auch die ‚zweckfreie Geistes-Bildung‘ kehrt wieder.¹³

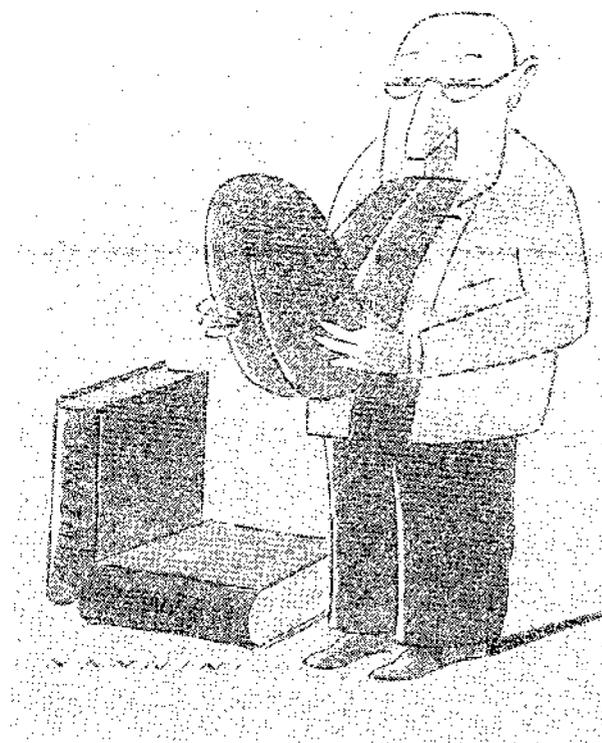
Die Gegner sind auch hier die gleichen: die Bevormunder aller Art, die Bezwecker jeder Couleur, die Glaubens-Bezwecker, die Nützlichkeits-Bezwecker; wir könnten sagen, gegen die; die vorher schon wissen, was hinterher rauskommen soll. Nun ist die Humboldt-Universität kein revolutionäres Konzept, sie ist

¹⁰ vgl. ebda.: S. 143

¹¹ vgl. Bollenbeck, Georg: Bildung und Kultur. S. 137

¹² 1 Kniff, 1 Trick könnten wir meinen; So versichert etwa Schelling die staatlichen Machthaber, dass ihr Wunsch, die Wissenschaft für ihre Zwecke einzusetzen, sich nur erfüllen könne, wenn sie die Wissenschaft eben nicht zum Mittel degradieren, nicht als Mittel ansehen: denn "die Wissenschaft; [...] hört als Wissenschaft auf, sobald sie zum bloßen Mittel herabgesetzt und nicht zugleich um ihrer selbst willen gefördert wird" 12; (siehe F.W.J. Schelling, Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums, hg. v. W.E. Ehrhardt, Hamburg 1974, S. 23). So erfüllt die Wissenschaft, in einer prästabilierten Zweck-harmonie, die Zwecke des Staates auf höherem, vermitteltem Niveau, solange sie frei & nicht zweck-gebunden existieren darf, weshalb, selbst wenn man eine Wissenschaft als Mittel wollte, man das nur erreichen kann, wenn man sie nicht als Mittel betrachtet: was aber auch Vertröstung & Täuschung, Verschiebung der Ansprüche an die Wissenschaft sein kann.

¹³ Schnädelbach, Herbert: Philosophie in Deutschland 1831-1933. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1983. vgl. Kap. 1.4 Universität - Bildung - Wissenschaft. S. 35 ff.



zugleich auch Kompromiss, ein Ausgleich zwischen verschiedenen Positionen: Kompromiss zwischen den an sie herangetragenen Forderungen. So verbindet sie akademische Freiheit, Freiheit zu lehren, Freiheit zu forschen, mit der Berücksichtigung der Erfordernisse des Staats & der Gesellschaft; genau so die „zweckfreie Pflege der Wissenschaft „ mit der Aufgabe der Ausbildung.

Sie beharrt auf ihrer relativen Autonomie, Lehrfreiheit & Selbstverwaltung: ist aber gleichzeitig vom Staat finanziert: die Lehrende sind samt & sonders Beamte, betreiben Wissenschaft auf Staatskosten: *Beamten-Wissenschaft*.

Einheit von Forschung & Lehre

Ein Beispiel dafür, wie Begriffe munter weiterleben & nicht aufhören, bemüht zu werden, obwohl sie ihren Inhalt unterwegs längst verloren haben, ist wohl der von der ‚Einheit von Forschung & Lehre‘: Hohl klingt er, wenn er heute beschworen wird. Überraschend hingegen seine Bedeutung bei Humboldt: *Forschen* meint hier die Haltung, von keiner vorgegebenen Wahrheit auszugehen; vielmehr, mit der Vernunft als Richtschnur, „die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes & nie ganz Aufzufindendes zu betrachten & unabhängig als solche zu suchen“: d.h. niemals stehen zu bleiben, oder die Suche nach Wahrheit für abgeschlossen zu erklären; wozu das Lehren sich so verhält, dass eben bloß das so verstandene Forschen als das Lehrbare zu begreifen sei. Das bedeutet Wissenschaft als Suchen, als Noch-nicht

am Ziel sein, bezeichnet ihre prinzipielle Unabschließbarkeit & das Bewusstsein davon.¹⁴

Wir sehen: Forschung heißt hier noch nicht: wissenschaftliches, technische Innovation; Wissenschaft heißt hier noch nicht Wissenschaftsbetrieb, oder zumindest noch nicht in unserem heutigen Sinne.

Derart versprechen sich die Bildungstheoretiker auch vom Umgang mit Wissenschaft eine Läuterung der mit ihr Umgehenden. Durch die Beschäftigung mit objektiver Wissenschaft, so wird gedacht, stellt sich auch subjektive Bildung mit ein, wobei Bildung hier wie sonst meint: nicht Wissensaneignung, sondern *sittliche, geistig-moralische Bildung*.

Nur: Was geschieht, wenn Forschung & Wissenschaft sich ändern? Wenn Wissenschaft & Bildung auseinander treten, wenn Wissenschaft zur professionalisierten, von Fachleuten betriebenen sich entwickelt, Forschung in wissenschaftlich-technische Innovation umgedeutet wird, wenn schließlich die Erwartung, diese würden sittliche Bildung leisten, zur Fiktion wird? Derart wird Bildung zum Zuckerguss auf der Wissens-Maschinerie, die nach kapitalistischen Verwertungskriterien vorgeht; entspricht nichts Wirklichem mehr, wird formal: private Draufgabe von Beamten-Gelehrten. In der Folge werden zugleich mit dem Erfolg des ‚Bildungs‘-Begriffs, der nicht

zuletzt auf die Unbestimmtheit & Abgeschliffenheit der mit ihm verbundenen Vorstellungen zurückgeht, auch die in ihm angelegten Defizite & Schiefheiten sichtbar: Etwa die „Distanz zur Politik“¹⁵ oder die Ablehnung des ‚Ökonomischen‘ und ‚Technischen‘ im Namen des ‚rein Geistigen‘: das alles in Mitten einer kapitalistischen, Ende des 19. Jahrhunderts auch imperialistischen Gesellschaft.

& nun?

Wollten wir resümieren, so könnten wir nur abzählen, was uns fehlt; feststellen; was uns abhanden gekommen ist. ‚Bildung‘ wird zur Lüge, wenn sie weiter beschworen wird, obwohl das von ihr Beschriebene nicht mehr existiert; wenn sie ein Verhältnis zwischen Individuum & Kultur erzählt, das sich bloß noch als beschönigender & verdeckender Mantel über das Tatsächliche legt. Allerdings: Ob wir nicht das Kind mit dem Bade ausschütten, wenn wir ‚Bildung‘ als Fiktion hinstellen? Nur weiß ‚Bildung‘ sich (noch) nicht einstellt, so könnte man einwenden, sei das doch noch kein Grund, den Anspruch, die Forderung nach Bildung aufzugeben.

Doch: Das Versprechen, das ‚Bildung‘ beschreibt, ist fragwürdig geworden.

Wir können nicht anders, als gegenüber prästabilierten Harmonien misstrauisch zu sein: (Die Bildungsfritzen richten sich gegen die, die vorher wissen, was hinterher rauskommen soll: zugleich wissen sie es selber so oft!) Etwa die antiken Texte: welche Menschlichkeit in den sie lesenden zur Vollkommenheit zu

¹⁴ vgl. ebda.

¹⁵ Schnädelbach schreibt vom „Versagen der deutschen Universität, Bildung, Wissenschaft“ angesichts des Nationalsozialismus, wobei ‚Versagen‘ ja nur zutrifft, wo man sich mehr eröffnet hätte, wo etwa ‚Bildung‘ und Faschismus als sich ausschließende Kräfte angesehen worden. Siehe ebda. S. 45 ff.

tage treten lassen; Wissenschaft, die subjektive, sittliche Bildung bewirkt; Individuen, welche in ihrer Einmaligkeit & Einzigartigkeit doch stets die eine menschliche Natur verwirklichen; Wissenschaft & Bildung, die als Selbstzweck betrieben, die Zwecke & Erfordernisse des Staates erfüllen: wenn auch, wie sie beteuern, „auf höherem Niveau“. Wir können nicht anders als anzuzweifeln, ob die Wissenschaft uns sittliche Bildung verschafft; auch sind wir der menschlichen Natur nicht mehr so richtig gewiss: ob wir etwa eine goethische menschliche Natur überhaupt noch in uns entdecken können? Schließlich können wir auch die 'Zwecke des Staates' nicht mehr so einfach realisieren wollen, nicht wahr?

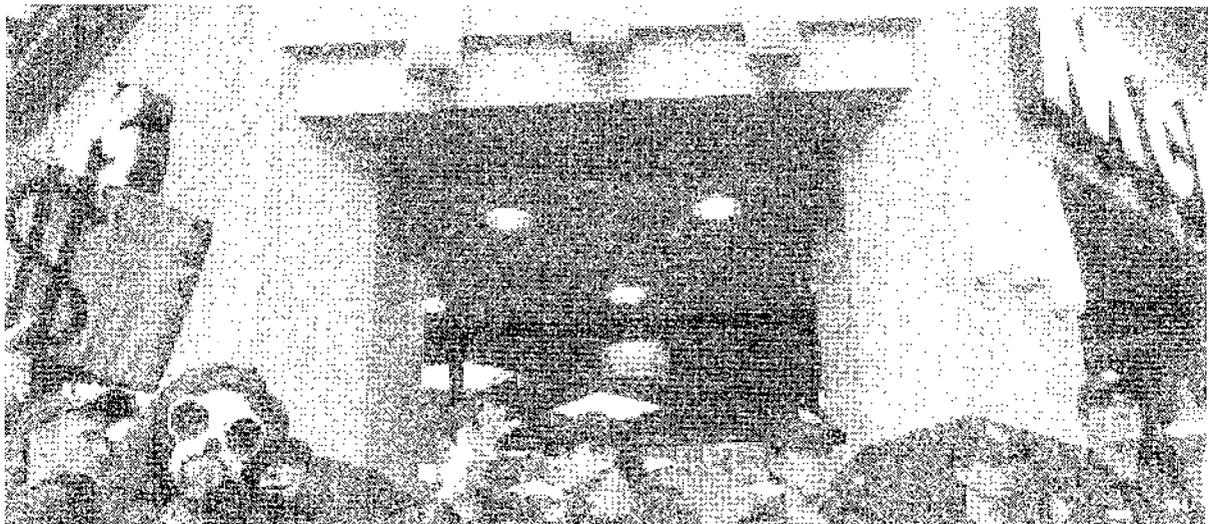
Anstatt dem betörenden Sirenen-gesang der 'Bildung' vorschnell & reflexartig nachzugeben, sollten wir genau sehen, unter welchen Umständen, wie Bildung/ Ausbildung etc. heute stattfinden, welche Funktionen sie erfüllen, & dann erst entscheiden, was an 'Bildung' nicht vielleicht eine Antwort auf eine falsch gestellte Frage von gestern war, jedenfalls aber, was daran für uns noch Gültigkeit haben kann, was wir zurücklassen & was wir weiterhin mit uns führen sollen.

Nietzsche: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben

Der moderne Mensch schleppt zuletzt eine ungeheure Menge von unverdaulichen Wissenssteinen mit sich herum, die dann bei Gelegenheit auch ordentlich im Leibe rumpeln, wie es im Märchen heißt. Durch dieses Rumpeln verrät sich die eigenste Eigenschaft dieses modernen Menschen: der merkwürdige Gegensatz eines Inneren, dem kein Äußeres, eines Äußeren, dem kein Inneres entspricht, ein Gegensatz, den die alten Völkern nicht kennen. [...]

Man sagt dann wohl, daß man den Inhalt habe und daß es nur an der Form fehle; aber bei allem Lebendigen ist dies ein ganz ungehöriger Gegensatz. Unsere moderne Bildung ist eben deshalb nichts Lebendiges, weil sie ohne jenen Gegensatz sich gar nicht begreifen läßt, das heißt: sie ist gar keine wirkliche Bildung, sondern nur eine Art Wissen um die Bildung, es bleibt in ihr bei dem Bildungs-Gedanken, bei dem Bildungs-Gefühl, es wird kein Bildungsentschluss daraus.

Friedrich Nietzsche: Werke in drei Bänden. Erster Band. Hg. von Karl Schlechta. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1994. Unzeitgemäße Betrachtungen, Zweites Stück. Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. S. 232





Stichworte einer Reise durch Südamerika

Caroline Ausserer

Argentinien:

ehem. FMI-Musterschüler nahe am Zusammenbruch - Wirtschaftsminister Lavagna auf Bitt-Tour durch Europa - „Cacerolazos“ halten auch ein Jahr nach dem Fall der Regierung „de la Rúa-Cavallo“ an - Que se vayan todos! - Politikverdrossene Bevölkerung - Lebensmittelpreise steigen - Kinder sterben an Untermährung - die Krise ist perfekt - Menem auserkort sich als „Messias“, der den Problemen ein Ende setzen will - Wahlen im April -

Chile:

Von Nordargentinien, Salta über den 4200m

Stadt Amerikas - was blieb, ist Armut als „Dank“ für die koloniale Ausbeutung - La Paz: Hexenmärkte mit Lamaiöten und andere Ritualgegenstände - Comprame! Comprame!

Peru:

Magische Stadt Cusco - ehem. „Nabel“ des Inka-Reiches - Machu Picchu versteckt in Nebefeldern - Tourihorden entweihen den heiligen Ort - Landesweiter Transportstreik wegen Steuererhöhung - Debatte: Dürfen Gays ins Militär? - Präsident Toledo deutlich im Hintergrund - peruanische Küche „un encanto“: Ceviches y Chicha

hohen Pass de Jama nach Chile - San Pedro de Atacama - die höchste Wüste der Welt - Kakteen und Sanddünen, Adobehäuser und brennende Hitze - Touris überall...

Bolivien:

An blubbernden Geysiren und Lagunen mit Flamingos vorbei durch riesige Salzfelder, in denen sich der Himmel spiegelt - Hochplateau der Anden mit Lamas und Vicuñas - cocakauende Bauern und Bolivianerinnen mit Hüten, langen Zöpfen und siebzehn Röcken - Straßenblockaden der Cocaleros - Steine und Dornengestrüpp überall - fünfzehn Tote bei Protesten gegen die Regierung - Präsident „Goni“ vereinbart Arbeitsgruppen mit Evo Morales (Vertreter der Cocaleros) - „La hoja de Coca no es droga“ (T-shirt) - Silberminen von Potosi: einst reichste

Morada con cerveza cusqueña...mmhm!

Ecuador:

Präsident Lucio Gutierrez zu Besuch bei Bush - „Ecuador ist enger Verbündeter der USA“ - die Last der Auslandsschulden lässt um ausländische Investitionen betteln - FMI (Weltwährungsfond) und Weltbank fordern neue Erdölförderungs-pipeline - geplant quer durch Nationalpark - Proteste absehbar - Quito vom schneebedeckten Cotopaxi bewacht - polizeibewachte Häuser der Reichen neben armseligen Hütten - immer größere Kluft zwischen Arm und Reich, auch hier, wie überall in Südamerika - keine Besserung absehbar...

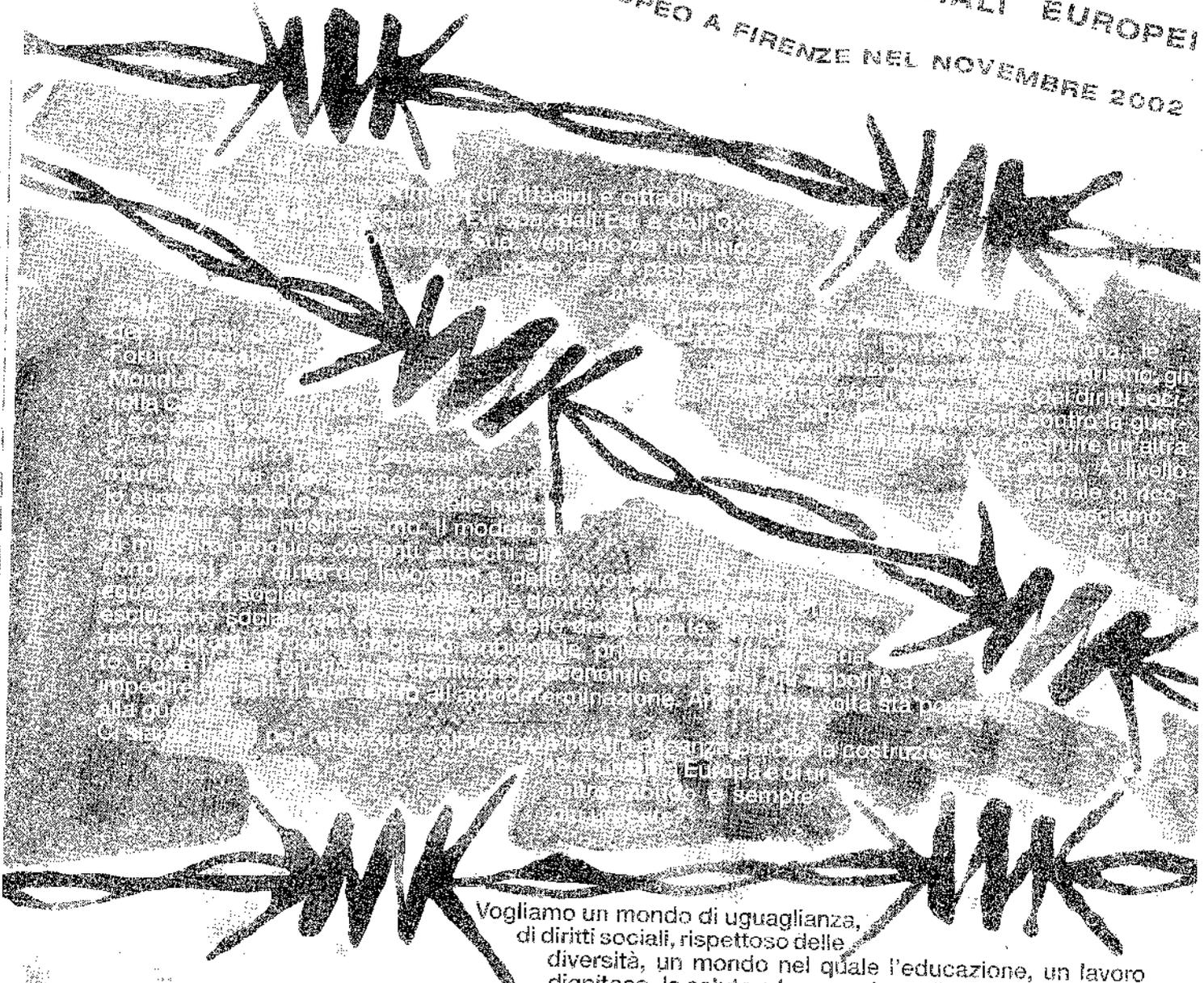
SKOLAST 02/03

redaktionsschluss - chiusura redazionale



tema: il sesso e la sessualità - tema: il sesso e la sessualità

12-11-2002 APPELLO DEI MOVIMENTI SOCIALI EUROPEI
RIUNITI NEL FORUM SOCIALE EUROPEO A FIRENZE NEL NOVEMBRE 2002



...in un mondo di uguaglianza, di diritti sociali, rispettoso delle diversità, un mondo nel quale l'educazione, un lavoro dignitoso, la salute e la casa siano diritti per tutti, dove sia garantito il diritto di consumare cibo sicuro prodotto da contadini e contadine, un mondo senza povertà, senza sessismo e razzismo, senza omofobia, che metta le persone prima del profitto. Un mondo senza guerra. Ci siamo riuniti per discutere alternative, per continuare ad allargare le nostre reti e per pianificare le campagne e le lotte che possono costruire questo altro futuro possibile. Grandi movimenti e grandi mobilitazioni hanno cominciato ad attraversare l'Europa: i movimenti sociali europei rappresentano una nuova e concreta possibilità di costruire un'altra Europa per un altro mondo. Ci impegniamo insieme per il prossimo anno nelle seguenti mobilitazioni e campagne:

**Contro il neoliberalismo! Contro la guerra! Contro il razzismo!
Contro il patriarcato! Per i diritti e „un'altra Europa“!**

GATS is particularly relevant to development, as it provides a key opportunity for all countries to attract stable long-term investment and to improve the related infrastructure (transport, telecommunications, financial services), fostering their long-term growth and the competitiveness of their economies as a whole.

Quelle: Paper der Europäischen Kommission



Im Rahmen der Uruguayrunde der WTO 1994 wurde das völkerrechtlich verbindliche GATS-Abkommen („General Agreement on Trade in Services“) ins Leben gerufen, um den Unternehmensinteressen im boomenden Dienstleistungsbereich nachzukommen.

Drei zentrale Prinzipien des GATS sind „Market Access“, „National Treatment“ und „Most-Favoured Nation“: Privaten AnbieterInnen ist der Zugang zu nationalen Märkten zu gewähren, inländische AnbieterInnen dürfen nicht gegenüber ausländischen bevorzugt werden (z.B. Subventionen) und Zugeständnisse von Land A an eine/n AnbieterIn aus Land B müssen automatisch für alle anderen WTO-Mitgliedsstaaten gelten. Von Gesundheit bis Bildung reicht die Palette der Dienstleistungssektoren, die aufbauend auf dem Grundsatz „progressiver Liberalisierung“ immer weiter für private AnbieterInnen geöffnet werden sollen.

Das GATS verfügt über ein kompliziertes Klassifikationsschema, in dem die einzelnen Mitgliedsstaaten gezielt Verpflichtungen zu Deregulierungen eingehen können. Sobald Dienstleistungen der öffentlichen Hand auf „kommerzieller Basis“ angeboten oder „im Wettbewerb mit einem oder mehr Dienstleistungserbringern“ erbracht werden, sind sie nicht mehr vom GATS ausgenommen. Die Definitionsmacht über diese vage Bestimmung obliegt im Zweifelsfall der WTO. Will ein Staat eine bereits eingegangene Verpflichtung zurückziehen, muss ab dem Zeitpunkt der Verpflichtung drei Jahre lang gewartet werden. Daraufhin müssen die anderen WTO-Mitglieder eine Entschädigung akzeptieren, bevor eine Rücknahme erfolgen kann.

Quelle: progress - das Magazin der Österreichischen HochschülerInnenenschaft, 04/02

Die Folgen einer Liberalisierung sind fatal

Keine Berücksichtigung gemeinwirtschaftlicher Ziele:

Die öffentliche Hand verfolgt bei der Wasserversorgung andere Ziele als nur die Profitmaximierung, sie kann beste Qualität, Zugang für alle, hohe Umweltstandards, demokratische Mitbestimmung und andere gemeinwirtschaftliche Ziele ermöglichen. Bei privaten AnbieterInnen zählen nur die Gewinnmaximierung und die Aktienkurse. Während in Großbritannien in Folge der Privatisierung die Zahl der Arbeitsplätze im Wassersektor um 60% verringert wurde, stiegen die Vorstandsgehälter auf ein Vielfaches an.

Quelle: <http://stoppgats.at/>

Über ein System, das Ungleichheit und Ungerechtig- keit produziert

i Einleitung & 1 paar versprengte Ideen zum GATS

Raphael

In letzter Zeit ist das GATS-Abkommen vermehrt ins Gerede gekommen. Was ist das überhaupt? Welche Auswirkungen wird es haben? Und: Welche Bereiche werden davon betroffen sein? Der Artikel auf S. 30 sollte diese Fragen klären. Hier will ich mir die Frage stellen: Welches (kleine oder große) Puzzleteil stellt das GATS im Kontext einer globalen neoliberalen Wirtschaftsordnung dar? Und: Was hat das alles mit Bildung zu tun?

Ich möchte versuchen, das Thema auf eine andere Weise anzugehen, das GATS-Abkommen in einen breiteren Kontext einzubetten, es in einem größeren Rahmen zu denken. Danach werden wir vielleicht feststellen, dass der Rahmen unpassend ist oder in keiner Weise erkenntnisfördernd, und dass wir ihn verwerfen müssen. Aber vielleicht hilft er uns auch ein Stückchen weiter.

Auch wenn jetzt das Augenmerk vieler Personen auf dem GATS liegt, eine Menge Kampagnen dagegen laufen und langsam auch die Medien darüber berichten (was als ermutigender Erfolg für die KritikerInnen verbucht werden kann), dürfen wir nicht vergessen, dass das GATS eben nur ein kleines Steinchen in einem globalen Mosaik ist, ein Teil jenes Phänomens, das häufig als Globalisierung bezeichnet wird.

Beginnen wir: Wir leben in einem kapitalistischen System. Punkt. Viel ist über den Kapitalismus geschrieben worden, über seine Vorzüge, Nachteile und Charakteristika. Ganz allgemein kann aber gesagt werden, dass es ein System ist, das eine ungleiche Verteilung von Gütern/Reichtum/materiellen Gütern (choose one of them) hervorbringt. Ich glaube, dass diese Tatsache wohl schwer zu widerlegen ist. Um dieser ungerechten Verteilung (andere sprechen von Marktversagen, das wiederum andere schlichtweg leugnen) entgegenzu-

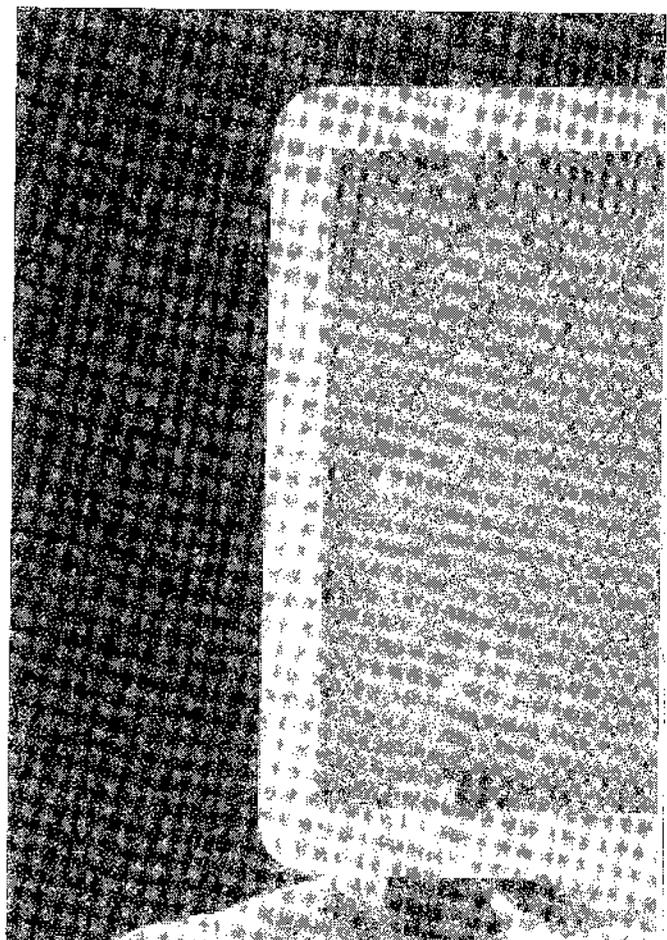
ung, zur Ausweitung von ArbeitnehmerInnen-
netzen, zum Aufbau eines sozialen Netzes in den
„westlichen“ Staaten. Kurz: Es entstand das, was wir
den Sozialstaat nennen. Doch schon Mitte der Sieb-
ziger begann dieses Modell einer staatlich gelenkten
Wirtschaft an Einfluss zu verlieren. Während bis dahin
das Pendel zugunsten eines demokratischen, gesell-
schaftlichen Staates ausschlug, hat sich das Kräftever-
hältnis zugunsten der Wirtschaft, die jeden staat-
lichen Eingriff zur Sicherstellung einer minimalen so-
zialen Gerechtigkeit als Akt der Marktverzerrung de-
klariert, entwickelt. Langsam aber sicher behauptet
sich jene Doktrin, die wir Neoliberalismus nennen
als Neuauflage und Verschmelzung des Liberalis-
mus des 19. Jahrhunderts mit der neo-klassischen
Wirtschaftslehre bezeichnet werden kann. Offensichtlich-
ste Zeichen der endgültigen Machtübernahme des
Neoliberalismus waren die Regierungen Thatcher und
Reagan.

Was allgemeiner ausgedrückt, lässt sich im histori-
schen Rückblick feststellen, dass es in der Wirt-
schaftsgeschichte immer Phasen intensiver Kapital-
akkumulation und Phasen von extensiver Kapitalak-
kumulation gibt. Unter intensiver Kapitalakkumula-
tion können wir-grob gesagt-eine Ausprägung des
Wirtschaftssystems verstehen, bei der der Großteil der
wirtschaftlichen Aktivitäten nach innen gerichtet ist.
Der Sozialstaat ist so ein Produkt. Der Zeitraum von
1950-70 war von großen Anstrengungen gezeich-
net, die Kaufkraft und wirtschaftliches Wachstum im je-
den Land zu steigern. Um die nationale Nach-
frage nach Gütern und die Binnenkaufkraft anzuhe-
ben, wurde eine Reihe von Maßnahmen gesetzt. So
wurde die heimische Wirtschaft nach außen hin mit
protektionistischen Regelungen geschützt, Kollektiv-
verträge, Inflationsanpassung der Löhne und gesetz-
garantierte Mindesteinkommen festgeschrieben,
Einkommensunterschiede durch Umverteilung und
progressive Besteuerung etwas ausgeglichen. Unter
diesen Bedingungen konnte die Massenkraft
der Binnennachfrage gesteigert werden, schließlich
was vereinfachend ausgedrückt - das aufgebaut
werden, was wir mit dem Wort Sozialstaat bezeich-
nen. Diese Epoche der intensiven Kapitalakkumula-
tion aber schon in den Siebziger langsam zur-
ück, sie wurde (und mit ihr scheinbar auch
der Sozialstaat) von einem extensiven Akkumula-
tionsregime abgelöst, das sich durch räumliche Ex-
pansion, Abbau von Regulierungen (Kündigungss-
chutz, Liberalisierung der Öffnungszeiten etc.) und
Eröffnung immer neuer Geschäftsbereiche aus-
zeichnet. Der schwammige Begriff Globalisierung,
dem diese Entwicklungen bezeichnet werden, ist
heute jeder Munde.

Die Schaffung eines europäischen Binnenmarktes, die
Erweiterung der EU, das NAFTA-Abkommen zwi-
schen Kanada, Usa und Mexiko, die geplante ge-
neuropäerische Freihandelszone (ALCA/FTAA)
sind nur die sichtbarsten Zeichen des Umstands,

Jahre nach noch unerschlossenen Märkten verorten.
Es ist vielleicht nur das spürbarste und offensichtli-
chste Zeichen dieser expansiven Entwicklung für uns,
die wir im sozialstaatlichen Zeitalter aufgewachsen
sind. Das GATS ist eine Etappe im Prozess sukzessiver Kom-
modifizierung (Vermarktwirtschaftlichung) aller pro-
fitversprechenden Lebensbereiche unter kapitalisti-
schen Vorzeichen, eine weitere Etappe im Prozess der
Umverteilung von unten nach oben. Das GATS fällt
also nicht vom Himmel, sondern entspringt der Logik
des Kapitalismus: So wird es auch nicht das Letzte
sein, wogegen wir uns wehren sollten und müssen.

Eng mit dem GATS verbunden ist die Mähr vom
„Rückzug des Staates“, der durch den weit „effi-
zienteren“ Markt ersetzt werden soll. Was dabei tun-
lichst verschwiegen wird, ist, dass es um eine De-
montage und Filetierung des Sozialstaates (bzw. sei-
ner gewinnbringenden Bereiche) und um einen Funk-
tionswandel des Staates, nicht um einen Rückzug
geht. Der Staat soll sich aus Bereichen zurückziehen,
die Profite versprechen und Regelungen abbauen, die
die Kapitalakkumulation stören; die Repressionsin-
strumente darf er sich behalten. Der Staat soll aber
weiterhin und in Zukunft verstärkt für Rechtssicher-
heit in Bezug auf Investitionen und Privateigentum



sorgen, Steuern auf Kapital senken und politische Stabilität garantieren. Der Nachtwächterstaat ist wieder in und gefragt. Es geht also nicht um einen „Rückzug des Staates“, sondern um einen anderen Staat, der andere Aufgaben und Prioritäten hat. Die ideologische Vorherrschaft des neoliberalen Kapitalismus und die Perspektivlosigkeit der europäischen Linken tragen sicher auch noch dazu bei, dass der Widerspruch nicht lauter klingt.

Die Mehrheit der Menschen wird durch das GATS verlieren. Folgen: von kurzfristigen Privatisierungen sind steigende Preise & schlechtere Qualität, Zugang nur für jene, die es sich leisten können sowie weniger Umweltschutz und weniger ArbeitnehmerInnen-schutz. Natürlich werden die sogenannten „Experten“, die jetzt die Verhandlungen in der WTO leiten, am meisten davon profitieren, dass der Markt als einzige Ordnungsmacht des menschlichen Zusammenlebens instauriert wird. Was dabei aber oft vergessen wird, bei all der Beliebtheit des Marktes: Der Markt ist keine neutrale Instanz, die für alle MarktteilnehmerInnen gleiche und gerechte Bedingungen bietet. Von dieser Vorstellung sollten wir schnellstens Abstand nehmen. Der Markt belohnt jene, die bereits die Macht innehaben, die Regeln des Marktes diktieren zu können, und bestraft jene, die sich seinen Regeln unterwerfen müssen. Der Markt verstärkt die bereits bestehende Ungerechtigkeit dieser Welt und ist lediglich Herrschaftsinstrument jener, die die ökonomische Macht in Händen haben. Oder glauben wir etwa, dass z.B. die Interessen von brasilianischen Landlosenorganisationen Vorrang haben vor den Interessen der Ölmultis? Oder haben wir etwa schon vergessen, dass es den USA und der EU kraft ihrer ökonomisch-politischen Macht möglich ist, ihre Märkte (Landwirtschaft, Industrie) zu schützen, gegen ausländische Konkurrenz abzuschirmen, während die hoch verschuldeten Staaten des Südens durch Strukturanpassungsprogramme zu Marktöffnungen gezwungen werden, von denen sie selbst am wenigsten haben? Es ist dies ein eklatanter Verstoß gegen das, was sie selbst immer vor allen den „Entwicklungsländern“ predigen: Von der Öffnung der Märkte würden alle profitieren. So sagt zum Beispiel Mike Moore, Generaldirektor der WTO: „What is important about these negotiations, is that they offer vast potential for raising living standards globally but especially in developing countries, many of which stand to benefit the most from further opening of services markets.“¹

Noch einmal: Der Markt ist nicht neutral und er ist bestimmt von Machtverhältnissen. Der Akteur ist in diesem Spiel nicht der Markt, sondern die Mächtigen; der Markt und die Marktwirtschaft sind Instrumente, um bestehende Machtverhältnisse zu konsolidieren und auszuweiten.

Es scheint, dass Märchen und Halbwahrheiten in letzter Zeit Hochkonjunktur (in Zeiten der Rezession) haben. Was wird uns da alles erzählt: Das GATS würde vor allem Entwicklungsländern helfen, dieses Ding namens Globalisierung würde alles besser machen, die Kluft zwischen Arm und Reich verringere

sich (das Gegenteil passiert), Demokratie und Menschenrechte würden weltweit gestärkt. Es wird gesagt, es gehe jetzt darum, möglichst viele Staaten auf den Weg der Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Marktwirtschaft zu bringen. Was wiederum nur die halbe Wahrheit ist, denn kein Schw... interessiert sich wirklich, ob es in China oder Pakistan oder ... oder ... so etwas wie Demokratie gibt. Was einzig zählt, ist die Gewährleistung von (billigen) Produktionsbedingungen, politischer Stabilität und Rechtsicherheit für Investitionen in diesen Ländern.

Ein weiteres Märchen gefällig, das zu Beginn des Booms der New Economy gerne erzählt wurde: Eine gute, innovative Idee würde ausreichen, um ins Business einzusteigen, die innovative Idee werde vom Markt belohnt, usw. Schließlich haben sich die kapitalstarken Unternehmen des Zentrums (USA, EU, Japan) durchgesetzt, aber tausende Klein- und Kleinstunternehmen rund um den Globus blieben auf der Strecke.

Kommen wir zurück zu den Fragen, die ich mir anfangs gestellt habe: Welches (kleine oder große) Puzzle-teil stellt das GATS im Kontext einer globalen neoliberalen Wirtschaftsordnung dar? Und: Was hat das alles mit Bildung zu tun?

Wie ich versucht habe zu zeigen, kann/soll/muss das GATS-Abkommen als weiterer Versuch verstanden werden, ökonomische Interessen einiger Weniger auf globaler Ebene durchzusetzen. Die Auswirkungen einer weitgehenden Privatisierung von Dienstleistungen zeichnen sich am Horizont ab, viele Beispiele aus vielen Ländern haben uns gezeigt, dass die Konsequenzen für den Großteil der Bevölkerung verheerend sein können. Was jetzt schon feststeht, ist, dass Privatisierungen und Liberalisierungen, wie sie im GATS vorgesehen sind, niemals zu einer gerechteren Verteilung von Einkommen oder zu einem gerechteren Zugang zu Dienstleistungen (Gesundheit, Energieversorgung, öffentliche Verkehrsmittel, Bildung...) führen werden. Und wenn wir jetzt bedenken, dass Bildung ein Teil des GATS ist, können wir uns leicht ausmalen, dass Bildung in Zukunft den Regeln des Marktes unterworfen wird. Dass es ausgezeichnete private Unis geben wird, die sich aber kaum jemand leisten können, dass Bildung immer mehr zur Ausbildung, zur Zurichtung von „Human-kapital“ für die Erfordernisse des Arbeitsmarktes verkommen wird. Und als ob das alleine schon nicht schlimm genug wäre, wissen wir, dass Bildung nur ein Teilbereich des GATS ist und dass das GATS nur ein Mosaiksteinchen in einer globalen Wirtschaftsordnung ist, die Ungleichheiten produziert und weiter verschärft...

¹ http://www.wto.org/english/news_c/pres02_e/pr299_e.htm

La macchina delle parole

Eduardo Galeano

Il presidente del Venezuela Hugo Chavez era stato eletto e rieletto da una maggioranza schiacciante, in elezioni molto più trasparenti di quelli che hanno consacrato George W. Bush negli Stati Uniti.

La macchina ha girato per il golpe che ha cercato di rovesciarlo. Non per il suo stile messianico, né per la sua tendenza alla logorrea, ma per le riforme che ha proposto e le eresie che ha commesso. Chavez ha toccato gli intoccabili. Gli intoccabili, padroni dei mezzi di comunicazione e di quasi tutto il resto, hanno lanciato grida al cielo. In tutta libertà, hanno denunciato lo sterminio della libertà. Dentro e fuori le frontiere, la macchina ha trasformato Chavez in un «tiranno», un «autocrate delirante», un «nemico della democrazia». Contro di lui si è mossa «la cittadinanza».

La campagna mediatica è stata decisiva per la vaianga che è sfociata nel colpo di stato, programmato da molto tempo contro una dittatura tanto feroce da non avere un solo prigioniero politico. Quindi un impresario ha occupato la presidenza, votato da nessuno. Democraticamente, come prima misura di governo, ha dissolto il parlamento, e il giorno seguente la borsa è salita.

Nel frattempo un altro votato da nessuno, pervenuto al potere anche lui con un colpo di stato, sfoggia con successo il proprio nuovo look: il generale Pervez Mus-

harraf, dittatore militare del Pakistan, trasfigurato dal bacio magico dei grandi mezzi di comunicazione. Musharraf dice e ripete che non gli passa minimamente per la testa «l'idea che la sua gente possa votare». Lui però ha fatto voto di obbedienza alla cosiddetta «comunità internazionale» e nell'ora della verità questo è l'unico voto che conta davvero, in fin dei conti. Chi ti ha visto e chi ti vede: ieri Musharraf era il miglior amico dei suoi vicini, i taleban, oggi si è trasformato nel «leader liberale e coraggioso della modernizzazione del Pakistan».

E con tutto questo continua la mattanza dei palestinesi, che le fabbriche dell'opinione pubblica mondiale chiamano «caccia ai terroristi». Palestinese è sinonimo di terrorista, aggettivo che mai si coniuga all'esercito di Israele. I territori usurpati dalle continue invasioni militari si chiamano sempre «territori contesi».

Nel dizionario della macchina, si chiamano «contributi» le tangenti ricevute dai politici e «pragmatismo» i tradimenti che commettono. Le «buone azioni» non sono nobili gesti del cuore ma quelle ben quotate in Borsa, e nella Borsa accadono le «crisi dei valori». Dove si dice «la comunità internazionale esige», sostituire con «la dittatura finanziaria impone».

«Comunità internazionale» è inoltre lo pseudonimo che progetta le grandi potenze nelle proprie operazioni militari di sterminio, o «missioni di pacificazione». I «pacificati» sarebbero i morti. Si prepara la terza guerra contro l'Iraq. Come le due precedenti, i bombardieri saranno «forze alleate» e i bombardati «orde fanatiche al servizio del macellaio di Baghdad». Gli aggressori lasceranno sul suolo aggredito un rigagnolo di cadaveri civili, che si chiameranno «danni collaterali».

Per spiegare questa prossima guerra, il presidente Bush non dice «petrolio e armi la reclamano, e il mio governo è un oltródoto e un arsenale». E nemmeno dice, per spiegare il multimiliardario progetto di militarizzazione dello spazio, «annetteremo il cielo come abbiamo annesso il Texas». Niente di tutto ciò. È il mondo libero che deve difendersi dalla minaccia terrorista, qui in terra e laggiù in cielo,

nonostante il terrorismo abbia dimostrato di preferire i coltelli da cucina ai missili.

Come regola generale, le parole del potere non esprimono i suoi atti ma li camuffano, e in questo non c'è nulla di nuovo. Oltre un secolo fa, nella gloriosa battaglia di Ordurman, in Sudan, in cui Winston Churchill fu cronista e soldato, 48 britannici sacrificarono la propria vita. Morirono inoltre 27 mila selvaggi. La corona britannica portava avanti a sangue e fuoco la sua espansione coloniale, e la giustificava dicendo: «Stiamo civilizzando l'Africa per mezzo del commercio». Non diceva «stiamo commercializzando l'Africa per mezzo della civilizzazione». E nessuno chiedeva agli africani un'opinione sull'argomento.

Ma l'11 settembre dettavano ordini, e sbalordivano, gli altoparlanti della seconda torre gemella di New York, quando cominciò a scricchiolare. Mentre la gente fuggiva volando giù dalle scale, gli altoparlanti comandavano agli impiegati di tornare ai loro posti di lavoro. Si salvò chi non obbedì.

Quello: il Manifesto, 18.04.2007

GATS, die schöne neue Welt der Dienstleistungen

Warum Universitäten keine Kühlschränke sind

David Hachfeld

GATS (General Agreement on Trade in Services) - nicht viele haben diese Abkürzung schon mal gehört und die wenigsten wissen, welche Idee sich hinter diesen vier unscheinbaren Buchstaben verbirgt. Und doch ist das GATS wohl eines der wichtigsten internationalen Abkommen, das wie kaum ein anderes unseren Alltag verändern wird. Sein Ziel ist die vollständige Liberalisierung des Handels mit Dienstleistungen. Was das bedeutet und warum Universitäten nicht wie Kühlschränke behandelt werden dürfen, steht in diesem Artikel.

Rückblick

Am 15. April 1994, nach 8 Jahren zäher Verhandlungen, einigten sich die Unterzeichnerstaaten des GATT¹ in Marrakesch auf eine Abschlusserklärung. Diese Erklärung beendete die sogenannte Uruguay-Runde und veränderte die Strukturen der Welthandelspolitik grundlegend. Gab es bis dahin nur das GATT, einen Vertrag, mit dem in mehreren Verhandlungsrunden Zölle und Handelsbeschränkungen für Waren abgebaut wurden, so entstand nun die WTO². Die WTO ist nicht mehr nur ein Vertrag, sie ist eine Organisation mit festem Sitz in Genf, durch ein eigenes Streitschlichtungsverfahren sehr schlagkräftig und mit einem Aufgabenbereich, der weit über den Handel mit Waren hinausgeht. Einer dieser neuen Bereiche ist der Handel mit Dienstleistungen, und so trat am 1. Januar 1995, gleichzeitig mit der WTO-Gründung, das GATS in Kraft.

Dieses Abkommen umfasst grundsätzlich alle Dienstleistungen, von Versicherungen und Energieversorgung über Verkehr und Wasserversorgung bis hin zum Bildungs- und Gesundheitswesen.

Der Dienstleistungssektor hat die höchsten Wachstumsraten und erwirtschaftet inzwischen 60% des globalen Bruttosozialprodukts, allerdings machen Dienstleistungen nur 20% des Welthandels aus. Dies zeigt, was für ein Potential durch weitere Liberalisierungen freigesetzt werden würde. Jährlich werden weltweit 1 Billion US\$ für Wasserversorgung, 2 Billionen US\$ für die Gesundheitsversorgung und 3,5 Billionen US\$ für das Gesundheitswesen ausgegeben. Bisher ist der größte Teil dieser Dienstleistungen öffentlich organisiert und damit nicht auf Profitmaximierung ausgerichtet.

Prinzipien des GATS

Genauso wie in den anderen WTO-Verträgen ist das Ziel des GATS eindeutig definiert: Der Handel mit Dienstleistungen soll weltweit liberalisiert und han-

delsbehindernde Regulierungen abgebaut werden. Nachhaltige Entwicklung, Umwelt- und Sozialstandards spielen im GATS keine Rolle. Der WTO geht es lediglich um uneingeschränktes Wachstum des Dienstleistungshandels und nicht um die Frage, wie dieser zum Wohle der Menschen und der Umwelt gestaltet werden kann.

Das Abkommen stützt sich auf dieselben Grundprinzipien, die für den Handel mit Waren festgelegt wurden (GATT):

Marktzugang: Sogenannte Handelshemmnisse (wie zum Beispiel Mengenbeschränkungen für Importgüter) sollen beseitigt und der einheimische Markt soll ausländischen Anbietern geöffnet werden. Die Inländerbehandlung fordert, dass Regierungen ausländische Dienstleistungserbringer in gleicher Weise behandeln müssen wie einheimische; das heißt, dass sie die inländischen Dienstleistungserbringer nicht bevorzugen dürfen. Die Meistbegünstigung besagt, dass ein Land den Dienstleistungserbringer eines anderen Landes nicht schlechter als alle anderen behandeln darf.

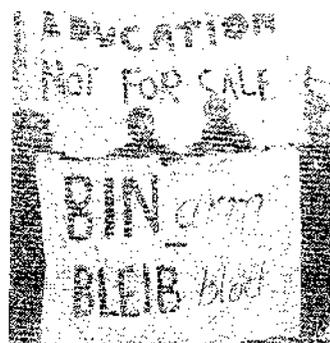
Anders als beim Handel mit Waren können die Länder jedoch bisher selber festlegen, welche Bereiche sie den GATS-Regeln unterstellen. Hat ein Land jedoch einmal eine feste Zusage für die Öffnung eines Sektors gemacht, ist es faktisch unmöglich, diese rückgängig zu machen. Die zu zahlenden Entschädigungen würden jeden Haushalt sprengen. Auch Ausnahmen von der Meistbegünstigung können bisher speziell aufgelistet werden. Sie dürfen aber nicht länger als 10 Jahre angewandt und müssen nach 5 Jahren überprüft werden.

Wer jetzt aber denkt: „Na wenn das so ist, dann ist ja alles in Ordnung, die Länder können alles selber festlegen, nichts zwingt sie, ihre Märkte zu öffnen“, der oder die liegt falsch.

Die oben genannte Regelungen sind von 1995, sie stammen also aus der ersten Fassung des GATS-Vertrages. Dort ist allerdings auch ein Fahrplan für die weiteren Verhandlungen angegeben. Demnach sollen nach spätestens 5 Jahren alle Regelungen überprüft werden und eine neue Liberalisierungsrunde beginnen. Durch das Scheitern der WTO-Konferenz in Seattle (1999) hat sich dies zwar etwas verzögert, doch wurde im März 2001 und auf der Ministerkonferenz in Doha (November 2001), eine neue Runde beschlossen. Bis zum Jahre 2003 wird nun an der Überarbeitung gefeilt. Kritische Stimmen, die forderten man solle erst einmal auswerten, was die bisherige Li-

1 General Agreement on Tariffs and Trade, Allgemeines Zoll- und Handelsabkommen. Das 1947 entstandene Abkommen regelt den weltweiten Handel mit Waren

2 World Trade Organisation, Welthandelsorganisation



Expressbrief ist teurer als ein normaler, wer eine bessere Krankenversorgung will, der muss halt mehr zahlen, und für eine gute Bildung muss man eben mehr Geld aufbringen. Dies ist die Logik der WTO. Diese Logik ist einfach, denn

sie lässt einen der wichtigsten Aspekte von Dienstleistungen unberücksichtigt: das Solidarprinzip. Dieses Prinzip sorgt für einen Ausgleich zwischen unterschiedlich rentablen Bereichen. So werden beispielsweise die teurere Postzustellung oder die aufwändigere Stromversorgung auf dem Land durch die kostengünstigere Versorgung in Städten mitfinanziert und die Kosten für geringgenutzte Bahnstrecken werden durch stark frequentierte ausgeglichen. Das Solidarprinzip sorgt aber für Chancengleichheit in der Bildung und für einen gleichen Anspruch auf Gesundheitsversorgung, unabhängig von den eigenen finanziellen Möglichkeiten. Gute Bildung ist eben keine Ware, sondern ein Recht, und Krankheit ist nicht ein individuelles Versagen, sondern ein soziales Problem. Dienstleistungen sind also auch dazu da, einen Ausgleich in der Gesellschaft zu schaffen. Diese Prinzipien stehen schon seit längerem unter Beschuss, die Einführung des GATS würde sie nur endgültig aushöhlen. Das Abkommen ignoriert diese sozialen Aspekte vollkommen, doch sind gerade sie grundlegend in einer Welt, in der Menschen solidarisch miteinander und nicht gegeneinander leben.

Auswirkungen auf „ärmere“ Länder

Das GATS wurde maßgeblich von Industrieländern eingesetzt. In diesen Ländern sitzen die Hauptgewinner des Abkommens, alle großen Dienstleistungskonzerne haben hier ihren Sitz. Die meisten südlichen Länder haben im Gegensatz dazu einen sehr schwachen Dienstleistungssektor. Sie haben in diesem Bereich entsprechend wenig zu handeln, müssen sich aber verpflichten, ihre Märkte zu öffnen.

Die transnationalen Konzerne des Nordens haben allein schon durch ihre Größe eine viel stärkere Marktposition als lokale Unternehmen. Indem ganze Märkte überschwemmt werden, ist es für Länder des Südens fast unmöglich, eine eigene Dienstleistungsvorsorgung aufzubauen.

Unter das GATS fällt auch die Grenzüberschreitung von natürlichen Personen zur Erbringung von Dienstleistungen. Faktisch gilt dies jedoch nur für hochqualifizierte Arbeitskräfte. In den meisten ärmeren Ländern ist der größte Anteil der Arbeitskräfte in unqualifizierten Berufen beschäftigt. Die Förderung der Entwicklungsländer, auch diesen Bereich zu liberalisieren wird von den Industriestaaten abgelehnt, da sie dafür ihre restriktiven Ausländer- und Einwanderungsgesetze lockern müssten.

Das GATS ist ein Vertrag der Industrieländer. Mit ihm wird sich die Nord-Süd-Kluft vertiefen.

Die Tatsache, dass ein Abkommen mit so weitreichenden Folgen wie das GATS, weitgehend unbe-

kannt ist, ist kein Zufall. Eine Debatte in der Öffentlichkeit wird bewusst vermieden. Die Verhandlungen bestehen hauptsächlich aus Hinterzimmergesprächen. Eine Debatte darüber, wie Dienstleistungen zum Wohl aller Menschen und zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen können, gibt es in der WTO nicht. Die WTO hat ein Ziel: die vollständige Liberalisierung des Handels. Worsich jedoch anschaut, wohin die fortschreitende Liberalisierung in den letzten Jahrzehnten geführt hat, kann die Folgen dieser Politik. Die aggressive Expansion des Welthandels in der derzeitigen Form führt zu unumkehrbaren Belastungen für die Umwelt und so schnell wie nie zuvor vergrößert sich die Kluft zwischen Arm und Reich, sowohl innerhalb als auch zwischen den Ländern.

Eine andere Welt ist möglich.

Sie wird dringend benötigt.

Quelle: <http://www.attac-netzwerk.de/>

GATS e Salute:

Turning Health Care into Health Market

Nonostante il GATS coinvolga tutti i servizi, molti responsabili di governo pensano che faccia eccezione per il servizio pubblico - quelli „forniti nell'esercizio dell'autorità governativa“ (Articolo 1.3b) - come sanità, educazione o servizi di fornitura essenziali (acqua, luce, ecc). Ma il GATS definisce servizio pubblico in modo talmente restrittivo - „qualsiasi servizio che non sia fornito su base commerciale o che non sia in competizione con uno o più fornitori...“ - che l'eccezione dell'articolo 1.3b potrebbe risultare insignificante ai fini di una difesa di un qualsiasi servizio pubblico.

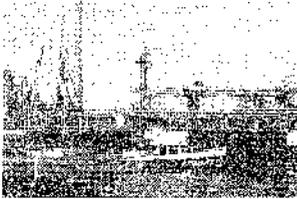
I vari governi nel mondo hanno introdotto - per propria iniziativa o a volte per le condizioni dei programmi di aggiustamento strutturali del FMI e le indicazioni della BM - legislazioni che hanno destrutturato e privatizzato sia i modi di finanziamento che di fornitura del servizio sanitario pubblico.

Molti paesi in via di sviluppo non hanno potuto opporsi alla commercializzazione dei loro servizi sanitari pubblici per l'enorme influenza del FMI sui loro bilanci. Infatti i programmi del FMI hanno costretto a ridurre la spesa sanitaria pubblica, che non veniva più contemplata come un investimento produttivo per lo sviluppo umano ed economico di un paese, ma esclusivamente come una voce di spesa da limitare. La Banca Mondiale ha supportato questa strategia senza tener conto degli influssi sugli indicatori della salute. Purtroppo un approccio commerciale nelle politiche sanitarie rischia di porre spesso gli indici economici al di sopra di quelli della salute. Per esempio, il 75% dei progetti della BM nell'Africa sub-sahariana miravano al recupero dei costi tramite il ricorso di pagamento delle prestazioni nella sanità di base, mentre la mortalità materna ed infantile cresceva. Questa scelta politica da parte del FMI e della BM si basa sull'ideologia di mercato e sostiene che le forze che muovono il mercato portano sempre alla massima efficienza.

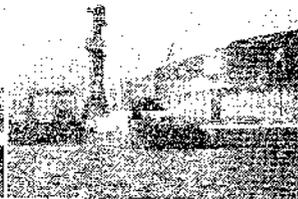
fonte: Max Benziuker (medico no global, membro di AITAC Bologna)

geboren 1977 in bozen, lebt & fotografiert ostalgtisch in Berlin

hamburg 1
hamburg 2



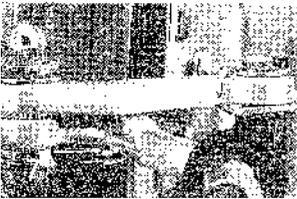
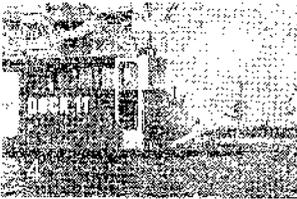
hamburg 3
hamburg 5



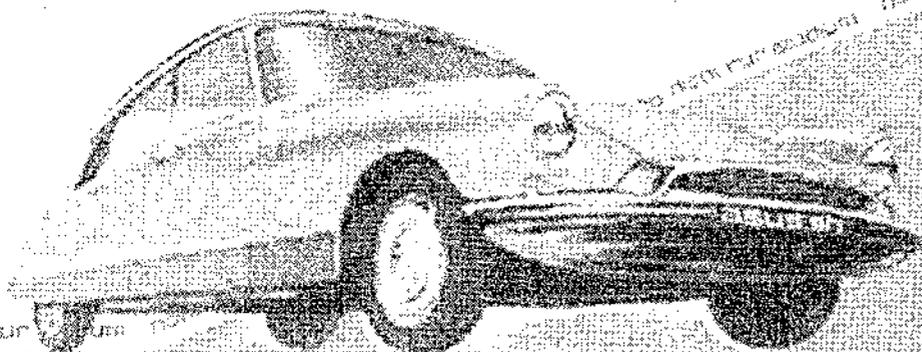
rennrad 1
rennrad 2



rennrad 4
rennrad 7



www.valasus.sh





Bildung - Ein Grundrecht für Kinder

Ein Lagebericht aus Uganda

Alice Engl*

Am 20. November 1989 unterzeichneten 176 Nationen die UN-Charta über die Grundrechte der Kinder. Eines der in den zehn Punkten garantierten Rechte lautet: § 7 „The child is entitled to receive education, which shall be free and compulsory, at least in the elementary stages. He shall be given an education which will promote his general culture and enable him, on a basis of equal opportunity, to develop his abilities, his individual judgement, and his sense of moral and social responsibility, and to become a useful member of society. [...]“ (United Nations and Human Rights, Department of Public Information, United Nations, New York, 7. Juli 1999.)

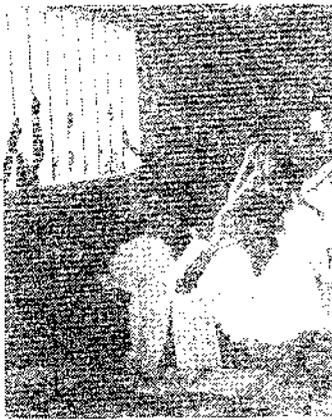
In der Annahme, dass Menschenrechte und damit Kinderrechte tatsächlich universal gültig sind, möchte ich die Bildungssituation in Entwicklungsländern anhand des Beispiels Uganda beschreiben. Die Auswirkungen einer instabilen und schwachen Wirtschaft treffen in erster Linie die Kinder als schwächstes Glied der Gesellschaft. Für die Wohlfahrt eines Staates wichtige Bildungsinstitutionen werden zur Verringerung der Staatsausgaben nicht errichtet oder vernachlässigt. So weist

auch das Bildungssystem in Uganda einige gravierende Mängel auf. Aufgrund des englischen Protektorates bis zum Jahr 1962 sind Parallelen mit dem britischen Bildungssystem erkennbar. Die Grundschule setzt sich aus sieben Stufen zusammen; anschließend folgen vier Klassen Oberstufe und die Absolvierung einer mittleren Reifeprüfung.

Ein erfolgreicher Abschluss dieser Prüfung ist in dem strengen Auswahlssystem die Voraussetzung für den Besuch der nächsten zwei Klassen, die mit der Matura abschließen. Die meisten dieser sogenannten „Secondary Schools“ sind Internatsschulen, für deren Kosten die Eltern aufkommen müssen. Die Bandbreite dieser Secondary Schools reicht von Eliteschulen bis hin zu ärmlichen, von Eltern gegründeten Lehmschulen in einem Dorf.

Dementsprechend variieren auch die Schulgebühren; so können die Kinder der wenigen reichen Familien die Eliteschulen besuchen und haben dadurch bessere Chancen auf einen kostenlosen Platz in der einzigen staatlichen Universität. Die Absolventen der ländlichen Schulen sind auf die ausgesprochen teuren privatisierten Universitäten angewiesen. Nachdem es in Uganda 24 verschiedene Sprachen gibt, erfolgt

der Unterricht in allen Schulstufen auf Englisch. Ein bedeutender Mangel im Bildungswesen ist die schlechte Ausbildung und die gravierende Unterbezahlung der Lehrkräfte. Hinzu kommen oft auch noch Korruption und Alkoholismus. Im Jahre 1999 führte die Regierung Ugandas den kostenlosen Unterricht für Grundschüler ein. Diese an sich positive Maßnahme führte zu massiven Problemen. Der Mangel an Schulgebäuden und an qualifizierten Lehrern ist immer noch ein großes Problem. Mit einer Schülerzahl von 150 Kindern und darüber in den unteren Klassen der Grundschule, wie es in weiten Teilen Ugandas Faktum ist, ist seriöser Unterricht schwer möglich. Mangelnde Lernerfolge und schlechte Ergebnisse lassen auch bildungsinteressierte Eltern die Sinnhaftigkeit des Bildungsgeschehens bezweifeln und so gibt es einen großen Prozentsatz von Schulabbrechern bereits in der dritten Schulstufe. Die Arbeit auf den elterlichen Feldern wird schließlich als effizienter angesehen als Zeitvergeudung in überfüllten Klassen, die oftmals nicht einmal mit Schulbänken ausgestattet sind. Schulbücher und Unterrichtsmaterial fehlen in Landschulen ebenso. Uganda erholt sich nur langsam von den Bürgerkriegen, die bis



1986 anhielten und ein zerstörtes und wirtschaftlich ruiniertes Land hinterließen. Das Bildungsbudget des Landes kommt zu 90% aus dem Ausland. In einem patriarchalen Gesellschaftssystem, wie es in Uganda vorherrscht, wird Bildung für Mädchen vielfach noch als überflüssig betrachtet. Hauptaufgaben der Frauen sind Ernährung der Familie, Feldarbeit, Wasser holen, Feuerholz sammeln, Kinder versorgen und das Familieneinkommen sichern. Nachdem 90% aller Ugandesen auf dem Land leben und bäuerliche Subsistenzwirtschaft betreiben, liegt auf den Schultern der Frauen und Mädchen eine große Last. Die ländlichen Haushalte sind weder mit Elektrizität noch mit sauberem Wasser ausgestattet und Töchter sind äußerst notwendig bei der Bewältigung aller Arbeiten. Dies ist ein schwerwiegender Grund, dass Mädchen vom Bildungsweg ausgeschlossen werden.

Eine andere benachteiligte Gruppe umfasst die sogenannten Kindersoldaten, von denen es noch eine beträchtliche Anzahl gibt. Die Soldaten von Kony und seiner „Lord Resistance Army“ überfallen immer noch Dörfer und entführen Kinder um die Buben als Soldaten auszubilden und Mädchen wie Sklavinnen zu halten.

Kony und seine Rebellen führen seit 16 Jahren Bürgerkrieg im Norden Ugandas gegen die Regierung Yoweri Musevenis. Diesen Rebellen fehlt ein politisches Konzept, sie berufen sich allein auf die 10 Gebote, doch ihre Kriegsführung ist von Massakern an der Zivilbevölkerung, von Raub, Entführung und Brandschatzung geprägt. In den Lagern der LRA gibt es naturgemäß keine angemessene Ausbildung und selbst nach Flucht oder Befreiung der Kinder gelingt eine Wiedereingliederung in die normale Gesellschaft nur schwer. Wie könnte auch ein Jugendlicher, der nur schießen und töten geübt hat, sich als nützliches Glied einer zivilen Gesellschaft erweisen? Zu all dem kommen noch die vielen tausend Flüchtlinge dazu, die in den Camps im Norden Ugandas leben müssen. Es sind sowohl Flüchtlinge aus dem benachbarten Sudan als auch Ugandesen selbst, die in Folge der Bedrohung durch die LRA im Norden ihre Dörfer verlassen mußten. In den Flüchtlingslagern, wo es um das tägliche Überleben geht, wo Nahrung fehlt und menschenunwürdige Zustände herrschen, ist Bildung kein Thema. Solange das Bildungswesen nicht ausreichend gefördert wird, kann sich kein stabiles politisches System etablieren,

da politisches Bewusstsein nur auf der Basis von Bildung wachsen kann. Verwehrt Bildung verhindert die Emanzipation der Menschen und treibt sie gefährlichen Populisten in die Arme. Als Studentin der Politikwissenschaften habe ich vergangenen Sommer einige Wochen in Uganda verbracht. Dabei hatte ich Gelegenheit, mit Oberschülerinnen in näheren Kontakt zu treten und war über deren Bildungshunger und Lerneifer erstaunt. Dieser Aufenthalt hat meine Einsicht verstärkt, dass wir hier in Europa hinsichtlich Bildung privilegiert sind.

*Alice Engi, geboren 1981, lebt in Brixen. Studiert in Innsbruck Politikwissenschaft & Fächerkombination.



In Tagen der eisernen Liebe I

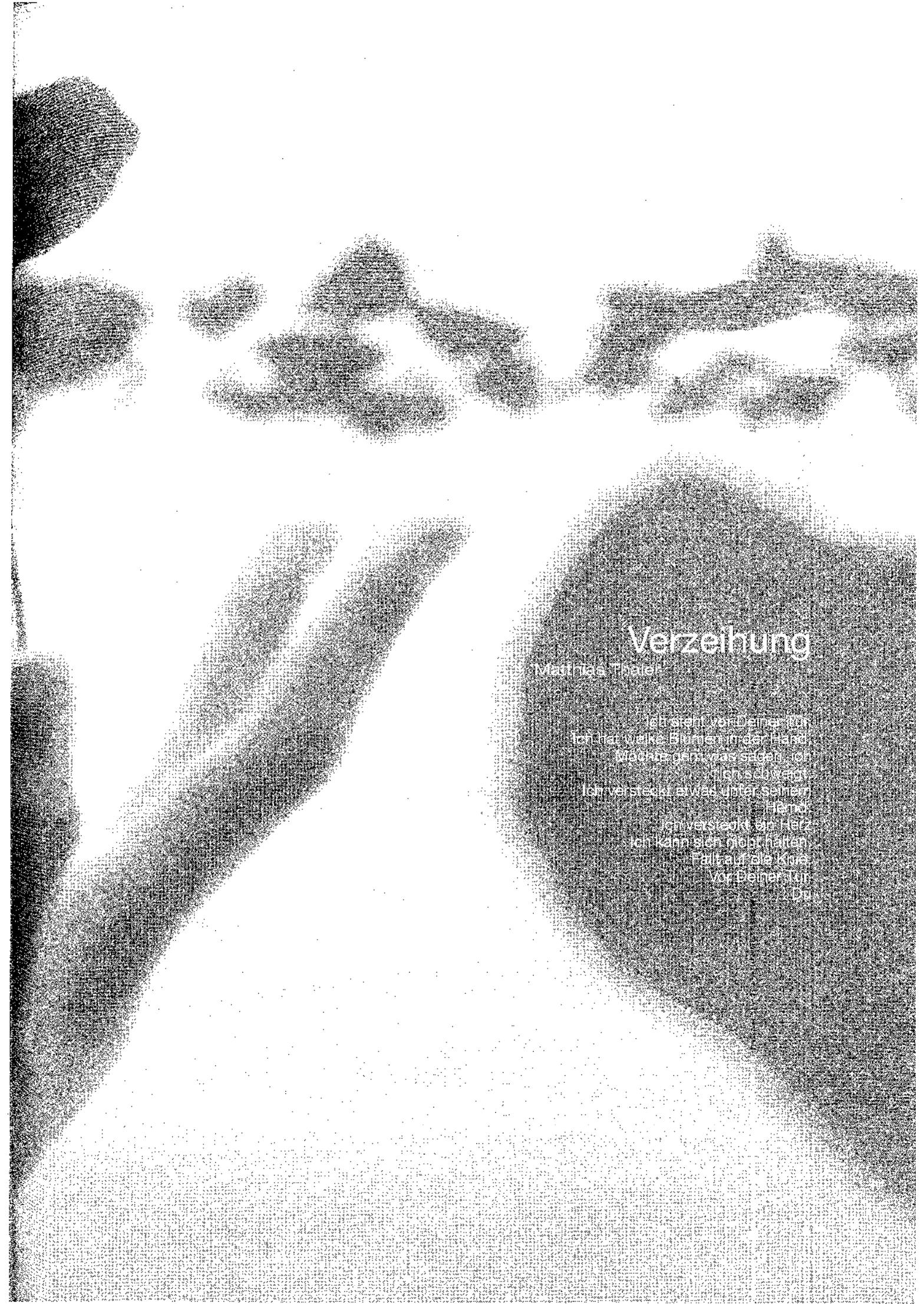
Andreas Brügger

irgendwo
im Gesicht der Frau
Verbirgt sich ein Knochen
An dem würden die Zähne ausbeißen

In Tagen der eisernen Liebe II

Andreas Brügger

Man muss den Dingen
Auf den Grund gehen,
Einen Tunnel graben
Und fliehen.



Verzeihung

Matthias Thaler

Ich stehe vor Deiner Tür
Ich hat welke Blumen in der Hand
Möchte gern was sagen, ich
sich so weit
Ich versteck mich hinter seinem
Hand
Ich versteck ein Herz
Ich kann sich nicht halten
Fall auf alle Knie
Vor Deiner Tür
Du

Es lebe die Chronokratie! oder: Remember that time is money...

Katharina Kröal*

„Zeit ist das wertvollste Gut, das wir besitzen. [...] Zeit ist mehr wert als Geld. Unser Zeit-Kapital muss sorgfältig angelegt werden. [...]“

L. Seiwert, „Das 1 mal 1 des Zeitmanagement“

Ich hab' noch Zeit.
15 Minuten. Mehr oder weniger.
Cum tempore - sine tempore. Uneingeweihte tun sich schwer, die rätselhaften Buchstabenkombinationen - c.t.- s.t. - neben den angegebenen Beginnzeiten der Lehrveranstaltungen zu deuten. In letzter Zeit scheinen solche verklausulierte Angaben ohnehin außer Mode geraten - was aber nicht heißen soll, dass das damit bezeichnete Phänomen ausgestorben wäre. Wie so oft bei Traditionen scheint das Wissen um Entstehungszeitpunkt und Urheberschaft aus dem kollektiven Gedächtnis ihrer TrägerInnen verschwunden. Da sie sich nicht von einer einzelnen Autorität herleiten lässt und ihr Ursprung im Bewusstsein ihrer ProtagonistInnen irgendwo im Grenznebel zwischen Mythos und Vergessen anzusiedeln ist, gewinnt die Tradition innerhalb des Systems jene Art von Selbstverständlichkeit durch Zeitlosigkeit, die Fragen nach Sinn und Zweck erst gar nicht aufkommen lässt. Fragwürdig werden solche Traditionen nur, wenn mensch den befremdeten Blick von außen, der nach einer anderen Logik misst, auf dem System ruhen führt, und erahnt, dass sich die eigenen Selbstverständlichkeiten nach diesen Maßstäben als groteske Absurditäten ausnehmen müssen. Solange ihnen aber niemand Re-

chenschaft über ihre Existenz abverlangt, konservieren sich solche Traditionen hervorragend. So auch im Falle des akademischen Viertels, das seit der Erfindung der Armbanduhr ein Anachronismus ist. Soviel konnte ich herausfinden - ohne Zeit zu haben, mich in verstaubte Relikte gebundener akademischer Selbstschau zu vertiefen - dass diese Tradition ihren Ursprung in jenen grauen Vorzeiten nimmt, als sich die einzige Uhr in der Stadt noch auf dem Kirchturm befand, und der Klerus ein Monopol auf die Errungenschaft der mechanischen Zeitmessung hatte. Der weithin vernehmbare Schlag der Kirchturmuhr um Punkt bedeutete für die Studenten sich in Richtung Vortragsraum zu bewegen. Und das anscheinend nicht allzu schnell.

Nachdem ich nun ein akademisches Viertel Zeit hatte, mir über Sinn oder Unsinn desselben Gedanken zu machen, trifft schließlich die Vortragende ein - ein Fall von liebevoller Traditionspflege. Das Thema ist Erzähltheorie. Das heißt, die Lehrende erzählt uns davon, dass theoretisch jeder literarische Text ein ihm eigenes Zeitsystem schafft und sich die Autorität der Erzählinstanz in der Freiheit zur Formung dieser Zeitstruktur ausdrückt: der/ die ErzählerIn kann die erzählte Zeit gegenüber der Erzählzeit raffern, dehnen, Rückblicke auf Früheres einfügen, Späteres vorwegnehmen, Auslassungen vornehmen, ab ovo oder in medias res einsetzen, also in der „natürlichen“ Chronologie der Geschichte nach Belieben und Strategie umherspringen. In Übernahme des Prinzips folge ich dem Fortgang des Vortrages, der sich jetzt schon einem anderen Thema zuwendet, nicht weiter, sondern halte mich ein bisschen bei der Frage danach auf, ob und wie sich

die Theorie auf unsere studentische Lebenspraxis übertragen lässt. Dass Zeit - und die Bestimmung darüber - etwas mit Macht zu tun haben muss, zeigt sich schon allein daran, wer die Möglichkeit hat, wen warten zu lassen im Falle des ausnahmsweisen Zuspätkommens. Je höher mensch in der Hierarchie steht, desto eher scheint es mensch sich leisten zu können, andere warten zu lassen. Wie steht es aber mit der Zeitautonomie der StudentInnen?

Zum einen muss festgehalten werden, dass sich der Eintritt in die Universität mit einem ungeheuren, ja für die einen oder den anderen vielleicht sogar erschreckenden Zuwachs an Zeitautonomie verbindet. Zwar gestaltet sich die Auswahl der Lehrveranstaltungen unter Vermeidung von Überschneidungen sehr schwierig - doch im Gegensatz zur Schule hat mensch zum ersten mal die Auswahl. Besonders an größeren Instituten gibt es bekanntlich eine Reihe von hinsichtlich der Anrechnung gleichwertigen Veranstaltungen, sodass es möglich wird, sich Veranstaltungen z.B. nur unter dem Kriterium, dass sie nicht vor 11⁰⁰ Uhr anfangen und nicht nach 19⁰⁰ Uhr enden sollten, auszuwählen. Nach Absolvierung der Einführungsproseminare ist es sogar relativ freigestellt, Veranstaltungen vorzuziehen oder zurückzustellen. Und allen Abgabeterminen zum Trotz kann sich mensch zumindest innerhalb des Semesters die Erledigung der Aufgaben frei einteilen. Dass Menschen wie ich sie trotzdem immer erst in letzter Minute schreiben, hat vielleicht etwas mit der mangelnden Vorbereitung auf diese plötzliche relative Ausweitung der Zeitautonomie zu tun. Um eine Prüfung über den Vorlesungsstoff ablegen zu können, ist es gesetz-

lich nicht vorgeschrieben, auch nur eine Minute in der betreffenden Veranstaltung zu verbringen. Gerade aus der durch Autonomie erworbenen Souveränität im Umgang mit der Zeit scheinen auch die meisten Studierenden weit entfernt von einer sklavischen Befolgung der selbsterstolten Stundenpläne zu sein: wer hat sich nicht schon einmal einen blauen Mon-, Dien-, Donners-, oder Freitag gegönnt? (ganz abgesehen von den blauen Mittwochen). So relativ sie auch sein mag, gegenüber Menschen im Erwerbsleben, besonders auf niedrigen Positionen, ist uns eine große Verfügungsgewalt über unsere Zeit in die Hand gegeben. Und das seltsamerweise obwohl Studierende vermutlich häufiger auf die Uhr sehen müssen als Menschen im Erwerbsleben, es scheint dies gerade eine Folge dieser Zeitautonomie und damit verbundenen Notwendigkeit großer Koordinationsleistungen zu sein. Wie weit sich diese relative Zeitautonomie der Studierenden auf das System der Universität auswirkt, bleibt Spekulation - aber um endgültig wieder am Anfang, und damit beim akademischen Viertel zu landen - legt sein Überleben doch die Vermutung nahe, dass es den Charakter einer Verabredung zwischen zwei unpünktlichen Bekannten angenommen hat, deren voraussichtliche Verspätung bereits integraler Bestandteil aller Zeitangaben ist. Ein gebrochenes Verhältnis zur Zeit lässt sich vielleicht von den Uhren innerhalb der Universität ablesen: denn im Aufenthaltsraum der Bibliothek ist mensch ihr 5 Minuten voraus, im HS 7 eine Stunde hinterher und im HS 23 scheint sie stehen geblieben - die Reihe ist beliebig fortzusetzen - so zumindest innerauditorischen Messungen zur Folge. Noch nie bin ich allerdings in einem Hörsaal gesessen, in dem mensch der außeruniversitären Zeit vorausgewesen wäre - vielleicht alles nur ein Ausdruck technischen oder personellen Mangels. Und möglicherweise - um meinen Rundgang durch die

nebulösen Grenzregionen zwischen Mythos und Vergessen abzuschließen - war es niemals so sehr die Zeit zu der die Universität ein schwankendes Verhältnis pflegte, sondern lediglich ihre offizielle Form der Messungsdarstellung und deren inhärente Implikation, Zeitpunkte vielmehr als Zeitkontinua festzusetzen; Punkte, um die herum sich naturgemäß ein großer Raum von zu-früh und vor allem zu-spät, jedenfalls zu, aufspannen muss. Das Verhältnis zur Uhr als Manifestation eines abstrakten, d.h. von natürlichen und sozialen Vorgängen unabhängigen Zeitmessungssystems, ist besonders interessant, als dieses Zeitmessungssystem wiederum Voraussetzung und Ausdruck der linear-rationalen Zeitordnung ist, die die Zeit als Linie versteht, die sich von der Vergangenheit in die Zukunft erstreckt, und die exakt in kleinste, gleichförmige Abschnitte

Man verliert die meiste Zeit damit, dass man Zeit gewinnen will.

John Steinbeck

unterteilt werden kann. Zeit wird nach dieser Vorstellung zu einem abstrakten Ordnungsgefüge verdinglicht, das neutral gegenüber Inhalten ist. Erst damit wird eine Bewirtschaftung von Zeit möglich, d.h. Aufgaben werden in Hinblick auf einen vorgegebenen Zeitrahmen erledigt, der möglichst gering gehalten werden soll, hinsichtlich eines rationalen, berechnenden Umganges mit der Zeit. Um es mit Mumford auszudrücken: „the clock, not the steam engine, is the key machine of the modern industrial age“. Möglicherweise hat also neben dem akademischen Viertel noch ein weiteres Relikt aus weit entfernter Vergangenheit, als die Uhr am Kirchturm in weitem Umkreis das einzige Zeitmessungsgerät war, an der Universität als einem seiner letzten Refugien überlebt - ein Rest von aufgabenorientierter Zeitwahrnehmung. In der Vorstel-

lung, die vor der Durchsetzung des rational-abstrakten Zeitverständnisses herrschte, war Zeit kein Gegenstand konsequenter Bewirtschaftung, die Ökonomie einfacher Gesellschaften zielte nicht darauf ab, möglichst wenig Zeit zu verbrauchen¹. Ereignisse werden nach dieser Vorstellung nicht als „Funktion zur Zeit“ betrachtet, und gelten erst als beendet wenn ein „Sinn- und Bedeutungsgehalt sich ‚erfüllt‘ hat“².

So wirklich ein - im Verhältnis zu anderen gesellschaftlichen Bereichen - großer Anteil dieses Zeitverständnisses an der Universität bewahrt werden konnte, ist das im Zusammenhang mit ihrem Aufgaben- und Wirkungsbereich zu sehen. Im Leitbild der Universität Wien ist unter dem Punkt 'ethische Prinzipien' nachzulesen, dass es unter anderem Aufgabe der Universität ist „ihre Studierenden zu mündigen, kritikfähigen und ethisch bewussten Menschen zu bilden, eigenständige Leistungen der Forschenden und Studierenden anzuerkennen und zu fördern, andere Meinungen und Positionen zu respektieren, dem Erkenntnisfortschritt zu dienen und mit neuen Theorien und Modellen verantwortungsbewusst umzugehen“. Aufgaben, die sich mit einem kontinuierlichen Prozess - wie die Mehrheit der beschriebenen Bereiche - verbinden, sind schwer zeitlich teilbar und rationalisier- oder beschleunigbar. Besonders in Hinblick auf die Geisteswissenschaften und die Vermittlung nicht pragmatisch un-mittelbar anwendbaren Wissens eröffnen sich einige Problemfelder: Horizonterweiterung ist nicht in Kubikmetern messbar, wo Bildung anfängt und bloße Reproduktion von Wissen aufhört, nicht genau festlegbar, wie viel Wissen für den Menschen gut tut, ist nicht eruiierbar, und selbst die Zunahme von Wissen ist nur bedingt quar-

...Das ist ein schlechtes Zeichen: diese Stummheit. Das Böse argumentiert nicht, es ist ganz für sich...

Ausschnitte aus Ilse Richinger: Kleian, Moos, Fasane, Fischer, Frankfurt am Main, 1991

¹ Rinderspacher, J.: Gesellschaft ohne Zeit. Individuelle Zeitverwendung und soziale Organisation der Arbeit, Frankfurt/Main-New York, 1985

² Hohn, H. W.: Die Zerstörung der Zeit. Wie aus einem göttlichen Gut eine Händelsware wurde, Frankfurt/Main, 1984

...Traurig, wenn selbst die Gruppen derjenigen, die einem widerstehen, zerfallen. Ihr Widerstand war noch ein Trost...

Ausschüttung aus Flieg
Aichinger, Klein, Kooz,
Lassan, Fliebes, Frankfurt
am Main, 1991

„Studienzeit“. So wird die Studienzieldauer zu demjenigen Aspekt des Studiums, der sich am besten optimieren lässt. Und Optimieren, das heißt nach Ansichten des Bildungsministeriums, das nach wirtschaftlicher Logik misst, eindeutig Verkürzen. Denn wenn nun der befremdete Blick von außen auf das Universitätssystem fällt, und seine „Unzeitgemäßheit“ kritisiert wird, dann ist damit vielleicht gerade der „unmäßige Zeitaufwand“ für das Studium gemeint. Bildungsministerin Gehrler ist es jedenfalls ein großes Anliegen, „die tatsächlichen Studienzeiten zu verkürzen“. Es müssten „Angebote so gemacht werden, dass der junge Mensch in der schnellsten Zeit sein Studium beenden kann“. Vor dem Hintergrund des bereits Gesagten scheint sich dies, zumindest der Grundauffassung nach in leichtem Widerspruch zu den Zielen der Universität nach, dem von ihrem Ministerium verfassten Entwurf des UG 2002 zu stehen. Darüber hinaus erschöpfen sich die im Zuge der „Studienverkürzung“ und Einschränkung der studentischen Zeitaufonomie getroffenen Maßnahmen nicht so sehr in Angeboten als vielmehr Verbordnungen. So z.B. die Verschulung des Studium durch das Bakkalaureat und die Einführung der Studiengebühren, die uns unter anderem zur Rückbesinnung auf Benjamin Franklins schon seit längerem zeitgemäßen Satz: „remember that time is money“, anregen sollten. Denn in logischer Umkehrung des Satzes ist Geld Zeit, und mensch kann sich konsequenterweise je nach finanzieller Lage mehr oder weniger Zeit an der Universität leisten.

Dass das, sich nach ökonomischen Erfordernissen und Prinzipien richtende Zeitprinzip der Wirtschaft nach und nach in mehr und mehr Lebensbereichen zum Standard gemacht wird, steht im Einklang mit Luhmanns alter These, dass das Wirtschaftssystem in industrialisierten Gesellschaften den „funktionellen Primat“ unter allen gesellschaftlichen Teilsystemen erlangt hat³.

Doch bedeutet das, dass nicht nur die Formel „Zeit ist Geld“ als Leitspruch des wirtschaftlichen Zeitverständnisses schlichtweg auf alle anderen gesellschaftlichen Bereiche übertragen wird, die Gleichung muss je nach Anwendungsbereich modifiziert werden: Zeit ist nämlich mehr als Geld, sie ist so etwas wie die Essenz des Geldes. Denn je nachdem wo sie investiert wird, ist sie unterschiedlich viel wert. Das

ifizierbar, selbst wenn das andauernd versucht wird. Das Einzige, das sich mithin wirklich gut messen lässt, ist die Studienzieldauer.

„Studienenerfolg“ bemisst sich also in erster Linie als

Motto jüngeren Datums „Was nichts kostet, kann auch nichts wert sein“ weist uns darauf hin, dass die in die Ausbildung investierte Zeit nicht als Äquivalent zu Geld angesehen werden darf, also nichts wert ist, dass mensch besser daran täte sie aufzusparen. Denn Zeit, die mensch ohne greifbaren Gewinn investiert, sei zusätzlich belastend für die Gesellschaft. Unter diesem Blickwinkel ist es auch „unverständlich, wenn man das Ziel eines möglichst hohen Outputs an akademisch gebildeten Arbeitskräften für die Wirtschaft in einer möglichst vorünftigen Zeit kritisiert. „Warum hat die vorherige Regierung dann das Bakkalaureat eingeführt?“ Studierende haben ein Recht darauf, dass man mit ihrer Lebensarbeitszeit sorgsam umgeht und sie die beste Ausbildung in kürzester Zeit erhalten“⁴ Also bestmögliche Ausbildung, am besten in kürzester Zeit. Denn „die langen Studienzieldauern bringen es mit sich, dass die jungen Menschen zu spät ins Erwerbsleben einsteigen“⁵ Die Zeit, die aufgespart werden muss, ist also die Lebensarbeitszeit, die das Output der Qualifikationsmaschinerie möglichst früh im Leben in der Wirtschaft als Arbeitszeit verkaufen sollte.

Der Zusammenhang zwischen Zeitgestaltung und Macht, der in der Erzähltheorie herausgestellt wird, zeigte sich früher u.a. daran, dass die Bekanntgabe und Strukturierung des Kalenders in vielen Kulturen ausschließlich Recht der Herrscher war. In modernen Gesellschaften ist Zeit nicht mehr direkt an die „Loyalität zum Herrscher“ gebunden, sondern an die unpersönliche, abstrakte Anerkennung der ökonomischen Rationalität⁶, die durch die Übertragung des zeitökonomischen Prinzips auf universitäre Strukturen auch von den Studierenden schnellst möglich verinnerlicht werden sollte.

Denn wer zu spät kommt, den bestrafen immer noch diejenigen, die den „richtigen“ Zeitpunkt festgelegt haben.

Es lebe die Chronokratie!

*Katharina Kitzl studiert Soziologie an der Uni Wien

³ Luhmann, Niklas: Die Knappheit der Zeit und die Vordringlichkeit des Beiristeten in: Politische Planung, Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1. Auflage 1971

⁴ Nachzulesen auf www.weltklasse.uni.at: Aussendung vom 11.5. 2002

⁵ Die Presse, 6.10. 2002

⁶ Rinderspacher, J.: Gesellschaft ohne Zeit. Individuelle Zeitverwendung und soziale Organisation der Arbeit, Frankfurt/Main-New York, 1985

tentativo di traduzione, nei stessi
(& RÖSSL)

SAINT Questo era dunque il nocciolo del
caso! SCHOLASTIKER in welchem scolastico, zgg. 'che si
riferisce alla scuola, che riguarda la scuola' [...]
'che risente troppo di schemi, regole, principi
della scuola' [...]. scolario, scolarura V. SCOLARE. A
travelling scholar

it is? The casus makes me smile. scolaste V.
scolin, scolice, s. m. 'estremità cefalica dei corpi di alcuni
platelminti, munita di ventose o anelli con cui si attacca ai
tessuti dell'ospite' (nome dato da Müller a certi vermi cestoidi
del pesce) [...]. 1875. Lissau). V. d. h. sc. scolice(m), del gr. skolix,
genit. skolidos, ventre' iderig, indente in v. it. an. iena l'aceto del modello
cava, del l. Alex. Forlè [...]. MEFISTOFELE. *Itaca,
mentre la nebbia cade, da dietro la fuffa. Mi
avete fatto sudar sette camicie.*

scoliosi, s. f. 'deformazione locale a larga curvatura del 2° colonna vertebrale' (1821).
S. m. SCHOKOLADE, f. 'mischung aus cacao, zucker und gewürz
(zwei) worten, welche das dicitus heritete gürnd' [...]. SCHOL, s.

schol, thom, almanisches wort; schol, da man die gedichte wusch.
What does my lord command? *scolario*
lat. scolaris in loco de scholibus bei magro [...]. SCHOL, adj. 'was gut
nur mangellich in vornehmsten bedeutungen, schol, aber dem mit
und ed. geht in gemeinsten zu schol westen. schol, magen, däre, trocken,
kch, koch, (an gefässen) Und das mit Rec t; denn alles,
was entsteht,

ist wert, daß es zugrunde geht;
"in a" Drum besser war's, daß nichts
on stus 8.

SCHOLAR, m. 'gelehrte nebenform zu
scholar (vgl. d. schol); ein scholar, von lateinischen scholarif,
der bey einem etwas lernet, und kein fing schueler, oder
gemeiner scholar in einer öffentlichen schule ist. Schol, er
hat viel scholarum, magnum, dilectum coetita habet FRISCH 2.
27 [...]. heate ist Scholar durchaus ungebrauchlich [...].

SCHOLARCH, m. 'scholarer, zum abschließen perche, so
eine schule oder über mehr gesetzt ist. A che pro tanto
chiasso? In che posso servirvi? FRISCH

2. 281, scholarch [...]. SCHOLAST, v. schol, Student im
mittelalter, das also war des pudels kern [...]. SCHOLASTER,

m. '1) scholaster oder scholaster im scholischen für Master
(und thung aus scholaster?) [...]. die papagoyen und
scholastern thun uns tegu, die sprache nicht, to hest us Ana
1. 292. Dem Hunde, wenn er gut gezogen, wird
selbst ein weiser Mann gewogen. ja,
deine Kunst verdient er ganz und gar,
Er, der Studenten trefflicher Scholar.

Il caso è diventato [...]

SAINT (M) SCHOLASTIKER
sc. SCHOLASTIKER

infatti ci portiamo
dietro un sacco di
cose che sembrano
introducibili, o,
non è che ce le

portiamo dietro, ma
ci sono. (p.e. "kolast")
latino tedesco!

(o tedesco-latino).
lo scholar, poi: non
è una kippa come
quella del Berliska;
è quella del latino-
tedesco.

ma vengate, lo
scholar ("der fahende
Scholar"), ma si è
però per strada.

Nemangono la lingua
e il sesso.

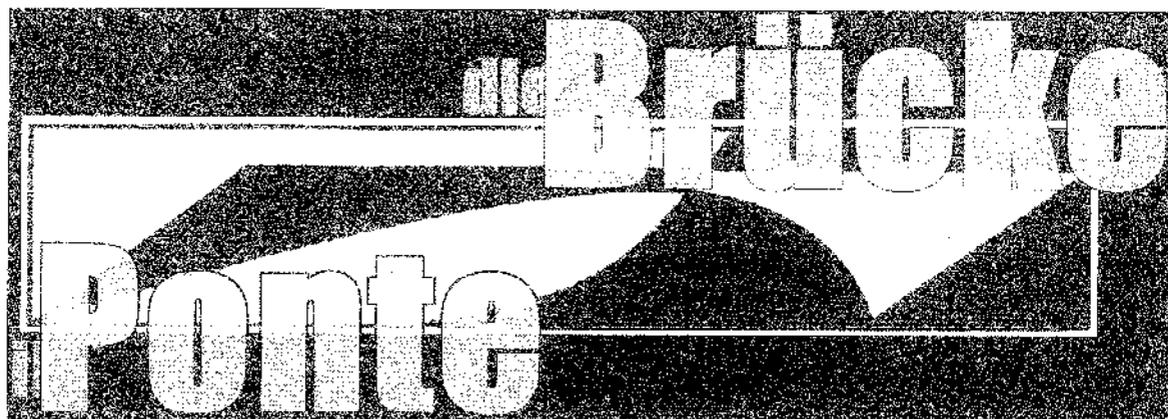
appure l'altra volta
abbiamo scritto che
volavamo essere "liber-
retzen-Tomen", traduttrici-
traduttori.

ed è divertente, tradurre:
si trovano delle cose
aspettate: vanni, cari,
Pudel ("il nocciolo del
cavo") (1). e se uno
(una) guarda da dove
spunta fuori "lo scholar
vengate" si prende di
nuovo: che vengate di
Bildung è quella di gente
che negli anni 50 va a

cerca un nuovo per un
giornale in Goethe?!

faust noi: FUSCO!

affar.



PONTE (

di Antonio Merlino e David Unterholzner

„Il ponte - die Brücke“ nasce dall'insurrezione intellettuale di un gruppo di studenti, di lingua italiana e tedesca: una decina di giovani che nella primavera del 2001 si sono riuniti per dare voce a un sogno e a un tumulto. Il tumulto riguardava le contraddizioni di un sistema scolastico incompleto, ancora fondato sulla separazione tra i gruppi linguistici. Il sogno stava nell'opporre una voce contro questa situazione di fatto.

Le pagine della Brücke dovevano essere un luogo di incontro tra lingue e culture diverse, tra voci che parlassero di tematiche vicine e lontane allo stesso tempo. Un giornale che parlasse di convivenza declinata nella sua accezione più prettamente locale, ma intesa anche su scala più vasta. Un giornale redatto esclusivamente da giovani e destinato agli studenti delle scuole superiori. Le difficoltà iniziali non sono mancate, dall'esigenza di reperire i fondi alla burocrazia, alla non semplice necessità di mettere insieme un gruppo redazionale.

Eravamo consapevoli di quanto poco contassero le nostre voci. La strada era tutta da inventare: esprimevamo delle critiche, dello perplessità, ma il futuro del progetto era un'incognita.

Il primo numero è del giugno 2001 e si rivela un disastro: tanta fatica per un risultato piuttosto mediocre. Ma l'idea sembrava buona. Nell'arco di pochi mesi la redazione si amplia: da dieci diventiamo 20, poi trenta e passa. E anche la qualità del giornale migliora notevolmente. Inizia una valida collaborazione con alcuni redattori dello „Skolast“. La voglia di incontrarsi c'è. L'esigenza di esprimerla anche.

Lo sfumature di pensiero all'interno del gruppo sono sempre state tante, ma la base di partenza era comune: si trattava di una battaglia culturale contro l'idiozia di quei modelli di pensiero che vedono nella diversità un pericolo di contaminazione, piuttosto che un'occasione di arricchirsi e confrontarsi. Gettando lo sguardo in casa nostra e traendo spunto dalle varie esperienze di studenti maturandi o maturati non capivamo le ragioni per cui in Alto Adige scuole di uguale indirizzo e di lingua diversa dovessero distare poco meno di duecento metri l'una dall'altra e ignorarsi. E con scuola non si intendeva la scuola come istituzione, ma come luogo di incontro tra studenti. Dei politici non avevamo il calibro. Né ci premeva acqui-

nuovo sotto il sole: l'idea era di affermare il principio che la normalità delle cose non coincide necessariamente con la migliore soluzione possibile. Il giornale voleva insinuare un dubbio tra gli studenti altoatesini. Volevamo dire: „Siamo stati abituati così, ci tengono a distanza di sicurezza, ma non è detto che questo sia l'unico sistema possibile“. E insieme affrontare tematiche di attualità, dall'attacco degli Stati Uniti in Afghanistan al volto inquietante della nuova destra europea, dal fenomeno naziskin alle rivendicazioni del movimento No global. Il tutto basandoci sulle nostre sole forze, magari commettendo errori grossolani, frutto della nostra scarsa esperienza e anche della visuale che di certi temi può avere un ragazzo/una ragazza tra i 16 e i 24 anni.

Nel maggio del 2002 la stampa incomincia ad interessarsi del fenomeno „Brücke“. Un convegno intitolato „Il futuro della scuola in alto Adige“ rinnova il dibattito sulla scuola bilingue. Oltre ai giornali, se ne interessano anche i partiti.

La destra italiana e l'Svp sembrano parlare la stessa lingua, uguale anche se di segno opposto. Si rifanno alle stesse categorie di pensiero, estenuanti nella loro monotona proposizione di paradigmi già usati ed abusati.

Un oroboro di considerazioni che si esauriscono laddove hanno origine: al riparo dei muri che solcano la nostra terra e che alimentano una politica vuota e retorica, attaccata ai simboli e alla paccottiglia ideologica. Il serpente si morde la coda che ne è il punto di scaturigine. A questa dicotomica ganza dei blocchi non partecipa la ragionevolezza delle argomentazioni, ma la banalità di slogan che fanno presa come luoghi troppo comuni tra chi teme di essere fagocitato dal vicino. Diceva un linguista in uno dei recenti convegni sul futuro della scuola locale: „Se avessi davvero una mia identità e fossi conscio della sua valenza, allora non avrei paura di perderla al confronto con gli altri“. Risuona l'eco lontana del „più ci incontreremo, più ci conosceremo“. Ma tornando ai luoghi comuni e alle posizioni di comodo (nel senso che fanno comodo per nutrire la logica alla base di politiche affini nella sostanza, ma opposte nella forma): per mettere in rilievo quanto queste argomentazioni siano farraginose e mal fortificate non ci vuole molto. Basta muovere alcune obiezioni attinenti alla sfera giuridica, eco-

1) Per quanto concerne la sfera giuridica in questi ultimi giorni sono proprio voci tecniche e altamente competenti a ventilare per l'ennesima volta la reale portata del tanto discusso articolo 19 dello statuto di autonomia. La norma stabilisce un diritto (il diritto all'istruzione nella propria madrelingua), ma non un divieto (nella fattispecie il divieto di istituire scuole fondate su un'opzione plurilingue). Logica conseguenza: non è necessario modificare lo statuto per dare adito a una scuola diversa, non suscettibile di censure dal punto di vista giuridico.

2) Sotto il profilo economico basti pensare al consenso che il mondo economico di lingua tedesca manilesta ogniqualvolta emerge vistosamente il dibattito

européo, questo 15 % non ha possibilità di scelta. L'argomentazione comune è che una scuola bilingue di per sé non serve giacché esistono vari modi di imparare l'altra lingua. E così genitori mandano i loro figli in Germania o a studiare in Italia per imparare ciò che potrebbero apprendere con facilità qui.

Il dogma zelleriano del più si separa, meglio si convive ormai è diventato pura ipocrisia. Lodare il bilinguismo e dall'altra parte negare una profonda formazione bilingue è dogmatico e assurdo. I soli ad usufruire di questo sistema sono i due grandi partiti.

Ma per fortuna la realtà sta lentamente superando la politica. Già adesso alcune scuole specializzate devono offrire lezioni bi- e trilingue, visto che alcuni pro-

COME BRÜCKE

to sulla scuola. Non è un caso che la scorsa primavera il giornale del „Südtiroler Wirtschaftsring“ abbia rilevato senza mezzi termini i vantaggi che una formazione davvero bilingue potrebbe apportare all'economia, spronando l'Svp a mutare rotta verso orizzonti più flessibili. E questa non è la voce ingenua di sprovveduti idealisti. E' quella dell'economia, che - come diceva qualcuno - sembra muovere il mondo.

3) I linguisti lo ripetono da anni: l'apprendimento in più lingue non comporta una perdita di consapevolezza della propria lingua d'origine. Anzi: consente semmai un arricchimento e una maggiore coscienza a cui si arriva tramite il confronto tra modelli linguistici diversi. Senza considerare che in tenera età l'apprendimento è molto più rapido e meno arduo che non quando si è pronti per l'accesso all'università. Soprattutto se la facoltà scelta, magari non a Reggio Calabria, richiede competenze in lingua italiana, tedesca ed inglese. Le cose a volte cambiano partendo dalle tegole di un edificio per poi risalire fino alla revisione delle fondamenta. Sembra strano, ma deve avere una sua logica profonda.

4) La società civile è in fermento. I convegni si susseguono. Anche gli studenti si muovono. Al di là delle ideologie e delle rivendicazioni funzionalistiche di molti loro genitori. Non chiedono solo di essere più competitivi sul mercato, un domani. Chiedono soprattutto di incontrarsi, sapendo che il complesso di relazioni sociali di un individuo di 15 anni si sviluppa molto spesso a partire dai banchi di scuola. Il resto viene da sé. La richiesta è sentita anche nel mondo di lingua tedesca. Per inciso: non ci sono molti dubbi su un dato abbastanza significativo. Non sono più solo i giovani di lingua italiana a non conoscere il tedesco. Ora anche i giovani di lingua tedesca padroneggiano sempre meno l'italiano. Bel risultato. Complimenti.

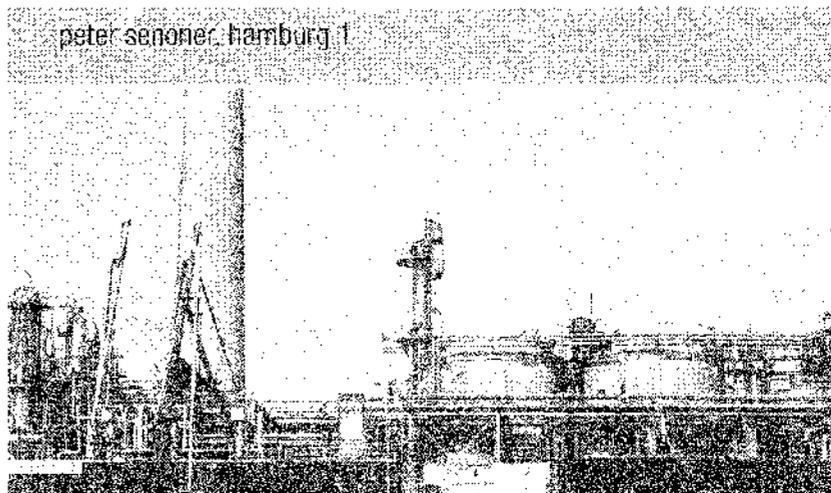
Infine la questione tocca anche uno dei diritti fondamentali, vale a dire la libertà di scelta. Alcune stime parlano di un 15 % della popolazione altoatesina che appartiene a famiglie bilingui, alle quali viene imposta la scelta tra una scuola italiana o tedesca. In tempi in cui persino la SVP pro-

lessioni lo richiedono; è questo il caso della scuola per infermieri Claudiana. Ma se una scuola per infermieri propone lezioni bilingui, perché non lo può fare anche una scuola commerciale?

Il convegno organizzato dall'associazione „Convivia“ e le recenti polemiche sulla proposta di originali test d'ingresso per accedere all'asilo hanno riacceso nuovamente il dibattito. E tornando a monte l'etica della convinzione ha esaurito le sue argomentazioni. Ora la parola passa all'etica della responsabilità, a coloro che non possono limitarsi a dire quello che pensano ma devono tener conto di una strategia in vista di un obiettivo concretamente realizzabile.

Alla politica di mestiere, cui tocca l'onere di ingegnarsi per reperire alla svelta un nuovo progetto di sperimentazione, ennesimo passo lungo la tortuosa via della convivenza reale. Ma senza perdere di vista l'obiettivo e ben consapevoli della direzione in cui questo passo viene compiuto. Nel frattempo il dibattito prosegue, i convegni si ripetono, le voci di dissenso continuano a dissentire. E fanno bene. Da piccole cose, grandi cose possono nascere.

Forse, un domani, chissà.



Das Südtiroler Schulmodell aus Minderheiten-schutzrechtlicher Perspektive

Peter Hilpold*

Der Schulbereich zählt zu den umstrittensten Feldern der Minderheitenpolitischen Diskussion.

Während in vielen Bereichen des Minderheiten- und Autonomie-rechts die einschlägige Diskussion kaum einen breiteren Widerhall in der Bevölkerung findet, ist dies im Minderheitenschulrecht anders, ist von den Entwicklungen in diesem gesellschaftspolitischen Segment doch ein Großteil der Bevölkerung direkt oder indirekt, in der eigenen Person oder über nahe Angehörige betroffen. Zudem berührt diese Diskussion nicht allein ethnopolitische Fragestellungen, die in der Bevölkerung nicht immer auf breites Interesse stoßen, sondern die Gestaltung der beruflichen und wirtschaftlichen Zukunft der Jugend, ein Thema, das das Verantwortungsgefühl aller, unabhängig von ihrer politischen oder ideologischen Einstellung, anspricht. Als Beitrag zu dieser kürzlich neu entbrannten Diskussion möchte ich hier einen Ausschnitt aus meinem Buch „Modernes Minderheitenrecht“ (Manz/Nomos/Schulthess 2001) wiedergeben.

Das Prinzip der Sprachtrennung findet in Südtirols Schulsystem seinen klarsten Ausdruck. Trotz der zahlreichen Anfeindungen, die dieses System auf politischer Ebene erfahren hat, muß anerkannt werden, dass diese Ordnung zu einer qualitativ hochwertigen Schule in beiden Landessprachen geführt hat, die einerseits den Vergleich mit dem übrigen italienischen Staatsgebiet bzw. dem übrigen deutschen Sprachraum nicht scheuen braucht. Andererseits garantiert das System aber zusätzlich einen - zumindest für den Regelfall - qualifizierten Zweitsprachenunterricht, der eine Bildungsgrundlage schaffen kann, damit der Südtiroler Arbeitsmarkt zumindest partiell jene Brückenfunktion zwischen nördlichen und südlichen Wirtschaftsregionen wahrnehmen kann, die gegenüber diesem häufig vorausgesetzt werden.

Es ist hier nicht der Ort für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den soziolinguistischen Grundlagen des Südtiroler Schulmodells. Nur einige kurze Bemerkungen zu zentralen Problempunkten in diesem Bereich seien hier angebracht. Von besonderem Interesse ist nämlich die Frage, wie aus soziolinguistischer Sicht die Kontroverse zwischen den VertreterInnen der deutschen und der italienischen Volksgruppe über den idealen Zeitpunkt, zu welchem mit dem Erlernen der zweiten Landessprache begonnen werden soll, zu beurteilen ist bzw. ob sog. Immersions-Programme zu empfehlen sind. Immersions-Programme sind dadurch gekennzeichnet, dass die Fremdsprache nicht nur Unterrichtsgegenstand ist, sondern zur Unterrichtssprache wird. Während VertreterInnen der italienischen Volksgruppe für eine Vorverlegung des Beginns des Fremdsprachenunterrichts plädieren und grundsätzlich positiv gegenüber Immersions-Programmen eingestellt sind, möchten VertreterInnen der deutschen Volksgruppe hingegen an der gegenwärtigen Gestaltung des Zweitsprachenunterrichts festhalten und widersetzen sich eindeutig einem Immersions-Unterricht. Beide Positionen können durch soziolinguistische Argumente untermauert werden.

In erster Linie ist in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass es grundsätzlich jeder Volksgruppe selbst vorbehalten bleiben sollte, das von ihr gewünschte Schulmodell zu verwirklichen. Die von den Vertretern der deutschen Volksgruppe vorgetragene Argumentation, die Zulassung eines Sonderweges für die eine Volksgruppe könne längerfristig Grundsatzentscheidungen für das Schulmodell in Südtirol insgesamt vorwegnehmen, ist zwar nicht völlig von der Hand zu weisen; in einer Güterabwägung und von einer liberalen Grundhaltung ausgehend ist aber wohl dem Willen zur Realisierung eines einer bestimmten Volksgruppe adäquat erscheinenden Schulmodells gegenüber den Befürchtungen der anderen Volksgruppe hinsichtlich potentieller Querwirkungen dieses Modells der Vorzug zu geben, zumal die Verweigerung des einen Anspruchs unmittelbar in die Rechtsposition einer Volksgruppe eingreift, während die Zulassung dieses Experiments allenfalls potentiell die Entscheidungsfreiheit der anderen Volksgruppe negativ beeinträchtigen kann.

Was nun den optimalen Zeitpunkt zum Erlernen der zweiten Landessprache anbelangt, so ist festzuhalten, dass es dazu keine einheitlichen Lösungen gibt, die etwa im Vergleichsweg auf Südtirol übertragbar wären. Das frühe Fremdsprachenlernen ist vielmehr Gegenstand weltweiter Untersuchungen, ohne dass bislang eine umfassend gesicherte Theorie vorläge, die ohne weiteres auf Südtirol anwendbar wäre. Es sei hier auf die einschlägigen Initiativen des Europarates hingewiesen, in dessen Rahmen ein Projekt mit der Bezeichnung „Language Learning for European Citizenship“ über acht Jahre hin (von 1989 bis 1997) abgewickelt wurde, das sich intensiv mit dieser Frage auseinandersetzte und über Netzwerke, Tagungen und Workshops eine situationspezifische Auseinandersetzung mit der Praxis gesucht hat. Auf der Ebene der EU wurden Projekte, die im Rahmen des Lingua-Programms eingebracht wurden und das frühe Sprachenlernen betrafen, als besonders förderungswürdig eingestuft¹. Einig ist man sich allein in der Betonung der Vielschichtigkeit der Problematik, weshalb stets eine situationspezifische Beurteilung

dieser Fragestellung erforderlich ist. Konsens besteht auch hinsichtlich der Tatsache, dass im frühkindlichen Alter eine besondere Spracherwerbsfähigkeit gegeben ist². Entsprechend der zuletzt genannten Tatsache wird europaweit über einen möglichst frühzeitig beginnenden und intensivierten Fremdspracherwerb diskutiert³. Die Nachteile des frühen Fremdspracherwerbs liegen dagegen in seinen möglichen negativen Auswirkungen auf die Beherrschung der Erstsprache, der Muttersprache. Studien haben ergeben, dass Interferenzerscheinungen weitgehend vorgebaut werden kann, wenn die Anwendungsgebiete der beiden Sprachen scharf getrennt gehalten werden, und wenn die beiden Sprachen in lebendiger, gegeneinander ausgeglichener Weise gebraucht werden⁴. Ob diese Bedingungen in Südtirol durchwegs gegeben sind, darf bezweifelt werden⁵.

Zweisprachigkeit kann auch den Umfang des Wortschatzes in der Erstsprache negativ beeinflussen, wobei aber Studien belegen, dass das zweisprachige Kind auf einer späteren Altersstufe gegenüber dem einsprachigen dazu neigt, den Wortschatz nachzuholen⁶. Was die Persönlichkeitsentwicklung anbelangt, so wird auf der einen Seite auf eine Beeinträchtigung des „Weltgewinnprozesses“ hingewiesen, der zunächst ungestört in der Muttersprache erfolgen sollte⁷, während für andere der frühe Zweispracherwerb die Chance einer „radikalen Erweiterung des Weltbildes, des gefühlsmäßigen Verhaltens und des gegenseitigen Verständnisses“ eröffnet⁸.

Insgesamt erscheinen pauschale Aussagen über einen bestimmten idealen Zeitpunkt für das Erlernen der Zweitsprache problematisch, da jeweils die spezifische Sprachsituation sowie die vielfältigen sozialen, affektiven und intellektuellen Besonderheiten zu berücksichtigen sind⁹. Für die Südtiroler Situation ist zudem festzuhalten, dass das Erlernen der deutschen Hochsprache ausgehend von einem überwiegend dialektalen Umfeld in der Schule erfolgt und dass sich somit für den deutschsprachigen Schüler eine im Vergleich zum bundesdeutschen Schüler weitaus schwierigere Ausgangssituation für den Erwerb der deutschen Hochsprache ergibt. Selbst nach Maßgabe die-

ser Ausgangslage gibt es in dieser Frage nicht die richtige bzw. die sachlich gebotene Entscheidung für ein bestimmtes Schulmodell. Die jeweilige Entscheidung ist auf jeden Fall politischer Natur. Führt der politische Entscheidungsprozeß aber zum Ergebnis, dass in Südtirol eine deutsche Schule aufrechterhalten werden soll, die eine Sprachbeherrschung vergleichbar mit jener im übrigen deutschen Sprachraum garantiert, so ist – angesichts der geschilderten Ausgangslage – ein Festhalten am bisherigen auf Sprachtrennung und auf primäre Festigung der Muttersprache ausgerichteten Modell durchaus sinnvoll. Man muß sich dabei aber stets vor Augen halten, dass diese Entscheidung – wie jede politische Entscheidung – mit Kosten verbunden ist, die über den wirtschaftswissenschaftlichen Begriff der Opportunitätskosten, d.h. der entgangene Nutzen der nichtgewählten Alternative, besonders eindrucksam operationalisiert werden können. Die Opportunitätskosten des Sprachtrennungsmodells liegen in einer Schule, die schon im frühen Kindesalter den Grundstein für eine interkulturelle Erziehung und Geisteshaltung legt. Die Gewichtung dieser Werte entzieht sich einer rechtswissenschaftlichen Analyse. Werden in der Kritik der verschiedenen Schulmodelle aber die jeweils dahinterstehenden politischen Prämissen offengelegt, so kann dadurch auch eine Versachlichung der Diskussion erreicht und insgesamt wohl auch eine höhere Akzeptanz des jeweils gewählten Modells erreicht werden.

Die bisherigen Ausführungen finden im speziellen Problembereich des Immersionsunterrichts eine Bestätigung. In erster Linie zeigt sich auch hier, dass die Situation der Mehrheit von jener der Minderheit gesondert zu beurteilen ist: Studien haben ergeben, dass SchülerInnen, die der Mehrheitsbevölkerung angehören, im Rahmen solcher Programme sehr leicht die Minderheitensprache erlernen, während der Erwerb der Sprache der Mehrheit durch Angehörige der Minderheit über dieses Instrument weniger gut gelingt¹⁰. Zudem ist über diese Studien deutlich geworden, dass auch für Mehrheitsangehörige den eindeutig positiven Konsequenzen im Bereich des Fremdsprachen-

¹ Vgl. E. Jantscher, Frühes Fremdsprachenlernen: Eine Bestandsaufnahme aus österreichischer Sicht, 1998, S. 3 ff.

² Vgl. H. Wode, Einführung in die Psycholinguistik, 1988, S. 302 ff.

³ Vgl. E. Jantscher, Frühes Fremdsprachenlernen, S. 10.

⁴ Vgl. R. Titone, Die Zweisprachigkeit im Kindergarten: Psycho-sprachliche und sprachdidaktische Begründungen – Bemerkungen zu einigen Voraussetzungen, in: Autonome Provinz Bozen (Hrsg.), Die Früherlernung der zweiten Sprache, 1982, S. 62-72 (69).

⁵ Insbesondere hinsichtlich der Gemeinden im Südtiroler Unterland darf das Vorliegen dieser Voraussetzungen in Frage gestellt werden.

⁶ Ibid. An den Studien, die die Vorteile des frühen Fremdspracherwerbs hervorheben, wird bemängelt, dass sie sich häufig auf einzelne hochintelligente Kinder bzw. auf Kinder aus besseren Familien beziehen oder dass damit bestimmte sprachpolitische Ziele verfolgt werden. Vgl. G. de Smet, Der pädagogisch-didaktische Aspekt der Früherlernung der zweiten Sprache, in: Autonome Provinz Bozen (Hrsg.), Die Früherlernung der zweiten Sprache, 1982, S. 72-82 (76).

⁷ Vgl. B. Weisgerber, Sprachtheoretische und sprachwissenschaftliche Argumente zur Frühen Zweisprachigkeit, in: Autonome Provinz Bozen (Hrsg.), Die Früherlernung der zweiten Sprache, 1982, S. 23-36 (33).

⁸ Vgl. R. Titone, Zweisprachigkeit, S. 71.

⁹ Vgl. auch H. Wode, Einführung in die Psycholinguistik, 1988, S. 318.

¹⁰ Vgl. dazu ausführlich H. Wode, Einführung in die Psycholinguistik, S. 333 ff. unter ausführlicher Bezugnahme auf die in Kanada durchgeführten Immersionsstudien.

erwerbs gewisse Defizite im Erwerb und der Vertiefung der Erstsprache gegenüberzustellen sind¹¹. Insgesamt sollten diese Ausführungen zeigen, dass es verfehlt ist, ein bestimmtes Schulmodell unmittelbar zum Politikum zu erheben. Vielmehr muß der politischen Diskussion eine Offenlegung der psycholinguistischen Grundlagen vorausgehen, auf welchen ein bestimmtes Modell beruht. Angesichts der noch zahlreichen offenen Fragestellungen impliziert dies auch, dass noch eine vertiefte Forschung in diesem Bereich zu erfolgen hat. Der gesicherte Stand des Wissens reicht aber sicherlich so weit, dass zumindest tendenzielle Aussagen über die Konsequenzen eines bestimmten Schulmodells getätigt werden können. Setzt auf dieser Grundlage eine informierte Diskussion ein, so wird der Ton der Auseinandersetzung entschärft und die offene Abwägung aller Argumente, die einerseits die Bedürfnisse einer Minderheit auf Schutz, andererseits die Notwendigkeit einer engeren Interaktion aller auf einem bestimmten Territorium zusammenlebenden Gruppen untermauern, kann zu einem Ergebnis führen, das von einem breiteren Konsens getragen wird¹².

Im übrigen ist festzustellen, dass der Ausdruck „Sprachtrennung“ in der Südtiroler Schule gegenwärtig nicht mehr als ein Prinzip kennzeichnet, das von zahlreichen Ausnahmebestimmungen gekennzeichnet ist. Die auf zentraler Ebene erfolgte starke Flexibilisierung der Ausbildungscurricula hat dazu geführt, dass auch in Südtirol Schulversuche und die Durchführung von Projekten und Maßnahmen integrierender Sprachdidaktik zum Schulalltag gehören. Diese Instrumente erlauben u.a. gezielte sprachdidaktische Maßnahmen zur Förderung der Zweitsprachenkenntnisse.

Immer wieder wird an diesem System der Sprachtrennung - trotz der längst erfolgten Aufweichungen - Kritik geäußert, die jedoch in ihrer Argumentation nicht überzeugend ist. So hat letzthin Barbara Czerwikofsky (Momentaufnahme: Sprachenpolitik in Südtirol. - Muß die „Trennungspolitik“ überdacht werden? in: 55 Europa Ethnica 3-4/1998, S. 140-148) mehr oder minder explizit die Aufgabe des Prinzips der Sprachtrennung in Südtirol gefordert und dabei auf die „so guten Ergebnisse bezüglich Sprachkompetenzen“ des paritätischen Unterrichtsprinzips an den ladinischen Schulen verwiesen. Begründet wird dies mit einer Lesostudie und mit den Ergebnissen der Zweisprachigkeitsprüfungen, bei welchen die Ladinier gut abschneiden. Diese Daten sind jedoch, was

den Nachweis der generellen Sprachkompetenzen anbelangt, wenig aussagekräftig. So wurde mit der Zweisprachigkeitsprüfung in der Vergangenheit (die eben angeführte Aussage bezieht sich auf weiter zurückliegende Daten) nicht eine allgemeine Sprachkompetenz festgestellt, sondern allein das Vorliegen der Fähigkeit, sich in beiden Landessprachen entsprechend den Erfordernissen der öffentlichen Verwaltung angemessen auszudrücken. Keinesfalls kann mit dieser Prüfung (noch ist dies überhaupt ihr Ziel) eine einwandfreie Sprachbeherrschung festgestellt werden, wie dies bezüglich einer Muttersprache eingefordert werden muß und wie dies für das Überleben einer Minderheitensprache langfristig wohl erforderlich ist. Im übrigen ist die genannte Schlußfolgerung auch logisch nicht haltbar: Es kann nicht von einem Vergleich der Sprachkompetenz der ladinischen Sprachgruppe mit jener der deutschen bzw. italienischen Sprachgruppe die Schlußfolgerung gezogen werden, diese sei auf das unterschiedliche Schulsystem rückführbar. Bei völlig unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen wird hier in einer multi-kausal determinierten Situation die Kausalität willkürlich eingeengt und zugeordnet.

Das Prinzip der Sprachtrennung stößt häufig auch auf Kritik von italienisch-nationalistischer Seite, wobei die Argumente unterschiedlichster Art sind; insbesondere wird in der Regel aber hervorgehoben, dass dieses Schulsystem das Zusammenwachsen und die wechselseitige Verständigung der Volksgruppen erschwere und zudem auch sprachdidaktisch nicht zu empfehlen sei. Auf diese Argumente wurde bereits versucht, eine Antwort zu geben, wobei aber die diesbezügliche Diskussion, gerade da sie überwiegend außerrechtliche Sachverhalte betrifft, offen gelassen werden soll. Es soll aber hier angemerkt werden, dass der italienische Zentralstaat - auch auf Betreiben von Einrichtungen, die sich um das Los der AuslandsitalienerInnen kümmerten - stets bemüht war, in Jugoslawien einsprachige Minderheitenschulen für die dort verbliebene italienischsprachige Bevölkerung zu erreichen. Insgesamt kann dieses Verhalten als Indiz dafür gewertet werden, dass auf italienisch-nationalistischer Seite durchaus die Überzeugung vorherrscht, ein einsprachiges Schulsystem könne das Überleben einer Minderheit auf Dauer weit wirkungsvoller sicherstellen als ein zweisprachiges.

*ao. Univ. Prof. Dr. Peter Hilpold unterrichtet an der Universität Innsbruck am Institut für Öffentliches Recht, Finanzrecht und Politikwissenschaft.

¹¹ Ibid.

¹² Auf einen politischen Entscheidungen erfordernden Interessenskonflikt verweist auch Paolo Carrozza, *Lingua, politica, diritti: una rassegna storico-comparatistica*, in: *Diritto pubblico comparato ed europeo*, 1999-IV, S. 1465-1480 (1474):

„inutile dire quale dei due regimi sia preferibile: astrattamente e idealmente il bilinguismo totale può sembrare preferibile, ma all'atto pratico, ha dimostrato tutta la forza assimilatrice della lingua 'nazionale'; dove accolto, il separatismo linguistico ha infatti dimostrato di poter meglio preservare la minoranza dalle possibili assimilazioni, ma determina un forte ostacolo all'amalgama dei due o più gruppi residenti nella medesima area e può pertanto costituire fonte di frequenti conflitti politici e istituzionali“.

Die von Carrozza zuletzt genannte Problematik ist zu Recht ernstzunehmen, wenn die Modalitäten der Sprachtrennung zu einem Auseinanderdriften der Kulturen und zu zusätzlichen Konflikten über jenen hinaus führen, die durch natürliche Interessenskonflikte vorgegeben sind. Ihr ist hingegen mit großer Vorsicht zu begegnen, wenn dahinter die Vorstellung steht, das Ineinandergehen der auf einem bestimmten Territorium vorzufindenden Kulturen stelle ein Idealziel dar. Diese Vorstellung enthält nämlich eine politische Wertung, die mit den Grundprämissen des modernen Minderheitenschutzes unvereinbar ist.

Eine Buchbesprechung von Verena Köllensperger

„Modernes Minderheitenrecht“ ist, mit den Worten des Autors ausgedrückt, eine „systematische Darstellung des Minderheitenrechts Österreichs und Italiens unter besonderer Berücksichtigung der Gemeinsamkeiten, Unterschiede und wechselseitigen Verflechtungen, die sich über verschiedene historisch-faktische und völkerrechtliche Wirkungsmechanismen ergeben.“

Es muss gleich vorweg darauf hingewiesen werden, dass es sich bei diesem Buch um eine rechtswissenschaftliche Arbeit handelt und die Kenntnis grundlegender Begriffe vorausgesetzt wird. Dennoch ist „Modernes Minderheitenrecht“ auch für Nicht-Juristen größtenteils leicht verständlich und angenehm zu lesen.

Der rechtswissenschaftliche Ansatz kann in der Diskussion um die zweisprachige Schule, die bisher vor allem auf politischer und nur marginal auf sprachwissenschaftlicher Ebene geführt wurde, unter verschiedenen Aspekten interessant sein:

Politiker verweisen immer wieder auf minderheitenschutzrechtliche Bestimmungen, die dieses oder jenes verbieten, erlauben oder erfordern würden. Da man in diesem Fall von einer gewissen Instrumentalisierung des Rechts ausgehen kann, ermöglicht eine gute Kenntnis der Rechtslage, echte Argumente von Scheinargumenten zu unterscheiden und letzteren fundiert entgegenzutreten.

Sehr deutlich zeigt dieses Buch auf, dass das Recht weder ein abstraktes noch starres Konstrukt ist, sondern in sehr enger wechselseitiger Beziehung mit der jeweiligen gesellschaftlichen Realität steht und auch stehen muss, soll es seine (politisch vorgegebene) Funktion erfüllen. Hinsichtlich des Minderheitenschutzes kann im Wege der Rechtsvergleichung eine Aussage darüber getroffen werden, welches Schutzinstrument unter den gegebenen faktischen Voraussetzungen am besten geeignet scheint, eine bestimmte politische Vorgabe zu verwirklichen. Zur Wahrung der größtmöglichen Objektivität legt der Autor dabei großen Wert darauf, die einzelnen Ebenen (soziale, rechtliche, politische) voneinander abzugrenzen und jeweils auszuweisen.

Die an dieser Stelle auftretende Frage, ob die politischen Vorgaben noch den Anforderungen der gesellschaftlichen Realität entsprechen, entzieht sich erklärtermaßen einer rechtswissenschaftlichen Analyse und wird von jedem für sich selbst beantwortet werden müssen.

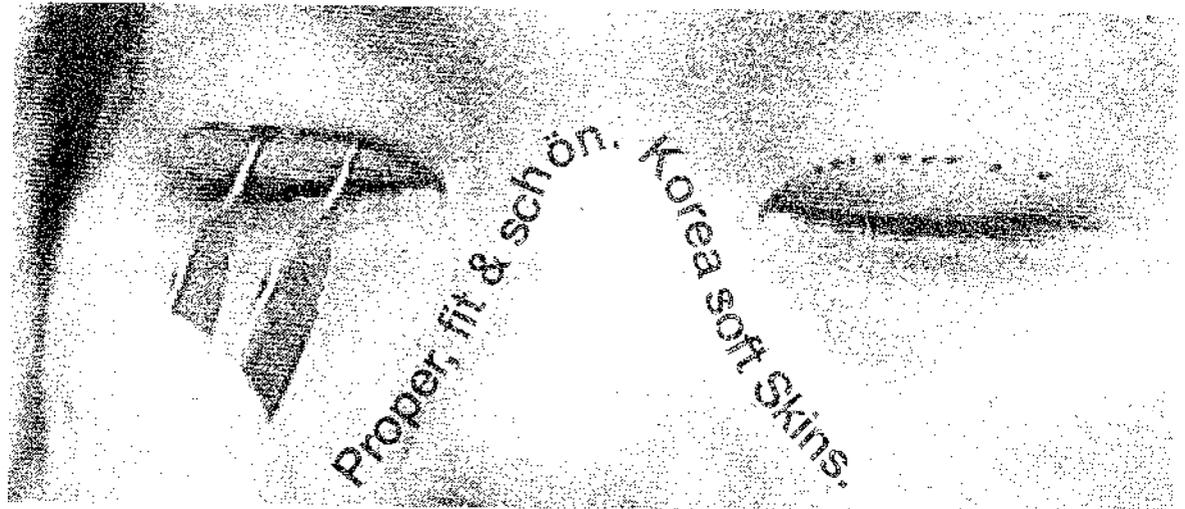
Durch das sorgfältige Abwägen der verschiedenen Positionen in der Analyse und Wertung der einzelnen Normen schärft der Autor bei den LeserInnen den Blick für das, was die grundlegende Funktion des Rechts ist: Die Schaffung eines Ausgleichs zwischen

einander widerstrebenden Interessen, um Konflikte zu vermeiden, bzw. abzuschwächen. Aus dieser Perspektive erscheint es zum Beispiel nicht sinnvoll, der einen Seite einen Vorteil zu versagen, wenn sich daraus korrelativ kein Nachteil für die andere ergibt. Dieses Ziel des Interessenausgleichs wird in der stark emotional besetzten politischen Diskussion leider oft völlig aus den Augen verloren.

Unter dem Aspekt der persönlichen Weiterbildung bietet der Rechtsvergleich zwischen dem italienischen und dem österreichischen Minderheitenschutz, vor allem aber die völkerrechtliche Betrachtungsweise, einen interessanten Ausblick über die eigene Nasenspitze hinaus. Der Südtiroler hält sich traditionell für besonders schützenswert und verweist immer wieder gerne auf die Einzigartigkeit seiner Situation. Das Vorhandensein weiterer Minderheiten in Italien ignoriert er dabei oft genauso großzügig wie die Anliegen der Ladiner, der sogenannten „Minderheit in der Minderheit“.

Vorliegendes Buch bietet nun eine gute Gelegenheit, sich einen umfassenden Überblick über die in nächster Nähe lebenden Minderheiten und ihre Schutzbestimmungen zu verschaffen. Dabei zeigt sich, wie facettenreich und unterschiedlich die jeweiligen Problemstellungen und vor allem die Lösungswege sind. Gerade in Bezug auf die Frage der Schulbildung, die wegen ihrer zentralen Bedeutung für die Erhaltung der kulturellen Identität überall eine der wichtigsten und umstrittensten Fragen darstellt, bietet sich hier die Möglichkeit, verschiedene Schutzmodelle mit ihren Vor- und Nachteilen kennen zu lernen; die Situationsbezogenheit der jeweiligen Regelungen wird dabei nie aus den Augen verloren.

Den Blick nach außen öffnet zudem immer wieder die Einbindung des Völkerrechts: Einerseits sind die geltenden nationalen minderheitenschutzrechtlichen Bestimmungen meist völkerrechtlich bedingt; auch war den Minderheiten die internationale Absicherung ihrer Schutzbestimmungen immer besonders wichtig. Andererseits befindet sich gerade ein neues internationales Minderheitenrecht im Rahmen der Menschenrechte in Entwicklung, welches nicht nur stark von den geltenden Regelungen beeinflusst wird, sondern ebenso auf jene rückwirken wird. Den Minderheitenschutz betreffende Fragen sind daher, wie vieles andere auch, von nun an in ihrem internationalen Kontext zu betrachten. Jede rechtspolitische Entscheidung wird in Zukunft immer auch daran gemessen werden müssen, inwieweit sie dieser Entwicklung Rechnung trägt. Auch aus diesem Grund ist eine Auseinandersetzung mit der Problematik in der hier dargestellten Form empfehlenswert.



In Philip Roths Roman „Der menschliche Makel“ verleugnet Coleman Silk, die Hauptfigur, ein Leben lang seine wahre Identität als Schwarzer. Aufgewachsen in einem afroamerikanischen Ghetto an der Peripherie New Yorks erkennt der spätere College-Professor eine Laune der Natur als seine einzige Chance zum Aufstieg aus der sozialen Mediokrität: Coleman ist von einem Weißen kaum zu unterscheiden. Also verlässt er seine Familie, verleugnet seine Herkunft, beschließt, ein Weißer zu sein - und gewinnt! Die Geschichte spielt in den Vierzigern des letzten Jahrhunderts, als man „Afroamerikaner“ noch wie „Neger“ buchstabierte. „Dunkle“ Zeiten fürwahr, in denen äußerliche Merkmale wie die Hautfarbe das Glückstreben eines Menschen behindern konnten!

Im Jahr 2003 gibt es in Südkorea pro Kopf mehr Schönheitschirurgen als in den USA. Deren KundInnen sind hauptsächlich Frauen im Alter zwischen 18 und 35. Sie lassen sich Lippen aufspritzen, Fett absaugen und Brustimplantate einpflanzen - das übliche Programm eben. Sie lassen sich aber auch die Augen vergrößern, sodass sie ein wenig westlicher ausschauen, ein wenig so, wie die Menschen in den - meist US-amerikanischen - Fernsehserien. Sie erhoffen sich dadurch bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Schöne Menschen, so haben Untersuchungen gezeigt, werden tatsächlich bevorzugt. Nicht nur bei der Arbeitsplatz- und Partnersuche, sondern auch in Alltagssituationen, an der Wursttheke beispielsweise oder am Postschalter. Schönen Menschen werden kleine alltägliche Ausrutscher verziehen. Schöne Menschen bevölkern in Gestalt proper frasierter Moderatorinnen und wohlproportionierter Moderatoren das Fernsehkanal. Glitzernde Popdiven und fitte Hollywood-Stars posieren auf einem nicht enden wollenden roten Teppich vor einem globalisierten Publikum. Schöne Körper verzieren TV-Plauer, Fitness-Postillen und Lifestyle-Magazine. Schöne Körper verkaufen Pralinen, Slipanlagen, Duftwässerchen. Erfolgreiche Menschen sind also schön. Menschen sind erfolgreich, weil sie schön sind. Schön ist, wer den massenmediatisierten Normen von Schönheit entspricht.

Um die Norm zu erfüllen, lassen sich Frauen in Westeuropa den Busen vergrößern. Afrikanerinnen, die es sich leisten können, tun genau das Gegenteil. Die

Wahrheit der Schönheit liegt eben irgendwo in der Mitte. Irgendwo zwischen Laetitia Casta und Kate Moss. Oder, aus männlicher Sicht: irgendwo zwischen Dolf Lundgren und Leonardo DiCaprio. Der Buile von Tölz ist eine Lächnummer.

Wozu aber die Transplantations- und Schnipselmüh, wo doch angeblich alle so anders sein möchten. Anders als die Anderen, individuell, „Ganz Ich“? Da stellt sich die Frage, ob am Ende mit dem Anders-Sein der Körper nicht gemeint war.

In ihrem Buch „Entsichert“ entwerfen Tom Holert und Mark Terdesidid eine recht plausible These, die die Selbstformungswut des „neoliberalen Individuums“ erklären könnte. Sie glauben an einen Übergang von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft. Formelle Weisen der Machtausübung würden abgelöst zugunsten einer informellen, „innerlichen“ Herrschaft der Individuen über sich selbst. An die Stelle der Disziplinierung durch Institutionen wie Familie, Schule, Militär und Fabrik tritt die Selbstdisziplinierung. Dazu gehört auch die Disziplinierung des Körpers, entweder im schweißtreibenden work-out oder durch technische Eingriffe. Begreift man den Einzelnen, wie von Gerhard Schröder vorgeschlagen, als „Ich-AG“ (Unwort des Jahres 2002), wäre es nur allzu begreiflich, deren Wert durch u. U. kostspielige Manipulationen zu steigern. Denn Schönheit steigert ja den Menschenwert, und Schönheit, das haben wir auch gelernt, ist weiße bis schokobraune Schönheit mit allem was zum Weißsein dazugehört.

Coleman Silk's Karriere endet in Philip Roth's Roman abrupt und sehr schmerzhaft. Der Schwarze, der weiß sein musste, um im weißen Amerika erfolgreich zu sein, stolpert im Jahr der Lewinsky-Affäre über eine höchst beiläufige Bemerkung. Weil er zwei afroamerikanische Kommilitonen, zwei notorische Wegbloiber, als „spooks“ („dunkle Gestalten“) bezeichnet, richtet sich bald die geballte Wucht der Political Correctness gegen ihn. „Rassismus!“ lautet der Vorwurf. Argumente zwecklos. Die Freie Welt duldet eben keine Diskriminierung des Andersseins. Die neoliberale Massenkultur sorgt indessen dafür, dass die Menschen von sich aus die demokratisierende Aufgabe in Angriff nehmen, sich immer gleicher zu machen.

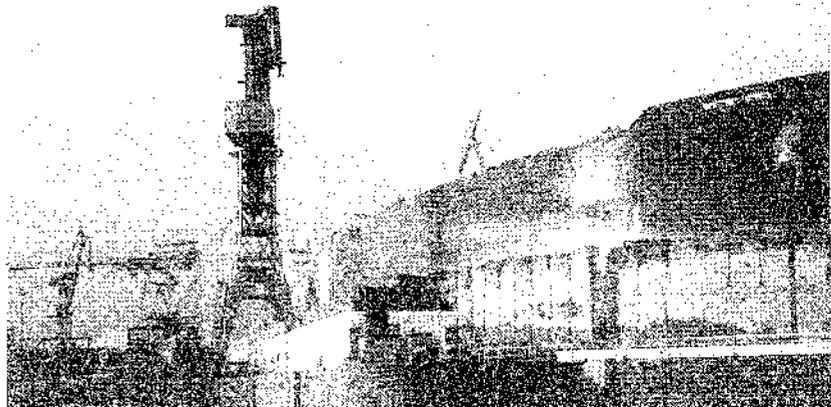
ohne titel 1
ohne titel 2

ohne titel 3
ohne titel 4

ohne titel 5
ohne titel 6



peter senoner, hamburg 2



Erfahrungen mit bilingualem Grundschulunterricht Das bilinguale deutsch-italienische Projekt

Vorwort

Die Entscheidung, bilingualen Unterricht einzuführen oder einen bilingualen Schulversuch - auf welcher Schulstufe auch immer - zu beginnen, darf nicht ethno-politischem Kalkül entspringen, sondern muss von pädagogischen Überlegungen getragen sein. Die Zielrichtungen eines bilingualen Projektes sind zu meist vielfältig und betreffen sowohl die Kompetenzsteigerung in zwei Sprachen, die beide als Unterrichtssprachen verwendet werden, die Förderung der Mehrsprachigkeit unter Einbeziehung einer dritten Sprache, wie z. B. Englisch, genauso wie eine stärkere soziale Integration von Schülerinnen aus zwei oder mehreren verschiedenen Sprachgruppen und ein intensives interkulturelles Lernen.

Daraus ergibt sich, dass es sich hierbei um einen Orientierungswechsel handelt, der nicht mehr nur die erste oder starke Sprache, die sogenannte Muttersprache, als Hauptziele Sprache versteht, sondern eine zweite oder dritte Sprache fast gleichberechtigt neben die erste Sprache stellt, um ganz bewusst auf eine mehrsprachige und interkulturelle Kompetenz abzielen, die die SchülerInnen befähigen soll, sich besser in einer mehrsprachigen Gesellschaft in Zeiten zunehmender Globalisierung orientieren zu können.

Derartige Initiativen, die das vertraute Modell der vorwiegend „muttersprachlichen“ Schule mit einem ergänzenden Zweit- und Fremdsprachunterricht verlassen, müssen von einem starken und bewussten Elternwillen getragen werden und können sicher nicht gegen grundlegende schulpolitische Regierungsentscheidungen in Mehrheits-/Minderheitssituationen getroffen werden. In diesem Sinne ist die Entscheidung für einen Schulversuch mit bilingualem Unterricht und eine allfällige Einführung auf breiterer Basis grundsätzlich eine schulpolitische Entscheidung, die sicher nicht ohne eine breite und umfassende Meinungsbildung in die Wege geleitet werden kann.

Es gibt inzwischen auch in europäischen Ländern zahlreiche bilinguale pädagogisch-didaktische Schulversuchsprojekte (vgl. Weidinger 2001), die insgesamt belegen, dass bei einer optimalen Didaktik und einer wissenschaftlichen Supervision sehr gute Ergebnisse im sprachlichen Bereich und insgesamt auch eine Steigerung der kognitiven Fähigkeiten erzielt werden kann. Ein bilingualer Schulversuch ist ein sehr komplexes pädagogisch didaktisches Unterfangen und kann sicher nicht improvisiert werden. Es muss vor allem in Minderheitssituationen der Überzeugung entspringen, dass die Sprache einer nationalen Minderheit im jeweiligen Territorium als so stark empfunden wird, dass das Begehren vielversprechender bilingualer oder multilingualer Wege nicht durch die Angst blockiert wird, dass die Sprache der sprach-

lichen Minderheiten nicht mehr ausreichend gefördert werden oder sich nicht mehr ausreichend entwickeln könnte.

Die nachfolgende Darstellung eines erfolgreichen bilingualen deutsch-italienischen Projektes an einer Grundschule in Baden-Württemberg konnte auch deshalb trotz anfänglicher Bedenken von deutscher Seite aus realisiert werden, da sowohl die Eltern der deutschsprachigen Kinder als auch die periphere und zentrale Schulbehörde der Überzeugung waren, dass die starke Präsenz der deutschen Sprache im sozialen Umfeld und in der Familie jedenfalls ausreichen würde, um keine Abstriche bei der Entfaltung dieser Sprache hinnehmen zu müssen. Für die italienischen Kinder war und ist das Projekt eine außergewöhnliche kulturelle Chance, ihre Herkunftssprache auch in Kooperation mit deutschsprachigen Kindern zu entfalten.

Es versteht sich von selbst, dass dieses Modell nicht einfach auf andere soziolinguistische Situationen mit einem anderen schulpolitischen Hintergrund übertragen werden kann.

Der bilinguale Klassenzug an der „Wolfbuschschule“ in Stuttgart-Weilimdorf

Das bilinguale deutsch-italienische Projekt in Stuttgart-Weilimdorf betrifft einen gesamten Klassenzug von der 1. bis 4. Grundschulklasse, welcher in die deutsche Grundschule integriert ist. Die Wolfbuschschule in Stuttgart-Weilimdorf umfasst 22 Klassen der Grundschule und fünf Klassen der Hauptschule.

Historischer Rückblick

Die Wolfbuschschule hat in den letzten 12 Jahren im Rahmen eines Sokrates/Comenius-Projektes einen vielfältigen Austausch mit Schulen anderer europäischer Länder wie Frankreich, Dänemark, Italien, England, Norwegen und Spanien durchgeführt.

Die Beziehung zu Italien und zur italienischen Sprache und Kultur nimmt hierbei eine besondere Rolle ein, die hauptsächlich auf zwei Faktoren zurückzuführen ist:

1. Die Präsenz an der Schule einer beträchtlichen Anzahl von Kindern mit italienischer Herkunftssprache
2. Der italienische muttersprachliche Unterricht¹ an der Schule und damit die Anwesenheit einer italienischen muttersprachlichen Lehrkraft

In dieser Konstellation begann Anfang der Neunziger Jahre eine Entwicklung, die den italienischen Unterricht an der Wolfbuschschule immer mehr in den regelmäßigen Ablauf des Schullebens einbaute. Der muttersprachliche Unterricht Italienisch wurde zunächst als Arbeitsgemeinschaft für alle Kinder der Schule an-

Schulunterricht: Projekt in Stuttgart-Weilimdorf

Rosa Anna Ferdigg
Siegfried Baur

geboten und dann als Fremdsprachenangebot an der Schule ausgebaut.

Anfang 1998 entwickelten der Rektor der Wolfbuschschule, Heinz Jansen, und die Grundschulabteilungsleiterin des italienischen Generalkonsulates in Stuttgart, Dr. Rosa Anna Ferdigg, einen Projektentwurf für einen deutsch-italienischen Zug und legten ihn dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg und dem Italienischen Außenministerium vor.

Im Juli 1998 unterzeichneten in Stuttgart die Kultusministerin des Landes Baden-Württemberg, Frau Dr. Annette Schavan, und der italienische Botschafter in Deutschland, Dr. Enzo Perlot, eine gemeinsame Erklärung über die deutsch-italienische Zusammenarbeit bei der Einrichtung und dem Betrieb der deutsch-italienischen Grundschule als Schulversuch an der „Wolfbuschschule“ in Stuttgart-Weilimdorf.

Besondere Kennzeichen des Schulversuchs:

Zur Zeit umfasst das Projekt vier Klassen, von der 1. bis zur 4. Grundschulklasse.

Die Schülerinnen und Schüler der bilingualen Klassen kommen zu ca. 1/3 aus Familien italienischer Herkunft² und zu 2/3 aus einsprachigen deutschen Familien.

Jede Klasse wird von einem zweisprachigen LehrerInnenteam geführt, was bedeutet, dass zur Zeit 8 Lehrpersonen im Projekt involviert sind.

Die pädagogisch-didaktische Begleitung und Beratung obliegt dem Oberschulamt Stuttgart und dem Staatlichen Schulamt Stuttgart im Einvernehmen mit dem Italienischen Generalkonsulat in Stuttgart.

Die Supervision und die wissenschaftliche Beratung des Projekts liegt seit Ende des Schuljahres 1999/2000 in den Händen von Prof. Dr. Siegfried Baur, Universität Klagenfurt und Freie Universität Bozen.

Bezeichnend für den bilingualen Zug sind jedenfalls die beiden Unterrichtssprachen, Deutsch und Italienisch, und die Unterrichtsform, die neben der alleinigen Anwesenheit der deutschen Lehrperson und im

oben angegebenen Ausmaße auch neben der alleinigen Anwesenheit der italienischen Lehrperson Teamunterricht mit gemeinsamer Anwesenheit beider Lehrpersonen und Förderunterricht in sprachlich getrennten Gruppen vorsieht.

Die beiden Unterrichtssprachen werden grundsätzlich als gleichwertig betrachtet. Die Auseinandersetzung mit der italienischen Sprache und Kultur erfolgt integrativ. In allen Teamstunden ist Italienisch präsent und wird in der Klasse als vehikuläre Sprache genauso selbstverständlich wie Deutsch benutzt.

Seit dem Schuljahr 2001/2002 wurde beginnend mit der 2. Klasse im bilingualen Zug auch für 2 Wochenstunden in spielerischer Form eine Begegnung mit der englischen Sprache angeboten.³

Förderunterricht

Der Förderunterricht wird je nach Situation und Notwendigkeit vom LehrerInnenteam festgesetzt. Beim Förderunterricht wird die Klasse jeweils in zwei Gruppen, allerdings nicht sprachhomogene Gruppen, aufgeteilt, von denen eine Gruppe von der deutschen und die andere von der italienischen Lehrperson betreut wird. Die deutsche Lehrperson verwendet dabei in ihrer Gruppe nur die deutsche Sprache und die italienische Lehrperson nur die italienische Sprache. Maximal werden in der 1. und 2. Klasse in den Erziehungsbereichen Deutsch und Italienisch von insgesamt 9 Stunden 6 im Förderunterricht erteilt, 3 Wochenstunden werden der ganzen Klasse nur von der deutschen Lehrperson erteilt. Dazu kommen noch auf beiden Klassenstufen jeweils 2 Förderstunden in Mathematik.

In der 3. und 4. Klasse werden von den insgesamt 9 Stunden in den Erziehungsbereichen Deutsch und Italienisch nur mehr 4 Stunden in Form des Förderunterrichtes erteilt, hingegen 5 Stunden ausschließlich von der deutschen Lehrperson. Diese Entscheidung wurde getroffen, damit in den beiden letzten Jahren der Grundschule die deutsche Sprache besonders stark allein in den Vordergrund treten konnte.

¹ Es handelt sich dabei um Kurse in italienischer Sprache und Kultur, auch muttersprachlicher Ergänzungsunterricht genannt, die vom italienischen Staatsgesetz Nr. 153/1971 und von einer Richtlinie der EU Nr. 486/1977 für die Kinder der ArbeitnehmerInnen der Mitgliedsländer vorgesehen sind und durchschnittlich 3 Wochenstunden betragen. In vielen Fällen wurden diese Kurse auch für interessierte deutsche SchülerInnen geöffnet und in Arbeitsgemeinschaften (Wahlfächer mit freiwilliger Anmeldung aber verbindlichem Besuch) umgewandelt.

² Die in der Familie benutzten Sprachen bewegen sich in der Bandbreite: italienischer Dialekt, italienische Standardsprache, deutscher Dialekt, deutsche Standardsprache, sowie Italienisch kombiniert mit einer anderen nicht-deutschen Sprache. Die Kinder sprechen z.T. verschiedene Sprachen mit den Elternteilen und bevorzugen unter Geschwistern die deutsche Sprache.

³ Auf Grund eines Beschlusses der Regierung von Baden-Württemberg wird ab dem Schuljahr 2001/2002 in einem großen Pilotversuch die Einführung von Englisch ab der 1. Grundschulklasse erprobt. In diesem bilingualen Zug war das Kultusministerium in Absprache mit den betroffenen Eltern bereit, die Einführung von Englisch auf die 2. Grundschulklasse zu verschieben.

Der Teamunterricht

Diese Unterrichtsform ist in der deutschen Schule nicht alltäglich, und stellt neue Herausforderungen an die LehrerInnen. Dass es sich dabei um zwei LehrerInnen handelt, die aus zwei verschiedenen europäischen Ländern kommen, dass diese unterschiedlicher Muttersprache sind und dass sie schlussendlich auch zwei etwas unterschiedlichen Unterrichtstraditionen entstammen, macht das Ganze noch interessanter und spannender.

Teamunterricht erfordert nicht nur hohe Kompetenzen im fachlichen Bereich, sondern auch auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen.

Gleichzeitig wirkt die Art der Zusammenarbeit zwischen den LehrerInnen als nachahmenswertes Beispiel für das Miteinander der Kinder. Es ist somit ein Baustein erlebter Interkulturalität.

Der Unterricht wird in der 1. und 2. Klasse zu ungefähr 25% und in der 3. und 4. Klasse zu ungefähr 20% im Team von einer deutschen und einer italienischen Lehrerin gemeinsam erteilt. Teamunterricht erfolgt in der 1. und 2. Klasse während 2 Stunden des Mathematikunterrichtes, 3 Stunden des Heimat- und Sachkundeunterrichtes und der einzigen Stunde des Musikunterrichtes. In der 3. und 4. Klasse werden 2 Mathematikstunden, 2 Stunden Heimat- und Sachunterricht und eine Stunde italienische Landeskunde im Teamunterricht erteilt. Die Besonderheit des Teamunterrichtes besteht darin, dass beide Lehrpersonen im Wechselschritt entweder im Sinne der integrierten Sprachdidaktik arbeiten (und dabei die Einsicht in die Sprachen und die Sprachbewusstheit in besonders intensiver Weise gefördert wird) oder Fach-Sachunterricht in beiden Sprachen mit einer bewusst intensiven Handlungsdimension realisieren. In keinem Falle werden in der einen oder der anderen Sprache nur die „Bezeichnungsetiketten“ nachgereicht. Dies würde ganz entgegen einer auch in wissenschaftlichen Kreisen verbreiteten Meinung die Begriffsbildung in der einen und der anderen Sprache nicht fördern, sondern diese sogar behindern und den Sprachentwicklungsprozess stark beeinträchtigen.

Die beiden Lehrpersonen stehen sich auch in der Präsentationsphase nicht im Wege. Während die eine aktiv ist, ist die andere nicht inaktiv oder überflüssig. Sie lernt vielmehr in der anderen Sprache mit

den Schülerinnen mit und bewirkt bei diesen einen deutlichen Motivationsschub.

Fach- Sachunterricht in der 2. Sprache

Das tägliche Eintauchen in beide Sprachen und die Wiederholung von Übungen in Bereichen der Mathematik und in Teilbereichen des Heimat- und Sachunterrichtes erleichtern insgesamt schwächeren Kindern, aber auch den italienischen Kindern mit Kompetenzdefiziten im Deutschen, das Verständnis komplexer Zusammenhänge und fördern darüber hinaus die Entwicklung der passiven Sprachkompetenz in der italienischen Sprache bei deutschen SchülerInnen. Diese Einsicht bewirkt ein Abstandnehmen von der ausschließlich eigenen Wahrnehmung und fördert die interkulturelle Kompetenz. Dazu trägt selbstverständlich auch der Englischunterricht bei, der seit dem Schuljahr 2002/2003 in spielerischer Form ab der 2. Grundschulklasse in diesem bilingualen Zug für 2 Wochenstunden erteilt wird.

Nicht aller Anfang muss schwer sein...

Die Kinder fangen in der ersten Klasse damit an, Farben, Formen und Zahlen in zwei Sprachen kennen zu lernen. Durch Spiele und Lieder, sowie durch das Einführen von Ritualen (Geburtstag, Stuhlkreis, Frühstück) lernen die Kinder erste italienische Sätze verstehen und sprechen. Im Sport werden grundlegende Begriffe in beiden Sprachen spielerisch erarbeitet (rennen, kriechen, stehen, hüpfen, gehen usw.). Übungen zur Orientierung im Raum werden genutzt, um in beiden Sprachen die Begriffe rechts, links, oben, unten usw. einzuführen und zu sichern.

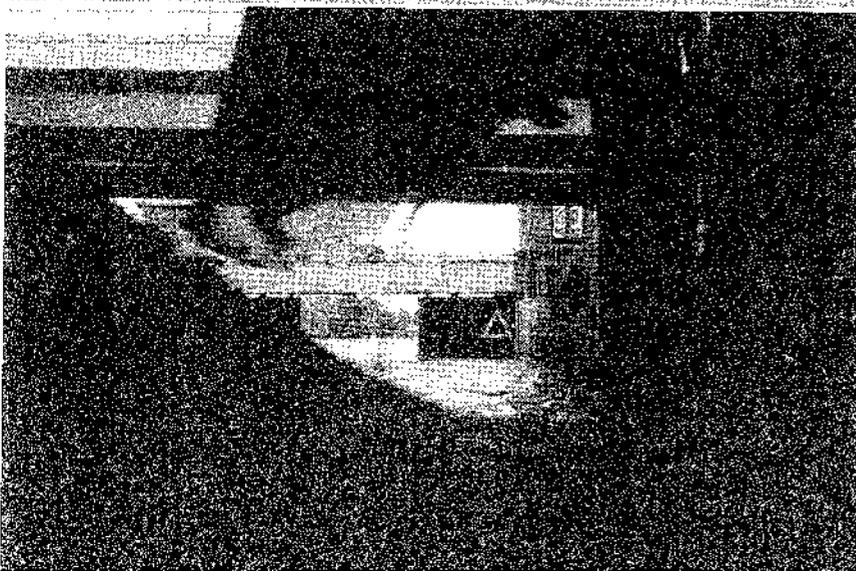
Die Alphabetisierung erfolgt koordiniert mit Hilfe einer bilingualen Anlauttabelle („Arcobaleno“).⁴ Erfahrungsgemäß gehen die Kinder mit einer neuen Sprache so begeistert und motiviert um, dass es in den bilingualen Klassen schon nach wenigen Monaten möglich war, Lerninhalte in den verschiedenen Fächern auf Italienisch zu vermitteln.

Der Bildungsplan

Die Klassen des Schulversuchs werden bilingual, grundsätzlich nach dem Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg, unterrichtet.

Die italienische Sprache wird ab der ersten Klasse grundsätzlich über den spielerischen und narrativen Ansatz angeboten. Im ersten Halbjahr erfolgt die Beschäftigung mit der italienischen Sprache vorwiegend

Peter Senften, Hamburg 3



⁴ Diese Methode wurde an der bilingualen Gesamtschule in Wolfsburg unter der Leitung von Dr. Antonio Ricco entwickelt und sieht die gleichzeitige Alphabetisierung in beiden Sprachen vor. Dieses Vorgehen hat für die beiden Sprachen Deutsch und Italienisch gute Erfolge erzielt, wird aber nicht immer von allen bilingualen Deutsch-Italienischen Schulen in Deutschland angewandt. Einige Schulen haben sich für eine getrennte Alphabetisierung in der jeweils starken Sprache entschieden.

mündlich, dann wird die Schriftsprache durch koordinierte Alphabetisierung ebenfalls Unterrichtsgegenstand.

Als Unterrichtsmaterialien werden zum Großteil die „Copioni didattici“⁵ eingesetzt, die die Einbettung der Sprache in kommunikative, kindernahe Situationen vorsahen. Deren methodischer Ansatz erlaubt der gesamten Lerngruppe die gleichzeitige Teilnahme an kleinen szenischen Spielen und ermöglicht den Kindern das Lernen nach einem individuellen Verarbeitung- und Verinnerlichungstempo, ohne dass Misserfolge und Frustrationen aufkommen. Ergänzende Arbeitsmaterialien unterstützen in Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit und in Gruppenspielen das mündlich Erlernte. Lesetexte mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden ermöglichen in differenzierter Form eine weitere Beschäftigung mit den Lerninhalten.

In allen Bereichen wird fächerübergreifend die italienische Sprache mit einbezogen. Im Heimat- und Sachunterricht spielen die Kontakte zur italienischen Partnerschule eine große Rolle. Die Kinder erhalten dadurch unmittelbare Informationen aus dem Leben gleichaltriger Kinder in Italien, die als Ansporn dienen, sich mit der Alltagskultur dieser Kinder auseinander zu setzen. Reflexiv werden die Kinder dazu ermutigt, die eigenen Alltagsgewohnheiten, die eigene Umgebung, die eigenen kulturspezifischen Rituale wahrzunehmen, zu beschreiben und zu vergleichen.

Auch der Mathematikunterricht erfolgt in beiden Sprachen. Die für das Verständnis und die Lösung von Aufgaben notwendigen Schlüsselbegriffe werden in beiden Sprachen erarbeitet.

Kinder lernen voneinander und bereiten sich auf ein friedliches Zusammenleben in Europa vor

Ein besonderes Anliegen war es, Partnerklassen in Italien zu finden. Dies gelang mit Partnerklassen in Bozen und mit verschiedenen Orten anderer italienischer Provinzen. Die Klassen tauschten dabei Informationen über den unterschiedlichen schulischen Alltag, über Spiele, festliche Rituale usw. aus und arbeiteten auch an gemeinsamen Projekten. Die große Entfernung ermöglichte bisher jedoch noch keine direkte Begegnung.

Der natürliche Umgang mit beiden Sprachen übt einen positiven Einfluss auf alle Schüler aus. Die italienischen Kinder werden beim Verfassen von Dialogen in Gruppenarbeiten oder beim Übersetzen eines unbekanntes Wortes von ihren deutschen Mitschülern oft als „kleine Sprachexperten“ in Anspruch genommen und genießen deren Anerkennung auf diesem Gebiet. Deutschsprachige Schüler sind andererseits sehr hilfsbereit, wenn italienische Mitschüler auf

anderen Gebieten Schwierigkeiten haben. Dies stärkt die Klassengemeinschaft und sorgt für ein gutes Arbeitsklima.

Die reale bilinguale und interkulturelle Situation in der Klasse sowie der Kontakt zu Partnerschulen in Italien trägt aber auch entscheidend dazu bei, dass die SchülerInnen eine neue europäische Dimension der Kooperation entdecken und die wertvolle Erfahrung machen, dass Sprachen gelernt und Sprachbarrieren überwunden werden können.

Erste vergleichende Ergebnisse des Lernerfolges in bilingualen Klassen

Besonders hervorzuheben ist das Ergebnis, das die SchülerInnen der 4. bilingualen Klasse am Ende des Schuljahres 2001/2002 erzielt haben. Es gelang 22% der italienischen SchülerInnen, den Übergang an das Gymnasium und einem ebenso hohen Prozentsatz, den Übergang an die Realschule zu schaffen.⁶ In normalen Situationen, d. h. bei der Eingliederung der italienischen SchülerInnen in deutsche Regelklassen (diese haben sehr häufig einen hohen Anteil von SchülerInnen, die nicht aus dem EU-Bereich kommen) schaffen in Baden-Württemberg im Durchschnitt nur 3% der italienischen SchülerInnen den Übertritt an das Gymnasium und nur 4% den Übertritt an die Realschule. Kein italienisches Kind wurde außerdem im Verlauf der vierjährigen Grundschule in die Sonderschule für Lernbehinderte eingewiesen.⁷

Noch eindrucksvoller war das Ergebnis der deutschen SchülerInnen der bilingualen Klasse, von denen geradezu 82% den Übergang an das Gymnasium geschafft haben. Auch diese Prozentsätze sind weit von der normalen Übergangsquote entfernt, die bei ungefähr 25% liegt.

Dies stützt die mehrfach in der internationalen Literatur untermauerte These (vgl. z. B. schon Cummins 1978), dass die intensive Beschäftigung mit einer anderen Sprache in Situationen zweisprachiger Erziehung die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten fördert.

Ein Vergleich der deutschsprachlichen und mathematischen Fertigkeiten der SchülerInnen des bilingualen Klassenzuges und der SchülerInnen von Kontrollklassen mit einem annähernd gleich hohen Ausländeranteil an derselben Grundschule ergab, dass die Leistungen der SchülerInnen der bilingualen Klassen, vor allem im mathematischen Bereich, deutlich höher waren.

Der Vergleich wurde auch mit einem sehr leistungsstarken Klassenzug derselben Grundschule durchgeführt, der nur von deutschsprachigen SchülerInnen besucht wird. Die Auswertung zeigte, dass in den bilingualen Klassen gleiche und teilweise auch höhere

⁵ Es handelt sich dabei um Unterrichtsmaterialien zum narrativen methodischen Ansatz, die innerhalb einer Fortbildungsveranstaltung für Lehrkräfte des italienischen muttersprachlichen Unterrichts in Wolfsburg entwickelt wurden. Sie wurden später in der deutsch-italienischen Grundschule in Wolfsburg weiterentwickelt.

⁶ In Baden-Württemberg gibt es kein Gesamtschulsystem wie in Italien. Die SchülerInnen besuchen gemeinsam nur vier Jahre der Grundschule. Dann trennen sich die Wege: Die SchülerInnen mit dem besten Leistungsdurchschnitt erhalten eine Empfehlung für das Gymnasium, die nächste Gruppe für die Realschule. Der Rest der SchülerInnen besucht bis zum 15. Lebensjahr die Hauptschule, die ein weit niedrigeres Anforderungsniveau aufweist.

⁷ In Baden-Württemberg liegt der Prozentsatz der Einweisung von italienischen Kindern in Förderschulen (früher Sonderschulen für Lernbehinderte) bei ungefähr 7%.

Ergebnisse erzielt wurden. Zusätzlich muss noch erwähnt werden, dass die Schülerinnen der bilingualen Klassen im Vergleich zu den anderen Kontrollklassen noch eine Zusatzkompetenz in der italienischen Sprache aufweisen, die allerdings aus Mangel an Kontrollklassen nicht quantifiziert werden konnte.

Die Ergebnisse dieser Evaluation werden demnächst veröffentlicht.

Literatur

Bernstein, B. (1973): Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation. Düsseldorf: Schwann.

Cummins, J. (1981): Bilingualism and Minority-Language Children. Ontario: Oise-Press.

Cummins, J. (1978): The cognitive development of children in immersion programs. In: The Canadian Modern Language Review, vol. 34, no. 5, 855-883.

De Cilia, R. (2000): Sprachenerwerb in der Migration. In: Referat: Interkulturelles Lernen (Hrsg.): Info-Blatt 3/2000. Wien: BM f. BWK.

Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York: Waxmann.

MacSwan, J. (2000): The Threshold Hypothesis, semi-bilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 20 (1), 3-45.

Porsché, D. C. (1983): Die Zweisprachigkeit während des primären Spracherwerbs. Tübingen: Narr.

Skutnabb-Kangas, I. (1981): Bilingualism or not. Clevedon: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. (1988): Multilingualism and the Education of Minority Children. In: Cummins, J./Skutnabb-Kangas, T. (Hrsg.): Minority Education. Clevedon: Multilingual Matters, S. 9-44.

Wei, Li (2000): Dimensions of Bilingualism. In: Wei, Li (Hrsg.): The Bilingualism Reader. London: Routledge, S. 3-25.

Weidinger, W. (2001): Bilingualität und Schule. Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde. Wien: öbv&hpt.

BILDUCAZIONE

Über erwünschte u

Oskar Giovanelli

Seit dem „Pariser Vertrag“ vom September 1946 bis heute stellt die Bildungspolitik in Südtirol ein Problem dar, welches immer wieder zu politischen Spannungen führt. So wird auch seit der Volkszählung 2001 das Thema wieder verstärkt von den Medien und in logischer Folge auch von der Politik in den Mittelpunkt gerückt.

Es gibt drei Ebenen, auf welchen das in Südtirol vorherrschende Bildungssystem aufbaut:

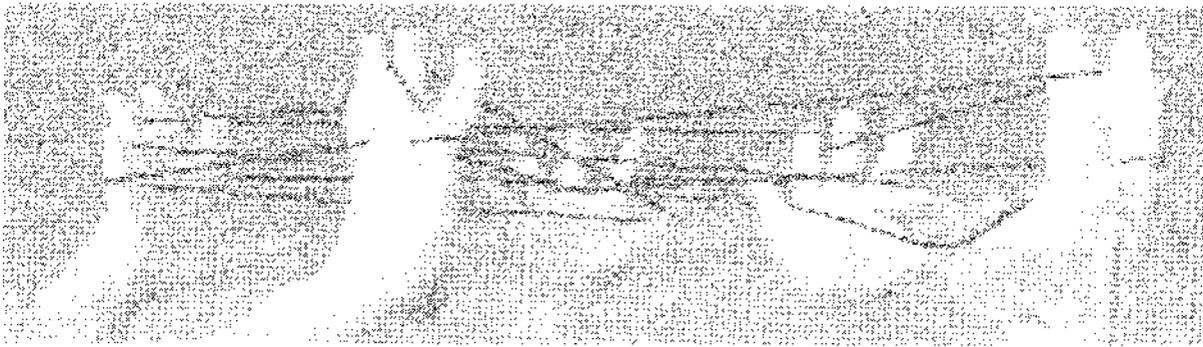
1. Am 01.01.1948 trat die Italienische Verfassung in Kraft, welche als Zeichen des guten Willens auch den Artikel 6(9) enthält, welcher eine für ganz Italien geltende Gesetzesgrundlage zum Schutz von sprachlichen (nicht kulturellen oder ethnischen) Minderheiten darstellt.
2. Am 20.01.1972 trat das Autonomiestatut in Kraft, das den umstrittenen Artikel 19 beinhaltet, welcher vorsieht, dass Kinder deutscher Muttersprache deutsche Schulen und Kinder italienischer Muttersprache italienische Schulen besuchen, wobei in beiden Sprachgruppen die Zweitsprache ab der 2. oder 3. Klasse an von einer/r Lehrer/in unterrichtet wird, welche/r die Zweitsprache als Muttersprache beherrscht. Für die ladinische Sprachgruppe hingegen gilt laut diesem Artikel eine Art von 3-Sprachen-Unterricht einer Einheitsschule in Form eines Immersionsunterrichts. Dieser Widerspruch lässt sich dadurch erklären, dass es sich bei deutschen und italienischen Bestimmungen um den Schutz der Volksgruppen handelt, während die ladinischen Bestimmungen als „Gebietsschutz“ vorstanden werden können.
3. Die Landesgesetze der Provinz Bozen hingegen räumen den Schülern Rechte ein, welche zwar nicht explizit auf interkulturelle Erziehung hinweisen, jedoch den Schulen autonomes Handeln in einem gewissen Rahmen gestatten. Laut dem Landesgesetz Nr. 13 vom 30.06.1987, Artikel 15 steht es Schulen frei Schulversuche (als „Erprobung und Erarbeitung neuer methodischer und didaktischer Maßnahmen“) durchzuführen.

Die Ebenen des Autonomiestatuts und der Landesgesetze widersprechen sich zwar nicht, allerdings wird der autonomen Durchführung von Schulprojekten einer Schule im Rahmen der Zweisprachigkeit bzw. Immersion immer wieder der Riegel vorgeschoben und auf den Artikel 19 des Autonomiestatuts verwiesen, welcher eine Segregationspolitik im Unterrichtswesen anordnet.

Diese Zwiespältigkeit der Landesregierung lässt sich klar anhand des Vergleiches zweier „statements“ der Landesregierung darlegen:

„Neben vielen Gemeinsamkeiten sind die kulturellen Ausgangspositionen und auch die kulturellen Ausdrucksformen der drei Sprachgruppen in Südtirol doch recht unterschiedlich, wie überhaupt Kultur in einem mehrsprachigen Land notwendigerweise differenziert zu sehen ist. Die unterschiedliche historische und soziale Tradition bringt es mit sich, dass

unerwünschte Wirkungen ethnischer Trennung



entsprechend der Eigenart der jeweiligen Volksgruppe auch die kulturellen Ausdrucksformen unterschiedlich sind. Um die eigenständige kulturelle Entwicklung einer jeden Sprachgruppe zu sichern, verfügt jede Sprachgruppe über eigene Verwaltungs- und Organisationsbereiche“ (Südtiroler Landesregierung, 1992).

„Eine angemessene methodisch-didaktisch gelenkte Spracherziehung fördert bewusst die Fähigkeit, andere Kulturen vorstehen zu können. Durch diese kulturelle Empathie wird das Zusammenleben der Sprachgruppen erleichtert und bereichert und die kulturelle Vielfalt als erzieherischer Wert erfahren. Diese Fähigkeit zum Leben in zwei oder mehr Kulturen ist somit ein Grundbaustein für eine europäische Haltung, die nur dann entstehen kann, wenn die BürgerInnen ihr ethnozentrisches Verhalten relativieren lernen. Diese Öffnung zur Multikulturalität kann in Südtirol durch entdeckendes Kennenlernen der verschiedenen Lebenswirklichkeiten im Alltag der anderen Sprachgruppen verwirklicht werden“ (Autonome Provinz Bozen, 1994, S. 255).

Diese beiden Stellungnahmen zeigen deutlich, dass die Landesregierung sich je nach Situation unterschiedlicher Stellungnahmen bedient. Während in Anbetracht des Artikel 19 wohl das erste „statement“ als Erklärung dient, um eine institutionelle mehrsprachige Bildung zu verhindern (was allerdings nicht, wie oben erwähnt, für die ladinischsprachige Bevölkerung gilt), kann der zweite Artikel als Legitimierung einer mehrsprachigen Universität angesehen werden, welche ja sogar mit dem Phänomen der Mehrsprachigkeit in Südtirol wirbt.

Wie eingangs erwähnt, zieht sich der Streit um die Bildungspolitik wie ein roter Faden durch die letzten fünf Jahrzehnte, wobei es immer schon Positionen für und gegen eine mehrsprachige Schule gab:

- Bereits in den 50ern setzten sich vor allem VertreterInnen der deutschen Sprachgruppe für das Elternrecht der Schulwahl für die Sprösslinge (Artikel 19, Abs.3) ein, welche es den Eltern erlaubt, ihr Kind

in eine anderssprachige Schule zu schicken, da sie darin eine Möglichkeit zur Stärkung der deutschen Volksgruppe sahen. Zu dieser Zeit war eher die italienische Sprachgruppe für eine Einschränkung dieses Gesetzes, da besonders in ländlichen Gebieten viele ItalienerInnen ihre Kinder in die deutsche Schule schickten, was eine Schwächung ihrer Sprachgruppe bedeutete (vgl. Marmsoler, 1988).

Heute schicken italienische Eltern ihre Kinder vermehrt in deutschsprachige Schulen und Kindergärten, da sie erkannt haben, dass die Beherrschung der deutschen Sprache in Südtirol eine Voraussetzung ist, um sich in öffentlichen und privaten Bereichen behaupten zu können. Jetzt sind es die deutschen Eltern, die sich gegen das Elternrecht wehren, da sie Angst haben, ihre Sprachgruppe oder gar Kultur könnte geschwächt werden. Diese Angst herrscht paradoxerweise vor, obwohl sich der prozentuelle Anteil der italienischen Bevölkerung in den letzten zwanzig Jahren radikal vermindert hat und somit eine „Unterwanderung“ der deutschen Kultur in Südtirol (Kasslatter-Mur, 2002) immer unwahrscheinlicher wird.

Diese Beispiele sollen nur einen Einblick geben, wie zerrissen und paradox das Zusammenleben zwischen den Sprachgruppen in Südtirol ist. Dies zeigt sich auch daran, dass das Problem nicht nur auf die Bildung beschränkt ist, sondern sich auch auf andere Bereiche erstreckt (man/frau erinnere sich an das Referendum rund um den Friedensplatz/Siegesplatz). Die Geister scheiden sich allerdings beim Thema Bildung besonders, da die Bildung einen der Eckpfeiler der Südtiroler Autonomie darstellt.

Während das Autonomiestatut und somit auch der dazugehörige Artikel 19 eine notwendige und wichtige Maßnahme des Schutzes der Minderheit in einem postfaschistischen Italien waren und dazu beitrug, aus einem „Gegeneinander“ der Sprachgruppen ein „Nebeneinander“ zu erwirken, wäre es heute an der Zeit, einen Schritt weiter zu gehen und aus diesem „Nebeneinander“ ein „Miteinander“ zu machen. So-

lange jedoch die strikte ethnische Trennung vorherrscht, ist dies unmöglich.

Da es sich beim „Südtirol Paket“ um Minderheitenschutz handelt, welcher den drei Sprachgruppen Rechtsgleichheit attestiert, unterliegt es im Ansatz schon einer Segregationsinterpretation. Je mehr Politik und Gesellschaft sich nach dieser Schutzbestim-

Nun stellt sich eine wesentliche Frage:

Siegeht die Politik das Verhalten der Gesellschaft wider, oder reagiert die Gesellschaft auf die Strategien der Politik?

Betrachtet man das Proporzdekret (Artikel 89) genauer, so erkennt man, dass es sich dabei nicht nur um eine Zuteilung von öffentlichen Ämtern propor-



mungen orientieren, desto mehr wird die eigene ethnische Herkunft in den Mittelpunkt gestellt, so dass eine Überwindung des Nationalismus oder Ethnozentrismus verhindert wird, was jedoch eine Voraussetzung zur Entwicklung einer mehrsprachigen multikulturellen Gesellschaft wäre (vgl. Baur/v. Guggenberg/Larcher, 1998, S. 29).

Dies schlägt sich auch im Wahlverhalten der SüdtirolerInnen nieder. Obwohl Wahlprogramme und Ziele der verschiedenen Parteien in Südtirol den meisten WählerInnen bekannt sind, orientiert sich deren Wahlverhalten eher nach ethnischen Kriterien. Somit herrscht in Südtirol das Phänomen vor, dass es nicht um eine übergreifende Politik geht, sondern um Sprachgruppenvertretung.

Jüngstes Beispiel hierfür wäre das Referendum rund um den „Siegesplatz/Piazza della Vittoria“ vom 6. Oktober 2002, welches in seinen Ergebnissen als Kommunalreferendum in etwa die Sprachgruppenverteilung in der Gemeinde Bozen/Bolzano widerspiegelte. Das Referendum, welches von AN unter Giorgio Holzmann initiiert wurde und von Gianfranco Fini (mit frischem Orden der Schutzmacht Österreich versehen) unterstützt wurde, fand auch seine BelürwörterInnen in den Reihen von ItalienerInnen, welche sonst nicht mit der Ideologie dieser Partei sympathisieren.

Ein weiter zurückliegendes Beispiel wären die Wahlergebnisse vom November 1998:

Hier fuhr die einzige sprachübergreifende Partei in Südtirol „Die Grünen-Verdi-Verc“ große Verluste ein, besonders im Gröden- und Gaderal. Interessanterweise wurde im Jahre 1993 die Partei „Ladins“ gegründet. Somit hatte jetzt jede Sprachgruppe ihre politische Vertretung und die Partei „Die Grünen-Verdi-Verc“ wurde überflüssig, wenn man betrachtet, dass die SüdtirolerInnen nach ethnischen Kriterien wählen.¹

tional zur sprachlichen Zusammensetzung der Bevölkerung oder um getrennte Schulorganisation handelt, sondern auch um die Zuweisung von sozialen und kulturellen Förderungsmitteln.

Da es somit getrennte Sportvereine, Theatergruppen und Musikensembles genauso wie getrennte Schulen oder ein getrenntes Bildungssystem gibt, und dies alles im Autonomiestatut zusammenläuft, kann die Landesregierung nicht leichtfertig das Bildungssystem ändern. Dies würde weitere Änderungen des Proporz, zum Beispiel auf kultureller Ebene, nach sich ziehen, da sich „allos“ im Grunde über den Minderheitenschutz definiert.

Sieht man die Bildungsproblematik als Teil eines Systemgefüges, welches gleichsam die Legitimation für die Existenz der in der Landesregierung sitzenden SVP darstellt, erscheint es verständlich, dass sich diese gegen eine Änderung der Schulpolitik einsetzt.

Eine Änderung der Schulpolitik würde mehr Kontakt zwischen den Sprachgruppen bedeuten und wäre erst der Anfang vom Ende der Proporzpolitik, da mehr Kontakt zu mehr Verständnis füreinander und zu geringerer Polarisierung und Stereotypisierung zwischen den Sprachgruppen führen würde (vgl. Giovannelli, Review of Psychology 2002).

Höheres Verständnis und weniger Polarisierung würde die SVP in ihrer Machtposition schwächen. Sie würde allerdings auch AN auf der anderen Seite schwächen. Gerade in Anbetracht der derzeitigen Zentralregierung in Rom und den aufflammenden Verbalatlacken (Außenminister Fratini, Januar 2003) gegen die Autonomie, wird ein eventuelles Kompromissverhalten der Landesregierung erst recht gebremst und auch das Wahlverhalten der verängstigten Bevölkerung wird sich wieder verstärkt polarisieren.

Die Einführung einer zweisprachigen Schule (was nicht den Verlust bestehender Schulen bedeuten würde, sondern eine zusätzliche Option), wäre dem-

¹ Kommentar der LadinerInnen zum Ergebnis: „Beim Interethnischen hört sich die Sympathie halt auf.“

nach aus sozialpsychologischer Sicht in erster Linie wichtig, um den Kontakt zwischen den Sprachgruppen zu stärken.
Der sprachdidaktische Nutzen ist aus dieser Sicht zweitrangig. Trotzdem soll nicht verzichtet werden, darauf hinzuweisen, dass die Angst, dass Schüler durch eine zweisprachige Schule keine Sprache mehr

Beispielen der anderen Sprachgruppe konfrontiert, fühlten sie sich stärker der eigenen Sprachgruppe verpflichtet, entwickelten mehr Vorurteile, empfanden die andere Sprachgruppe als unnahbar, erklärten sich unzufriedener mit der Situation des Zusammenlebens und empfanden ihre Gruppenzugehörigkeit als etwas stark auffälliges. Weiters zeigten sie weit weniger Be-

richtig lernen können, jeder wissenschaftlichen Grundlage entbehrt. Im Gegenteil: Studien in multiethnischen Gebieten haben bewiesen, dass Kinder leicht mehrere Sprachen fließend lernen können und dass eben diese Kinder im Erwachsenenalter mit einer enormen Leichtigkeit weitere Sprachen lernen können.*

Auch die Angst des Verlusts der jeweiligen Kultur oder Identität ist nicht gerechtfertigt. In einer Zeit der kulturellen Globalisierung, wo sich Jugendliche lieber MTV ansehen als den RAI-Sender-Bozen oder lieber eine E-Gitarre als eine Zither bedienen, spielt die Einführung einer zweisprachigen Schule oder der Kategorie „Zweisprachig“ in der Proporzpolitik beim Kultur-„Verlust“ auf lokaler Ebene wohl nur eine untergeordnete Rolle.

In einer Studie, die vom Autor dieser Zeilen im Februar 2002 an 181 MaturantInnen der italienischen und deutschen Handelsoberstufe durchgeführt wurde, zeigte sich die Beeinflussbarkeit durch Medien und Politik sehr stark:

Obwohl die SchülerInnen die Beeinflussung durch Medien und Politik als größtenteils „überhaupt nicht“ gegeben einstufen, konnten in der Folge extreme Unterschiede in ihrem Antwortverhalten festgestellt werden, je nachdem mit welcher Art von Darstellung (positiv oder negativ) der eigenen und anderen Sprachgruppe sie konfrontiert wurden:

Wurden die SchülerInnen mit negativen

Beispielen der anderen Sprachgruppe konfrontiert, fühlten sie sich stärker der eigenen Sprachgruppe verpflichtet, entwickelten mehr Vorurteile, empfanden die andere Sprachgruppe als unnahbar, erklärten sich unzufriedener mit der Situation des Zusammenlebens und empfanden ihre Gruppenzugehörigkeit als etwas stark auffälliges. Weiters zeigten sie weit weniger Be-

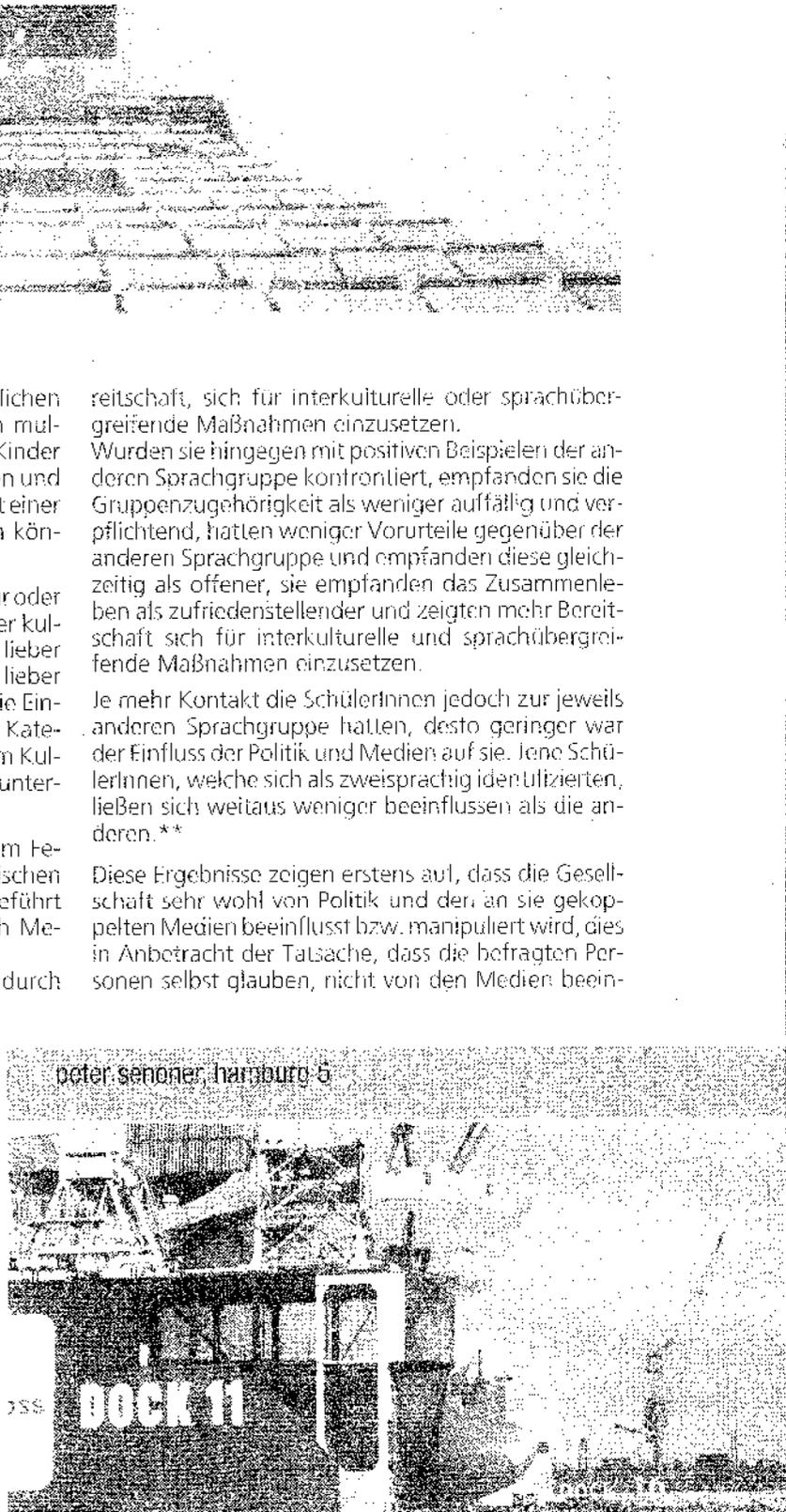
reitschaft, sich für interkulturelle oder sprachübergreifende Maßnahmen einzusetzen. Wurden sie hingegen mit positiven Beispielen der anderen Sprachgruppe konfrontiert, empfanden sie die Gruppenzugehörigkeit als weniger auffällig und verpflichtend, hatten weniger Vorurteile gegenüber der anderen Sprachgruppe und empfanden diese gleichzeitig als offener, sie empfanden das Zusammenleben als zufriedenstellender und zeigten mehr Bereitschaft sich für interkulturelle und sprachübergreifende Maßnahmen einzusetzen.

Je mehr Kontakt die SchülerInnen jedoch zur jeweils anderen Sprachgruppe hatten, desto geringer war der Einfluss der Politik und Medien auf sie. Insbesondere SchülerInnen, welche sich als zweisprachig identifizierten, ließen sich weitaus weniger beeinflussen als die anderen.**

Diese Ergebnisse zeigen erstens auf, dass die Gesellschaft sehr wohl von Politik und den an sie gekoppelten Medien beeinflusst bzw. manipuliert wird, dies in Anbetracht der Tatsache, dass die befragten Personen selbst glauben, nicht von den Medien beein-

* Diese Ergebnisse beziehen sich auf Studien über multikulturelle Erziehung am Institut ISCTE in Lissabon durchgeführt von Dr. Maria Benedeita Monteiro, an welchen der Autor im Herbst/Winter 1999/2000 teilnahm.

** Die genaue Durchführung und die Ergebnisse können bei oskar@giovanel-



& Larcher, D. (Hg.) Interkulturelles Handeln des Zweitsprachenlernens. Meran: Alpha&Beta Verlag, 1995, S. 253 - 269.

genberg, A. & Larcher, D. Zwischen Herz und Südtirol im Spannungsfeld zwischen postnationaler Gesellschaftsstruktur. Alpha Verlag 1998.

stituzione della Repubblica Italiana, Pres. 82.

Landes Südtirol (Hg. Südtiroler Landestitel von Dr. A. Auckenthaler.

rich, A. (2002) The impact of emotion-priming on social identity, salience, perception and collective action, Review of Psycho-

002) Determinanten kollektiver Aktionierung, Permeabilität, Salienz, Fragilität, Identität und Soziale Identität in Südtirol. Di-Wien.

002) Sprachverwirrungen. [chroniken.it/archiv/sn_04_2002/sprach](http://www.south-tyrol.com/medien/chroniken.it/archiv/sn_04_2002/sprach)

1) Aufsätze zu Südtirol - Scritti sul Sud-Tirol. Meran: Alpha&Beta Verlag.

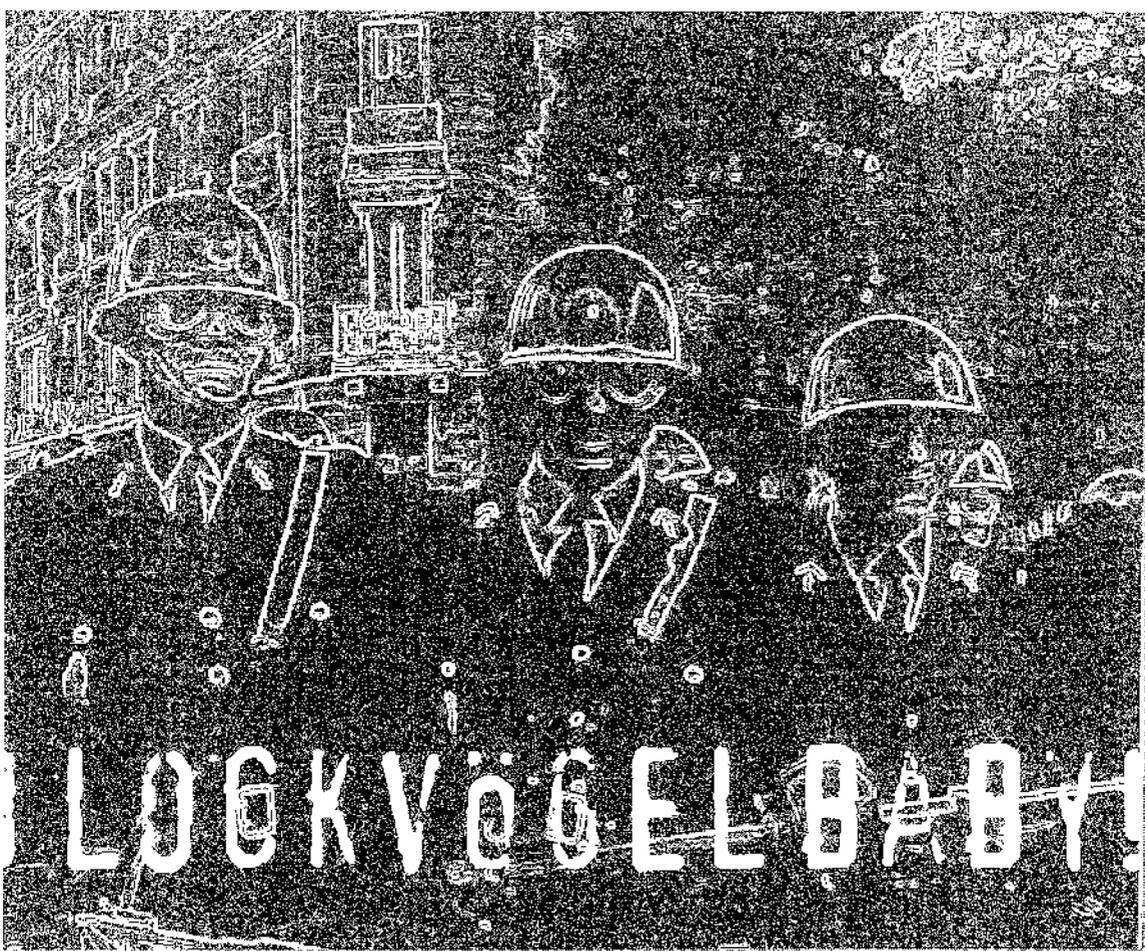
2. (1999) Interkulturelle Erziehung - Eine Zusammenlebens der verschiedenen Südtirol, Magisterarbeit für FernUniver-

regierung (Hg.): Amt für Presseangelegenheiten (Hg.): Südtirol - Themen 1992. Zit. N. Zappe, M.: Das ethnische in Südtirol. Frankfurt: Peter Lang

regierung (Hg.): Das neue Autonomiegesetz 1995.

Einstimmung... [chroniken.it/einstimmung.html](http://www.south-tyrol.com/medien/chroniken.it/einstimmung.html)





LOCKVÖGEL BABY

erfnede jelinek rowohl reinbek bei hamburg 1970

Unternehmergeist und Katholizismus

Die Schule unter der Regierung von Berlusconi

Seit Berlusconi die bestimmende Figur in der italienischen Regierung ist, beherrscht der Neoliberalismus die politische Szene. Einiges von diesem Trend ist auch an dem bildungspolitischen Programm der neuen Regierung ablesbar, das die radikale Umgestaltung des italienischen Schulsystems fordert.*

Urban Stillebacher**

Die Pläne der Regierung Berlusconi

Im Eifer des Wahlkampfes präsentierte der ambitionierte Politiker und Unternehmer mit seiner Vorliebe für einfache Formeln den bildungspolitischen Slogan „Internet-Inglese-Impresa“, das sogenannte Programm mit den drei „I“. In dieser Kurzformel ist der Zeitgeist des bildungstheoretischen Pragmatismus eingefangen wie in einem Brennspiegel. Will die Schule in der Ära des globalisierten Kapitals den vielfältigen Herausforderungen der Wirtschaft gerecht werden, kann Bildung nicht Widerstand gegen marktgängige Tendenzen bedeuten, sondern muss sich auf Anpassungsleistungen und Arbeitsmarktverwertbarkeit konzentrieren. Deshalb betont Berlusconi, der bekanntlich aus den Tempelbezirken der Wirtschaft kommt, auch in schulpolitischen Fragen den Primat der Ökonomie. In diesem Kontext ist vorrangig die Forderung nach Intensivierung des informationstechnologischen Unterrichts, das Postulat der didaktischen Aufwertung der Fremdsprachen und das Ziel, unternehmerischen Geist in die Schulwelt einzuführen, zu sehen.

Moratti Ministerin für Privatschulen?

Nach dem Wahlsieg Berlusconis im Mai 2001 wurde Lelizia Moratti Unterrichtsministerin. In der ersten kurzlebigen Regierung Berlusconi (1994) war Moratti Präsidentin der staatlichen Fernsehanstalt RAI, die sie nach wenigen Monaten an die Einschaltquoten der privaten Sender heranbrachte. Allerdings wurde

diese „Konkurrenzfähigkeit“ erkauft mit sichtbaren Einbußen im Bereich der Vielfalt und der Qualität der Programme, sodass die Rai auf das zum Teil erbärmliche Niveau des privaten Fernsehens herabsank.

So wie im Medienmarkt ist Moratti auch für den freien Wettbewerb im Bildungsmarkt. Ihr Anliegen ist es nicht, die Position der staatlichen Schule zu festigen und auszubauen, wie es ihrem politischen Auftrag eigentlich entsprechen würde, sondern vielmehr die Privatschulen konkurrenzfähig zu machen, indem sie dem öffentlichen Sektor Gelder entzieht und es privaten Bildungseinrichtungen zuschanzt. Ein Beispiel aus der jüngsten Vergangenheit kann dies verdeutlichen: Während die staatlichen Ausgaben für den öffentlichen Bildungsbereich um ca. 15 Prozent gekürzt wurden, sicherte der Finanzminister Tremonti im Dezember 2002 nicht-staatlichen Volksschulen per Dekret zu, dass sie von den Kürzungen ausgenommen werden. Damit fließen wiederum 200 Millionen Euro in die Kassen privater Schulen. Dazu der kritische Kommentar vom Generalsekretär der Cgil-scuola, Enrico Panini: „Il decreto con il quale il ministro dell'Economia esenta dalle riduzioni del 15 per cento la scuola non statale è iniquo. La scuola pubblica, come abbiamo denunciato anche di recente, è nel frattempo colpita da riduzioni per un miliardo di euro. Nulla si fa per impedire la crisi del funzionamento delle istituzioni scolastiche pubbliche che deriverà dal decreto taglia-spese. Gli effetti negativi colpiscono gli studenti e i lavoratori della scuola. Questo governo continua a difendere solo gli interessi degli istituti privati, mentre la scuola di tutti, quella pubblica, continua ad essere puntualmente discriminata.“

Eine „noble“ Ergänzung dieser Maßnahme ist die Entscheidung der Regierungsmehrheit, im Haushaltsgesetz 2003 90 Millionen Euro, aufgeteilt auf drei Jahre, für die Unterstützung jener Familien vorzusehen, welche ihre Kinder in Privatschulen schicken.

Ob unter solchen Bedingungen die staatliche Schule den von der Verfassung festgeschriebenen öffentlichen Bildungsauftrag adäquat erfüllen kann, ist mehr als fraglich. Die Politik der neuen Regierung birgt real die Gefahr, dass staatliche Bildung zur Flachware wird.

Im Schatten von Berlusconi

Moratti steht wie (fast) alle Minister zumindest medial im Schatten von Berlusconi. Die Regierungsmitglieder sind in Italien zum Akklamationsapparat, zur Staffage für den Ministerpräsidenten geworden; ihre Unterwerfungsgeste grenzt an Peinlichkeit. Die Gründe dafür liegen zum einem im autoritär-unternehmerischen Führungsstil von Berlusconi, zum andern in der Tatsache, dass der Regierungschef als Besitzer mehrerer Sendeanstalten nachhaltig von der szenischen Opulenz der Fernsehauftritte und von der mediengesteuerten Personalisierung der Politik profitiert, welche das Gewicht der Regierungsgremien und Parteiorganisationen erheblich mindert.

Ganz im Sinne des Regierungschefs änderte Moratti

* Dieser Artikel ist eine leicht abgeänderte und aktualisierte Fassung eines Beitrages, der im Gaismair-Jahrbuch 2003 erschienen ist & hier mit freundlicher Genehmigung unseren LeserInnen zugänglich gemacht wird.

** Urban Stillebacher ist Philosophie- und Geschichtslehrer am Realgymnasium Bozen. Virtuose auf der Gitarre, dem Schachbrett und der Klaviatur des Neukartianismus.

1 Repubblica, 30. Dezember 2002

sofort die Koordinaten der italienischen Schulpolitik, die früher vom Minister Berlinguer aus den Reihen des PDS geprägt war. In der Ära Berlinguers wurde die zentralistische Schulorganisation durch das Autonomiegesetz abgebaut, die Anzahl schulpflichtiger Jahre erhöht und ein Interessensausgleich zwischen den staatlichen und privaten Schulen angestrebt. Sein letztes und liebstes Projekt, die Schulstufenreform, die mehr didaktische Kontinuität in die Curricula bringen sollte, ist zwar im Parlament verabschiedet worden, doch setzte ihr der Regierungswechsel ihr ein jähes Ende.

Die Reform und die Student(Inn)enproteste

Die neue Unterrichtsministerin hat diese Reformansätze ohne zu zögern aufs Eis gelegt. Ihr Anliegen ist es, der Schule ein anderes Reformkleid zu verpassen. Sie setzte eine hochkarätige Kommission ein, deren Ziel es sein sollte, ein umfangreiches Arbeits- und Diskussionspapier für die Umgestaltung des Schulsystems als Ersatz für die Berlinguer-Reform zu erstellen. Bereits als die ersten Resultate der Arbeitsgruppe in den Medien bekannt wurden, regte sich in Kreisen der Schülerinnen und Gewerkschaften massiver Widerstand. Nach Auffassung der KritikerInnen waren die Reformvorschläge der Kommission anachronistisch, sozial unausgewogen und inhaltlich vollständig im Kontrast zu den Reformleitlinien von Berlinguer. Nach dem Bekanntwerden weiterer Reformpunkte entstand ab November 2001 italienweit eine Protestbewegung, die ungeahnte Ausmaße annahm. Gerade diese breite Front des öffentlichen Widerstands zeigt, dass bei allen politischen Widrigkeiten gesellschaftliche Alarmsysteme in Italien nicht so leicht verstummen. Allein in Südtirol beteiligten sich im Spätherbst 2001 etwa 6000 OberschülerInnen an einer Demonstration in Bozen gegen die Reformpläne der Unterrichtsministerin Moratti.

Als zu den Protesten und Streiks noch politische Querelen im Ministerrat hinzukamen, zog die Unterrichtsministerin einige neuralgische Punkte des Dokumentes („documento Bertagna“) zurück. Übriggeblieben ist schließlich ein von der Regierung beschlossenes Reformgerüst, das sich in den Grundzügen an dem Basis-Programm von Berlusconi orientiert. Demokratiepoltisch sehr bedenklich ist der Modus, wie die Regierung die Reform durchziehen will. Weil der Gesetzesvorschlag vorsieht, die weiteren gesetzlichen Schritte zur Verwirklichung der Schulreform in die Hände der Regierung zu legen, kann das Gerüst in den nächsten Monaten über Dekrete, d.h. ohne Einbeziehung des Parlaments nach Maßgabe der Unterrichtsministerin aufgefüllt werden.

Im November 2002 wurde der Gesetzesvorschlag über die Schulreform im Senat mit Stimmenmehrheit (124 Mitglieder stimmten dafür, 90 dagegen) angenommen. Die legge delegata war im Senat Gegenstand heftiger Kritik von Seiten der Ulivo-PolitikerInnen. Besonders die negativen sozialen Auswirkungen des du-

Der aktivierende Staat dagegen versorgt die Privatwirtschaft mit flexiblem und qualifiziertem „Humankapital“ (lebenslanges Lernen), dass sich zugleich, eingebunden in Familie und Nachbarschaft, beständig in Eigenverantwortlichkeit und Leistungsbereitschaft löst.

Quelle: Vorwort von Herbert Schul in Christian Christen: Italiens Modernisierung von Rechts - Berlusconi, Bossi, Fini oder die Zerschlagung des Wohlfahrtsstaates, Dietz, Berlin, 2001

alen Bildungsgefüges kamen zur Debatte. Stellvertretend für die Opposition meinte dazu der ehemalige Ministerpräsident Giuliano Amato: „Obbligare i ragazzi a scegliere dopo le medie significa fallire l'obiettivo dell'inclusione... La scuola dovrebbe fornire al massimo grado tutti gli strumenti per facilitare il superamento dei problemi legati alle differenze sociali“.² Mit dem vom Senat verabschiedeten Text muss sich nun die Kammer befassen. Es ist anzunehmen, dass innerhalb Februar 2003 die „riforma Moratti“ von der Mehrheit der Abgeordneten abgesegnet wird.³

Das duale Bildungssystem

Ein Kernpunkt des Reformprojekts ist, wie schon angedeutet, die Errichtung des bipolaren Bildungssystems in der Oberschulstufe. Die Mitte-Rechtsregierung verfolgt das Ziel, das selektive Schulmodell früherer Zeiten zu restaurieren. Bereits nach der Pflichtschule soll es eine Weggabelung geben: Die Schülerinnen können eine fünfjährige gymnasiale Bildung wählen oder für eine vierjährige Berufsbildung optieren. Weil die Gymnasien



in das staatliche Schulsystem integriert sind und die Berufsschule im Kompetenzbereich der Region-

nen liegt, kommen hier bereits die ersten Bedenken auf. Ausgehend von egalitären Bildungsvorstellungen erhebt sich die Frage, ob jene Regionen, die arm an Infrastrukturen und finanziellen Ressourcen sind, überhaupt gleiche Ausbildungsstandards garantieren können. Hält man sich z.B. das wirtschaftliche und soziale Gefälle zwischen

² Repubblica, 13. November 2002

³ siehe Artikel auf S. 63 aus: il manifesto, 13.03.2003

den Regionen im Norden und denen im Süden vor Augen, sind die Vorbehalte verständlich. Andere Einwände sind prinzipieller Natur. Die Zweigliederung des Schulsystems wird zum einen als eine weitgehende Konzession der Berlusconi-Regierung an die wirtschaftlichen Interessen der Unternehmerverbände gesehen, welche die (Berufs-)Schule in den Dienst des Produktivsystems stellen wollen. Zum anderen wird das frünzelige Sortieren deshalb abgelehnt, weil damit der Bildungsnotstand in Italien (ca. die Hälfte der Bevölkerung weist nur einen Grundschulabschluss auf) verewigt und zusätzlich einer Aufspaltung des SchülerInnenkomplexes in zwei Kategorien Vorschub geleistet würde: Was den Zugang zur Universität und zu sozial etablierten Berufen betrifft, wären die AbgängerInnen von Gymnasien im Vergleich zu den anderen eindeutig privilegiert.

Die Aufwertung des Katholizismus

Weil das Einbeziehen katholischer Kreise in die Regierungspolitik für Berlusconi, der alle Winkelzüge der Macht kennt, von großer strategischer Bedeutung ist, pflegt seine Regierung ein besonderes Naheverhältnis zur katholischen Kirche. Dies färbt besonders auf die Schulpolitik ab. Die Intention, der Religion (siehe die Diskussion über die Wichtigkeit katholischer Embleme im Klassenzimmer) bzw. dem Religionsunterricht in den staatlichen Schulen mehr Gewicht zu geben, konfessionell gebundene Privatschulen zu fördern und der Plan, ReligionslehrerInnen in staatlichen Schulen unbefristete Lehraufträge zukommen zu lassen, sind konkrete Beispiele dafür. Im Februar 2002 hat der Ministerrat einem Gesetzesvorschlag der Unterrichtsministerin Moratti zugestimmt, welcher in Zukunft eine Stammrolle für ca. 20.000 ReligionslehrerInnen vorsieht. Voraussetzung für die Ausübung des Religionsunterrichts ist - wie vom Konkordat festgelegt - das Plazet der Kurie. Dem Entwurf entsprechend würden die ReligionslehrerInnen auch dann ihre Fixstelle behalten, wenn die Kurie ihnen die sogenannte *missio canonica* entzieht. Sollte dies der Fall sein, wären sie in anderen Unterrichtsbereichen gemäß ihrem Studientitel einsetzbar - ein großes dienstrechtliches Entgegenkommen seitens der Regierung. Nicht nur gegen diesen Aspekt machen Gewerkschaften, StudentInnenverbände und die politischen VertreterInnen der Opposition Front. Einige stufen die Bezahlung von Angestellten, die von der Kirche ausgewählt werden, als

Beeinträchtigung der staatlichen Souveränität ein, andere sehen im Gesetzesentwurf einen Angriff auf die in der Verfassung verankerten laizistischen Schulbildung.

Die Politik der Einsparungen

Durch die Haushaltsgesetze 2002 und 2003 hat die Regierung Berlusconi die finanziellen Ressourcen für die Schule erheblich gemindert. Angesichts substantieller Kürzungen der Ausgaben im Schulbereich verkommt das Vorhaben der Regierung, die Bildungspolitik im Sinne der Qualitätssteigerung zu forcieren, zu einer Farce. Auf dem italienischen Schulsektor kommen einschneidende Sparmaßnahmen zu. Sie führen vor allem zu einem drastischen Abbau von Personal. Geht es nach den Vorgaben der die Schule betreffenden Haushaltskapitel, werden in den nächsten Jahren ungefähr 56.000 Lehrstühle und 30.000 Stellen in Bereichen des nichtunterrichtenden Personals wegrationalisiert. Grundlage für die Einsparungen ist das Ziel, die Ausgaben für das Schulpersonal um etwa 15% zu reduzieren. Die berechtigten Warnungen der KritikerInnen vor Qualitätsverlusten in der öffentlichen Schule vermö-

«Questa riforma è incostituzionale»

INTERVISTA Parla Chiara Acciarini (Ds): «La cosa più

DINZIA GUBBINI
ROMA

Chiara Acciarini è stata la relatrice di minoranza per i Ds durante la discussione della riforma Moratti, ma ha anche trascorso lavorativi nella scuola (era preside), e quindi la sua reazione all'approvazione della riforma Moratti è particolarmente allarmata: «Spero che nessuno vada in giro a dire che c'è qualcosa da salvare. Questa è una legge fatta da rifare».

L'Ulivo ha annunciato che troverà il modo di sollevare eccezione di costituzionalità sulla legge. Quali sono i punti?

Siamo convinti che questa legge presenti dei profili di incostituzionalità. Innanzitutto sulla questione più grave, che è anche quella che avrà un effetto immediato, e cioè la cancellazione dell'obbligo di istruzione. L'articolo 31 della costituzione, infatti, parla di istruzione obbligatoria per almeno 8 anni. Moratti sostituisce al concetto di obbligo di istruzione il di-

ritto-dovere all'istruzione e alla formazione, e tra l'altro nel testo si sostiene di «ridefinire e ampliare» il concetto espresso dalla costituzione. Ora, io non ho mai visto una legge ordinaria che ridefinisce i concetti costituzionali, se fosse così staremmo freschi. E poi c'è l'articolo 81

«Il ministro Moratti lancia oggi un messaggio molto forte di selezione sociale. Alla sinistra il compito di creare gli anticorpi culturali per difendere la scuola»

della costituzione, l'aspetto cioè della copertura finanziaria del decreto, che non esiste. E, infine, l'assoluta nebulosità dei principi direttivi, in palese contrasto con l'articolo 76 della costituzione. E non parlo di nebulosità tanto per dire. Sono rimasta molto colpita dagli annunci televisivi del ministro, che promette la reintroduzione del maestro prevalente. Nel testo non ve n'è

gen die Unterrichtsministerin nicht zu irritieren. Gemäß einer Prioritätenliste entwarf Moratti das detaillierte Verzeichnis der Stellen, die dem Sparstift zum Opfer fallen sollen. Von den Einsparungen tangiert sind Ganztagschulen, Schulversuchsprojekte, die Betreuung von behinderten SchülerInnen, und - den programmatischen Leitlinien der Regierung diametral entgegengesetzt - der Fremdsprachenunterricht in den ersten Volksschuljahren. Im Oberschulbereich sollen Personalkürzungen u.a. durch die Erhöhung der Anzahl der Klassenmitglieder durchgeführt werden. Diese Batterie von Maßnahmen macht

entlich; dass die Qualitätsdiskussion von der Regierung nicht besonders ernst genommen wird. Restriktive Finanzmaßnahmen sind ihr wichtiger als die Güte öffentlicher Bildung.

Schule als Unternehmen

Die Regierung Berlusconi schickt sich an, mehr privatwirtschaftliche Muster in den Schulbetrieb einzuführen. Unterrichtsministerin Moratti kündigte kurz nach der Übernahme ihres Amtes an, dass der Status der Direktorinnen als SchulleiterInnen nach dem Vorbild der Führungsstrukturen in der Wirtschaft aufgewertet werden sollte. Nach Monaten des Verhandlungsstillstandes kam im Januar 2002 der Vertrag mit den Direktorinnen auf nationaler Ebene zum Abschluss. Vom Vertrag, der in einigen Punkten mit der bisherigen Tradition des Dienstrechts bricht, sind ca. 10.000 SchulleiterInnen betroffen. Sie können in Zukunft mit einer monatlichen Netto-Gehaltserhöhung von 465 Euro rechnen, wenn sie in der befristeten Zeit ihrer Beauftragung (die Rede ist von einem Minimum von zwei und von einem Maximum von sieben Jahren) die entsprechenden Führungsqualitäten aufweisen. Um dies festzustellen, wird ihre Arbeit in

lungen von Moratti ökonomisch prämiert werden. Das Vorgehen der Evaluation ist wiederum an einer externen Instanz festgemacht.

Und in Südtirol...

In bezug auf die Reformpläne der Ministerin Moratti hat die Südtiroler Schulpolitik zunächst eine bedenklich abwartende Haltung eingenommen. Man tat so, als ob Rom weit weg wäre und die Entscheidungen dort die Südtiroler Schulszene nur am Rande betreffen würden. Das ist jedoch keineswegs der Fall. Unsere Provinz hat die primäre Zuständigkeit im Kindergarten- und Berufsschulwesen, im Bereich der Schulfürsorge, der SchülerInnentransporte und der Schulbauten, aber nur sekundäre Kompetenzen was die Grund-, Mittelschul- und Oberschulbildung betrifft. Hier sind die nationalen Richtlinien einzuhalten. Südtirol kann zwar einzelne staatliche Maßnahmen durch Landesgesetze abfedern, aber nicht die von der Regierung geplanten Veränderungen wirklich abblocken. Deshalb wird die Karte des lokalen Partikularismus, auf die Südtiroler PolitikerInnen so gern setzen, in Sachen Schulreform nicht stechen können.

In der Südtiroler LehrerInnenenschaft schwindet - so

glaube ich - immer mehr das Vertrauen in eine vernünftige, organische und qualitätsorientierte Schulpolitik. Der häufige Regierungswechsel in Rom einerseits lässt die Schule nie zur Ruhe kommen: Reformen und Reformen werden initiiert und wieder abgebrochen. Andererseits sind die Erfahrungen mit der Lokalpolitik auch alles eher als rosig. Die Landesregierung hat dort, wo sie im Schulwesen Entscheidungsbefugnisse wahrnimmt und innovative Akzente setzen könnte, nicht immer eine glückliche Hand bewiesen. Das zeigt z.B. die mittlerweile fünf Jahre alte Geschichte des Landeskollektivvertrages für Südtiroler Leh-

«Institutionale»

grave è l'azzeramento dell'obbligo scolastico»

traccia.

Secondo lei, a cosa mira questa riforma?

Penso che la destra abbia le idee molto chiare, e sbaglia chi dice che si tratta di un disegno incoerente. La riforma punta a qualcosa di molto preciso: innanzitutto che la scuola media diventi il punto finale del percorso scolastico per una parte dei ragazzi. Si tratta di un sistema di selezione sociale, c'è poco da fare. Nel far questo si raggiunge anche il risultato di trasformare la scuola media in una scuola a sua volta selettiva. Avremo una terza media per chi andrà al liceo e una per chi si orienterà alla formazione professionale. È chiaro, inoltre, che ci si accinge a ridurre il numero di ore di insegnamento garantite a tutti, una parte dell'orario sarà "a domanda", che con il tempo si trasformerà in una parte dell'orario a pagamento. E, infine, si mira alla destrutturazione territoriale, dietro l'angolo c'è la devolu-

Secondo lei come reagirà il mondo della scuola?

Qualcuno dice che la scuola era molto più agitata quando era in approvazione la riforma Berlinguer. In realtà io non ne sono convinta. Credo piuttosto che oggi come oggi sia molto più difficile bucare il video con istanze come questa. Tuttavia credo che la scuola stia aspettando di capire, anche perché si sono ricevuti messaggi contraddittori, per esempio che non essendoci le risorse finanziarie sarà difficile combinare qualcosa. Ma, tanto il 12 aprile, che nei passaggi dei decreti attuativi, la scuola protesterà con forza. E voglio tornare sull'abrogazione dell'obbligo all'istruzione. La sfida di tenere i ragazzi a scuola almeno per 9 anni, magari per 10, è una grande lotta per la democrazia. Oggi, invece, si dà un messaggio molto chiaro al paese, un messaggio di selezione. C'è un grande lavoro da fare a sinistra, un lavoro innanzitutto culturale, che accompagni i processi di scelta che si determineranno nel paese.

jährlichen Abständen einer Bewertung und Kontrolle unterzogen. Falls die Evaluation die Leitungsfähigkeiten eines Direktors/einer Direktorin als unzureichend einstuft, ist die Beauftragung grundsätzlich kündbar. Gerade an diesem letzten Aspekt wird deutlich, dass der erste Schritt in Richtung Entbeamtung des Schulpersonals getan ist.

Auch für die Unterrichtsleistungen der Lehrpersonen hält die Unterrichtsministerin ein meritokratisches Bewertungs- und Besoldungssystem parat. Wer im Unterricht besonderen Einsatz zeigt oder mit didaktischem Können brilliert, sollte gemäß den Vorstel-

lungen. Die Südtiroler Landesregierung hat nach zäher, endlosen Verhandlungsrunden eine stattliche Summe in diesen Vertrag investiert, aber dadurch weder eine Qualitätsverbesserung (bezahlte Mehrarbeit bedeutet nicht automatisch mehr Qualität) noch eine ökonomische Zufriedenstellung des gesamten Lehrpersonals erreicht, da man den altgedienten LehrerInnen (Einstufung gemäß dem Dienstalter) im Vergleich zu den JunglehrerInnen zu viele finanzielle Privilegien zugespielt hat.

Die Bildungsoffensive lässt weiter auf sich warten.

Menüs

Menüvorschlag 41: Der Mensch (oder so nimmt man einen Trip)

Andreas Erugger

Die Gedanken aus dem Gehirn nehmen
Und sehr geräuholt

Mit totaler Pornographie würzen
Diese dafür etwa 5 Minuten
In 2 Liter Alphaöl aufkochen
Bis eine gewisse Löslichkeit
Der Gedanken erreicht

Beim Fischen die Menschlichkeit abfischen
Sofort Merkmale und Eigenschaften
Mit etwas Öl und abkühlen

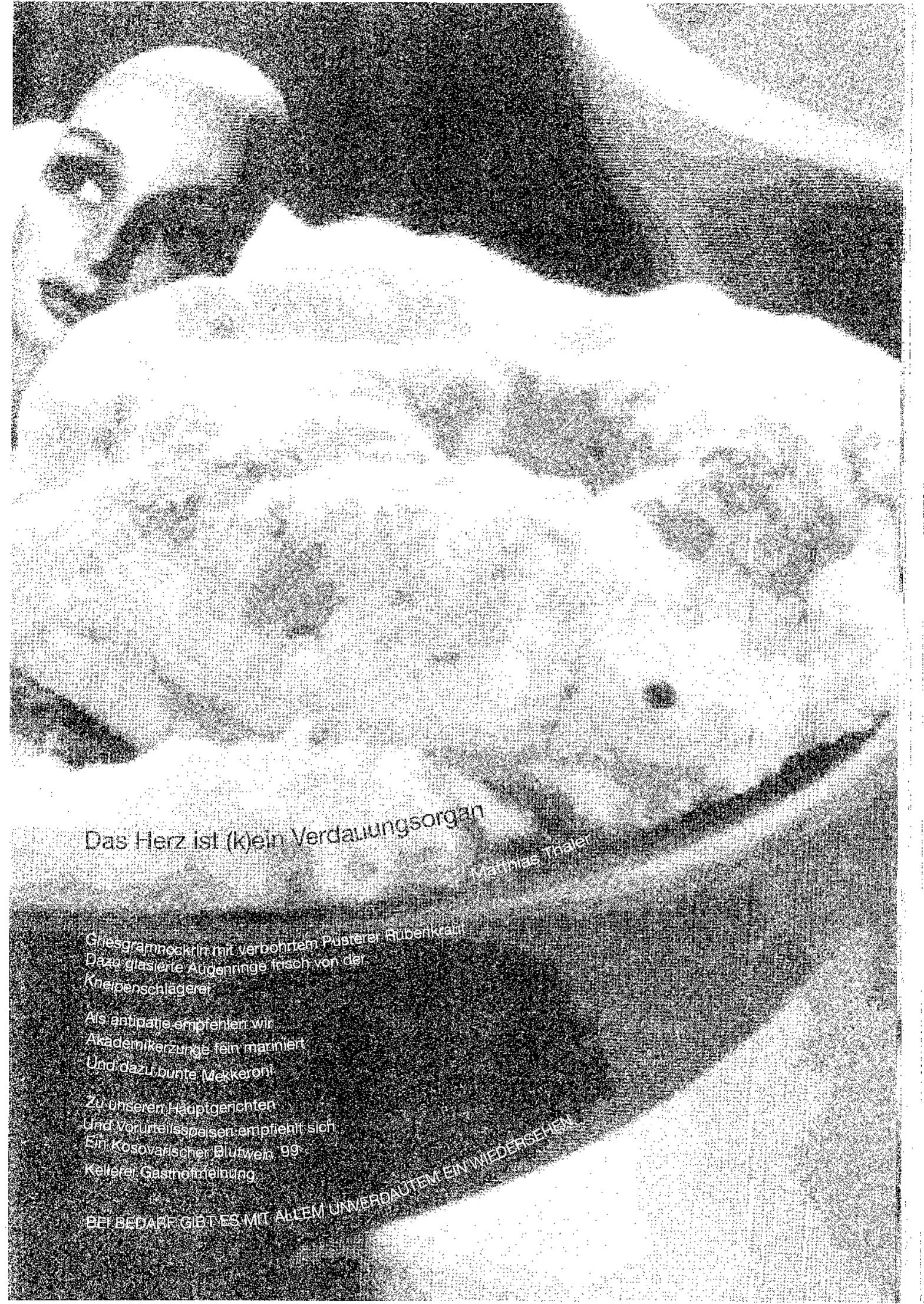
Damit es schön dünn wird

Das Fleisch in Sirnlichkeit
Anblauen
Und verbrannte Stellen
Vernachlässigen

Ein wenig Honig und etwas Lakritz
Zum Plättchen beibringen
Die Zutaten verschütten
Und die Gedanken
Mit Fleisch vermischen

Am Ende
Mit etwas Meerschweinchen
Etwas die Gedanken
Bei Meerschweinchen köcheln

Am Ende garniert man das Mahl
Mit dem eigenen Leib



Das Herz ist (k)ein Verdauungsorgan

Martinus Thaler

Griesgrammkeckeln mit verbohntem Püsterer, Rubenkraut
Dazu glasierte Augenringe frisch von der
Kneipenschlägerer

Als antipatie empfehlen wir
Akademikerzunge fein mariniert
Und dazu bunte Merkeroni

Zu unseren Hauptgerichten
Und Vorurteilsspaissen empfiehlt sich
Ein Kosovarischer Blutwein 99
Kellerei Gastmofelbung

BEI BEDARF GIBT ES MIT ALLEM UNNERDAUTEM EIN WIEDERSEHEN

„Chi non salta riformato è“



Lukas Harder

Medienberichten zufolge waren es rund 6.000 SchülerInnen, die am 19. Dezember 2002 für ein ungewöhnliches Bild in der Bozner Innenstadt sorgten. Wo sich in den Tagen vor Weihnachten meist Massen von Touristen bei Lebkuchen, Apfelstrudel und Glühwein aufhalten und Menschen im Stress ihre Einkäufe erledigen, verliehen die Jugendlichen aus allen Teilen sowie allen drei Sprachgruppen Südtirols ihrer Empörung über die Schulpolitik der italienischen Regierung Ausdruck.

Diese hatte im November letzten Jahres zu einem in der Geschichte Italiens bekannten Mittel gegriffen, um Diskussionen in Kammer und Senat zu umgehen. Die Rede geht vom Gesetz Nr. 1306, einer ‚legge delegata‘. Das Ermächtigungsgesetz erlaubt es der Regierung, die zum Teil bereits im letzten Jahr ausgearbeitete Schulreform innerhalb eines festgelegten Rahmens umzusetzen. Dabei kann sie Legislativdekrete verabschieden, welche keiner Genehmigung durch das Parlament mehr bedürfen. Als besonders nützlich kann sich ein Ermächtigungsgesetz beispielsweise im Katastrophenfall erweisen, da es schnelles Handeln ermöglicht. In diesem Fall handelt es sich aber um den überaus komplexen Bereich der Reformierung des italienischen Bildungssystems. Zu jenem Zeitpunkt hatte das Reformpapier bereits die erste Hürde auf dem Weg bis zu seinem Inkrafttreten genommen. Anfang November 2002 erteilte der Senat mit kleinen Korrekturen dem Gesetzesentwurf sein Placet und leitete ihn an die Abgeordnetenkammer zur Überprüfung weiter.

Jene Korrekturen des sechzehn Seiten umfassenden Dokumentes änderten nichts an der Mehrdeutigkeit einiger Textpassagen, genauso wenig wie an der Un-

klarheit, wie das neue italienische Schulmodell letztendlich konkret aussehen soll. Überdies wurden Prioritäten des neuen Gesetzes nicht deutlich, so würden nämlich im Sinne der Reform Schulen zuerst mit modernen PCs ausgestattet werden, bevor die sich meist in miserablen Zustand befindenden Schulgebäude saniert würden. Überall in Italien machte sich große Skepsis unter StudentInnen und SchülerInnen breit. Erste Proteste gab es bereits im November. In Bozen wurde eine erste Kundgebung für den 3. Dezember angesetzt, welche später allerdings wegen des Verdachtes einer Gegendemonstration eines rechten Studentenblocks abgesagt wurde. In Südtirol wurde es deshalb erst am 19. Dezember laut.

Dieser Tag hat symbolischen Charakter. Bereits genau ein Jahr zuvor trafen sich tausende SchülerInnen in Bozen. Gegenstand der Demonstration war damals die Schulpolitik der Regierung, genauer das von einer Arbeitsgruppe um den Turiner Universitätsprofessor Bertagna ausgearbeitete Konzept zur Reformierung des Bildungssystems. Jedoch: nicht nur das Datum weist Parallelen auf, auch die Wetterbedingungen erinnern an die vorjährigen Proteste.

Eingehüllt in dicke Mäntel und Schals trotzten die SchülerInnen den frostigen Temperaturen dieses Wintertages. Der Marsch von der Cadornastraße über den Mazzini- bis zum Dominikanerplatz in der Bozner Innenstadt tat sein übriges dazu, die Minusgrade zu ertragen. Bewaffnet mit Trillerpfeifen, Trommeln und Trompeten sowie Spruchbändern und Flugblättern versuchten die SchülerInnen auf sich aufmerksam zu machen. Die angestimmten Sprechchöre spornten die große Masse immer wieder dazu an, ihren Unmut gegen die Schulpolitik zu zeigen. „Chi



non salta riformato è" tönte es in den vordersten Reihen, wobei dieses Geschrei von heftigem Auf- und Abhüpfen der SchülerInnen begleitet wurde. Weniger turbulent zeigten sich die SchülerInnen am Dominikanerplatz, wo die Protestpunkte, welche auch auf die Flugblätter gedruckt waren, verlesen wurden. Damit wurde diese Veranstaltung beendet. Eine Gruppe Übermütiger versuchte den Rahmen der Demonstration zu sprengen, indem sie lauten Geschreis noch einmal die Protestpunkte vom Sockel des

Waiter von der Vogelweide-Denkmal herab verlesen. Diese Aktion war zwar in keinster Weise mit Gewalt verbunden, doch trotzdem wurde sie von einer lokalen Zeitung dazu verwendet, den insgesamt friedlichen Charakter der Kundgebung in ihrer Meldung als nicht vollständig gewaltfrei darzustellen.

*Lukas Harder besucht das Realgymnasium „Ohne Namen“ in Bozen

peter seniorer, rennrad 2



Nachdem schon die Legge finanziaria 2002 mit den in ihr vorgesehenen Ausgaben für Universität und Forschung von heftigen Protesten von Seiten der Universitätsrektoren und Wissenschaftlerinnen begleitet worden war, ist dieses Jahr das Fass zum Überlaufen gekommen. Nachdem der erste Gesetzesentwurf bezüglich der Zuweisungen für das Jahr 2003 nicht einmal nominal den Wert von 2002 erreichte, sondern erhebliche Kürzungen vorsah, reagierten vor allem

die Rektoren mit einer in diesem Sinne sicherlich historischen Protestaktion. Im Laufe einer Sitzung der CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane) Anfang Dezember letzten Jahres wurde aufgrund der für die Rektoren „untragbaren“ Kürzungen einstimmig beschlossen, sofort und auf unabsehbare Zeit das Amt niederzulegen.

Dies sollte ein eindeutiger und nicht ignorierbarer Wink an das zuständige Ministerium sein, den Gesetzesentwurf abzuändern und mindestens den gleichen Betrag wie im vergangenen Jahr zuzuweisen. Laut Piero Tosi, dem Rektor der Universität Siena und Präsidenten des CRUI, sei die Situation in diesem Jahr an einen Knackpunkt gekommen, nachdem schon seit einigen Jahren Kürzungen der Mittel in Kauf genommen werden mussten. Es sei für die Universitäten nicht mehr möglich, Haushaltspläne zu erstellen, die den Notwendigkeiten, den grundlegenden Diensten in Bezug auf das Recht auf Studium und der für die sinnvolle Bestehen einer Universität unbedingt notwendigen Forschungstätigkeit gerecht würden. Die Gesellschaft, erklärte er weiter, müsse sich der Schwere der Situation bewusst werden, denn die Universitäten seien bereits kurz vor dem Kollaps und ohne eine Kehrtwendung von Seiten der Regierung würden die Universitäten nicht mehr länger als zwei bis drei Jahre überleben können. Diese letzten Aussagen des Präsidenten der CRUI mögen sicherlich etwas überspitzt klingen, sind aber verständlich, wenn man bedenkt, dass in dieser spannungsgeladenen Situation klare und deutliche Worte notwendig waren. Im Laufe der folgenden Wochen



Kein Geld für Unis – Rektoren Italiens drohten mit Rücktritt

Andreas Lochmann*

Ausgehend vom Protest der italienischen Rektoren gegen den ersten Gesetzesentwurf der Finanziaria 2003 im Dezember letzten Jahres werde ich versuchen, die mit der Finanzierung von Universitäten und Forschung verbundenen komplexen Zusammenhänge zu umreißen und schlussendlich Stellung zu beziehen, ohne mich deshalb in die politische Polemik hineinziehen zu lassen.

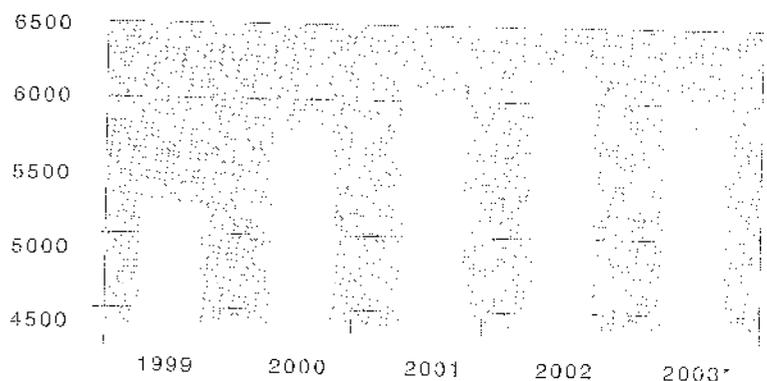
kam es an mehreren Universitäten Italiens auch zu Protesten von Studenten, in Catanzaro beispielsweise besetzten Studentinnen die Fakultäten für Recht und Medizin, und in Sassari unterbrachen 200 Studentinnen die Sitzung des Akademischen Rates und zwangen den Rektor zum Abhalten einer außerordentlichen Versammlung über die finanzielle Situation der Universität.

Die Reaktion des Ministeriums für Unterrichtswesen, Universität und For-

schung auf die Massenrücktritte der Rektoren kam verständlicherweise schnell. Die Ministerin Moratti versicherte den Universitäten, zumindest die gleiche Summe wie im Jahre 2002 bereit zu stellen. Am 23. Dezember wurde das Finanzgesetz 2003 verabschiedet und ist seit Jänner 2003 in Kraft. Anfang Jänner haben dann die Rektoren Italiens auf einer weiteren Sitzung der CRUI beschlossen, ihre Ämter wieder offiziell aufzunehmen und weitere Forderungen an die Regierung auf dem Verhandlungswege durchzusetzen.

Damit scheint oberflächlich gesehen wieder Frieden zwischen den verschiedenen Positionen eingeklärt zu sein. Aber mit der nachträglichen Korrektur des Gesetzesentwurfes ist das eigentliche Problem nicht gelöst: nominal ist die Zuweisung für das Jahr 2003 gleich wie im Vorjahr, aber real ist es doch weniger. Bezieht man in die Rechnung den Inflationsausgleich und die Erhöhung der Professorinnengehälter mitein,

Zuweisung für Universitäten und Forschung, FFO (fondo finanziamento ordinario) 1999-2003



Angaben in Millionen Euro (Quelle: Sole24ore)
*ursprünglich im Gesetzesentwurf vorgesehene Zuweisung

kommt unter dem Strich eben doch weniger heraus. Die Massen-Rücktritte der italienischen Rektoren haben in Italien eine breite Diskussion über den Zustand des Bildungswesens und den Bedeutung der Investitionen in Forschung und Entwicklung ausgelöst. Es handelt sich hierbei um eine äußerst notwendige Debatte, die schon seit langem überfällig war und die in ihrer Relevanz oft erheblich unterbewertet wurde. Dabei handelt es sich außerdem um ein Thema von äußerster Komplexität, dessen Inhalt sowohl kultureller, sozialer und politischer Natur als auch wirtschaftlicher Natur ist. Wie in vielen Lebensbereichen der modernen westlichen Gesellschaften wird auch in diesem Bereich die wirtschaftliche Seite, und dies vor allem in bezug auf die Universität, gegenüber den anderen Ebenen, der kulturellen, sozialen und der politischen, oft überbewertet. Natürlich, sich der Funktion der Universitäten als Ausbildungsstätte von kompetenten und hochspezialisierten Arbeitskräften für die mittleren bis höchsten Funktionen der Wirtschaft, Politik und Wissenschaft nicht deutlich bewusst zu sein, wäre genauso naiv wie die Universität nur als eine Art Schnellkurs für hochdotierte FachspezialistInnen zu sehen. Aber Universität ist eben nicht nur Ausbildungsstätte, sondern auch Denkstätte oder Denk-Werkstätte. Das mag ein altes und für viele schon verstaubtes

Ideal sein, es verliert deshalb aber trotzdem nichts von seiner Berechtigung. In diesem Sinne darf und sollte die Universität auch ein Brennpunkt von Forschung und Entwicklung sein, in regem Kontakt stehend mit den Forschungseinrichtungen der Privatwirtschaft.

Als Romani Prodi im Jänner dieses Jahres den Bericht der europäischen Kommission über die Wettbewerbsfähigkeit der fünfzehn europäischen Mitgliedstaaten präsentierte, stellte er klar und deutlich fest, dass ohne Investitionen und Innovationen die europäische Wirtschaft nur schwer gegenüber den USA und den asiatischen Ländern bestehen würde können. Laut seinen Ausführungen sei ein Schwachpunkt dabei die Forschung: Die großen europäischen Firmen würden bereits 40% ihrer Forschungstätigkeit außerhalb Europas durchführen, wo sie ein weitaus dynamischeres und innovativeres Umfeld auffinden würden. In Europa könnten nur die skandinavischen Länder (Schweden, Finnland), Dänemark und zum Teil Großbritannien den Vergleich mit den USA und dem Fernen Osten bestehen, besonders Griechenland, Spanien, Portugal und Italien seien im Rückstand. Mit Ausgaben für Forschung und Entwicklung von etwa 1% des PIL liegt Italien klar unter dem europäischen Durchschnitt. Die italienische Industrie ist zum Beispiel in vielen Bereichen nicht sehr wettbewerbsfähig, weil sie gezwungen ist, die Rechte zur

Verwendung von Patenten aufzukaufen, die im Ausland entwickelt werden und in Italien in der Produktion Verwendung finden. Auch hier soll nicht der Versuchung erliegen werden, die Qualität und Wichtigkeit der Forschungstätigkeit nur mit rein marktwirtschaftlichen Maßstäben wie Wettbewerbsfähigkeit oder Produktivität zu messen. Effiziente und innovative Forschungstätigkeit ist notwendig in allen Bereichen, wo die Menschheit vor Herausforderungen gestellt ist, die nur mit völlig neuen Methoden oder Strategien gemeistert werden können, zum Beispiel bei der Bekämpfung von Krankheiten, Überwindung der Armut oder der Verbesserung des Umweltschutzes.

Voraussetzung für jede Forschungstätigkeit ist das reichliche Vorhandensein von Finanz- und Humanressourcen. Aufgrund der Schwierigkeiten vieler europäischer Staaten im vergangenen Jahr, das vom europäischen Stabilitätspakt diktierte maximale Haushaltsdefizit von 3% nicht zu überschreiten, ist die Ver-

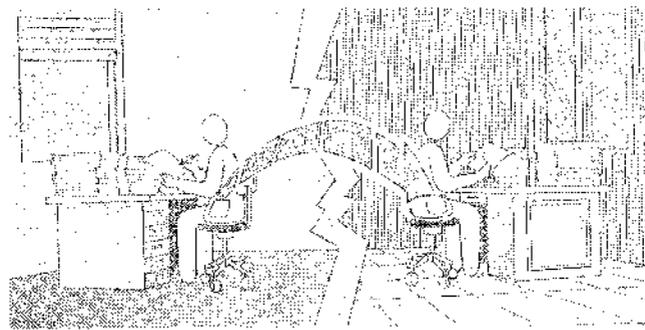
suchung groß, längerfristige Investitionen wie jene in Forschung und Entwicklung unterzu-bewerten und demzufolge zu verringern. Auch in Italien bedroht dies den unbedingt notwendigen Fluss von Finanzressourcen.

Cervelli in fuga, so wird das Phänomen kurz genannt, demzufolge viele italienische ForscherInnen auswandern,

weil sie im Ausland jene Arbeitsbedingungen finden, die in Italien zu fehlen scheinen. Hauptziel sind vor allem die Vereinigten Staaten von Amerika, wo erstens deutlich höhere Gehälter gezahlt werden und zweitens Forschungsarbeit ein viel größeres gesellschaftliches Ansehen genießt. Im Vergleich dazu Italien: Das Forschungsdiplom, das höchste Niveau universitärer Ausbildung, wurde erst 1980 eingeführt und ist außerhalb der akademischen Welt noch wenig bekannt. Laut ADI (Associazione Dottorandi e Dottori di Ricerca Italiani) wurden bis vor einigen Jahren die InhaberInnen von Forschungsdiplomaten bei ihrer Arbeitssuche noch fast gänzlich von den Universitäten oder Forschungsinstituten absorbiert. In Zukunft werde es aber einen Überschuss geben, der von der italienischen Privatwirtschaft aufgrund der ungenügenden Bewertung dieses Titels sicherlich nicht zufriedenstellend eingegliedert werden wird.

Wie lässt sich die Sparpolitik der römischen Regierung in Hinsicht auf einen so wichtigen Bereich erklären? Ist es nicht äußerst inkongruent, einerseits die ProfessorInnengehälter jährlich bedeutend anzuheben und andererseits insgesamt die Finanzressourcen der Unis zurückzuschrauben? Es sei hierbei darauf hingewiesen, dass die Gehälter der ProfessorInnen vom Staat direkt bestimmt werden, aber dann von den Universitäten gezahlt werden müssen.

Grundsätzlich ist in den letzten Reformen von Schu-



Ogni volta che qualcuno percepisce un reddito che non produce, c'è qualcun altro che produce un reddito che non percepisce.

lo und Universität unter anderem ein Ziel erkennbar: Die Führung und der Erhalt dieser Institutionen sollen den Staatshaushalt finanziell weniger belasten, das heißt, mit einfachen Worten ausgedrückt, billiger werden. Ich bin mir natürlich bewusst, dass diese Universitätsreform ohne weiteres eine notwendige und effiziente Antwort auf die zunehmende Segmentierung des Arbeitsmarktes ist. Der dreijährige Laureatsstudiengang hat aber auch den Vorteil, dass Diplomiertere schneller und jünger ins Berufsleben einsteigen und sich somit die Kosten verringern, die der Staat für die Studentinnen aufbringen muss, insofern sie sich nicht entscheiden, die fortführende zweijährige Spezialisierung oder einen Master zu machen. Allerdings hat sich gezeigt, dass die Einführung und Verwaltung einer Unmenge von spezifischen Laureatsstudiengängen auch Mehrkosten für die Universitäten mit sich gebracht haben. Unter dem Strich wird es aber längerfristig eine Ersparnis für den Staat sein. In diesem Zusammenhang muss auch gesagt werden, dass ein Mittel zur Verringerung der Staatskosten im Bereich Universität und Forschung die Motivation und Förderung von in diesem Bereich tätigen Privatinstituten ist, die nicht vom Staat finanziert werden müssen. Privatschulen und „Privatunis“, bis hin zu Krankenhäusern geführt nach Gewinnprinzip, sind Schlagwörter, die in diesem Sinne für ein fortschreitendes Infragestellen des Wohlfahrtsstaates, des Welfare State, im alten Kontinent stehen. Eine derartig orientierte Politik würde aber über kurz oder lang wohlhabendere Bevölkerungsschichten bevorzugen und die bereits bestehenden Ungleichheiten in der Gesellschaft weiter verstärken.

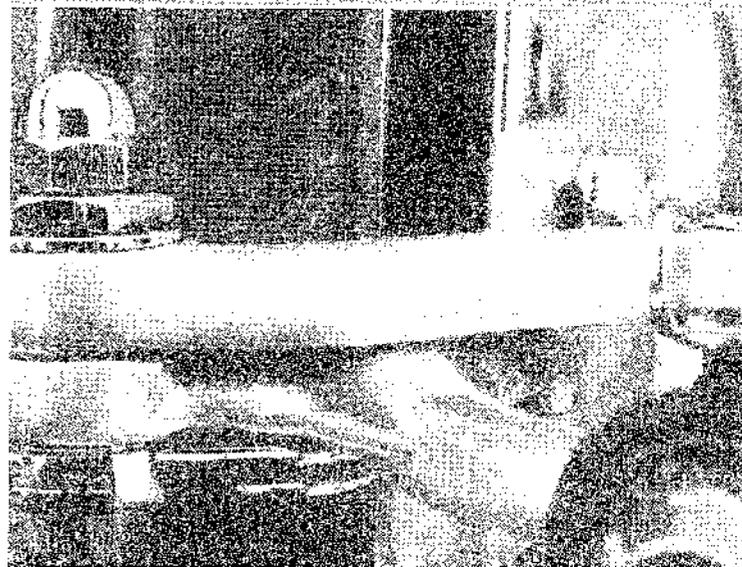
Trotz allen guten Willens bei der Suche nach einer zufriedenstellenden Erklärung für ein derartig ab-

ruptes Zudrehen des Geldhahnes im Gesetzesentwurf der Legge Finanziaria 2003 ist eine solche nicht wirklich auffindbar. Während das Finanzgesetz 2001 noch ein langsames nominales Ansteigen der Zuweisungen für die folgenden Jahre 2003 und 2004 vorgesehen hatte, änderte das Finanzgesetz 2002 gänzlich die Richtung. Für die Jahre 2003 und 2004 waren deutliche Verringerungen schon im Nominalbetrag vorgesehen, ganz zu schweigen von der realen Kürzung bei einem Berücksichtigen der Inflation. Demnach hätte man sich zwar eine deutliche Kürzung erwarten können, nur hat das Finanzgesetz 2003 aber die Planungen des Finanzgesetzes 2002 noch deutlich übertraffen.

Angesichts der Tatsache, dass Italien hochverschuldet ist und außerdem jährlich Haushaltslöcher zu schließen hat – im Zaum gehalten auch von den Bilanzvorschriften des europäischen Stabilitätspaktes – ist eine Sparpolitik an sich verständlich. Es ist aber trotzdem offensichtlich, dass sie in diesem Bereich gänzlich fehl am Platze ist. Die Vorgehensweise des zuständigen Ministeriums bei der Erstellung des Budgets der Universitäten für das Jahr 2003 lässt erahnen wie entfernt die Schreibtische der römischen Regierung oft von den realen Bedürfnissen der BürgerInnen sind. Aus der entschiedenen und erfolgreichen Intervention der italienischen Rektoren sollten die BürgerInnen aber eine Lehre ziehen und verstehen wie wichtig es ist, nicht im politischen Dämmer Schlaf dahinzuleben und im wahrsten Sinne des Wortes über den eigenen Kopf entscheiden zu lassen.

*Andreas Lochmann, geboren 1973, seit 2001 Student an der Fakultät für Wirtschaft in Trient, vorher als ausgebildeter Tischler tätig.

peter senoner, rennrad 4

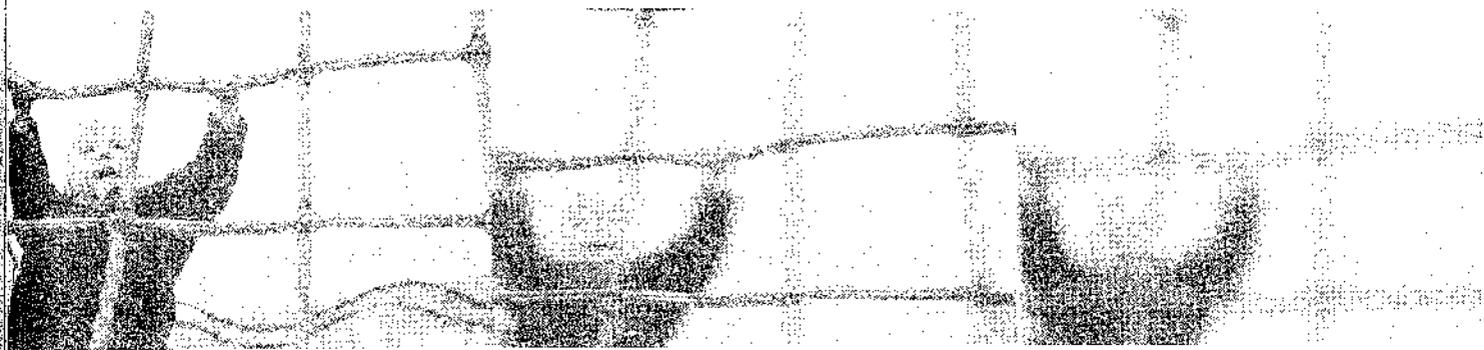


Was ist klar, dass du neu in bozen und brünn bist, dich vielleicht noch nicht so richtig auskennst, alles erst mal auf dich zukommen lässt, um mal zu sehen, einfach nur so schauen was passiert, es ist uns auch klar, dass es schon mal was daneben gehen kann, wenn man/frau was aufbauen will in einem land wo jeder nur meckert oder schieimt, doch kritischen stimmen, liebe uni, denen bist du stets mit einem leicht-

dich einfach! klasse idee, oder? wir erinnern uns nur allzugern an den herbst 2001, als einige student:innen einer der so vielen student:innen-organisationen ein dreitägiges symposium an der uni_bozen organisieren wollte und um die benutzung der uni-räumlichkeiten anfragten. allmächtige?, haben wir damals telefoniert - mit allen möglichen vor:innen bis zum letzten stock muss das telefon geläutet haben.

man will uns an der uni_boz nicht (nicht sehen, nicht hören und nicht einmal fühlen), schade! biöd aus der wäsche schauen wir dann ein jahr später, als es unruhigeren student:innen nicht besser ergangen ist, bei ihrer globalisierungsveranstaltung in brünn im frühjahr 2002 hast du dich ja sehr unruhig benommen! also bitte, das ging damals schon etwas zu weit, du hast deine eigenen student:innen einfach abgewimmelt,

liebe uni bozen



ten schuiterzucken aus dem weg gegangen. stolz und arrogant hast du jede beanstandung dankend ignoriert, sie einfach nicht zugelassen. die handschrift des derzeitigen oberlandesmeister ist uns schwer zu erkennen. nur, ganz flügge bist du eben noch nicht. im gegenteil, verdammt grün bist du noch hinter den ohren; und das versteckst du gern und gekonnt hinter deiner königsblauen publicity-fassade (manchmal ocht das beste an deinem erscheinungsbild). doch wo sind deine inneren worte? wo ist dein herz? wo ist die liebe zu deinen bezahler:innen, zu den dreisprachen? eigentlich bist du ja eine kleine „gschafflorin“ wie man/frau so sagt, eine die immer recht haben will, weil halt universität draufsteht. was birgst du aber verdammt noch mal in dir? möchtest du vielleicht nicht inhaltlich was machen, dir ein ansehen aufbauen, das nicht nur aus warmer luft besteht? möchtest du dich nicht konkret mit aktuellen problemen auseinandersetzen? irgendwann nach vier jahren? nimm doch stellung, du als bildungseinrichtung und so. trau

von dem/der raumpfleger:in bis zum kaffeeautomaten haben wir mit allen gesprochen. abgesagt - also die scheußlichste aufgabe an der ganzen sache - hat uns dann der hausmeister. seine lächerliche aus den fingern gezogene absage hat uns damals wenigstens amüsiert, sonst leider gar nichts. dabei hat sich der herr (an dieser stelle möchten wir ihm heute noch unser tief-tiefer-amtiefsten-empfundenes mitgefühl aussprechen) am telefon wirklich bemüht um seinen auftraggeber:innen gerecht zu werden. respekt!

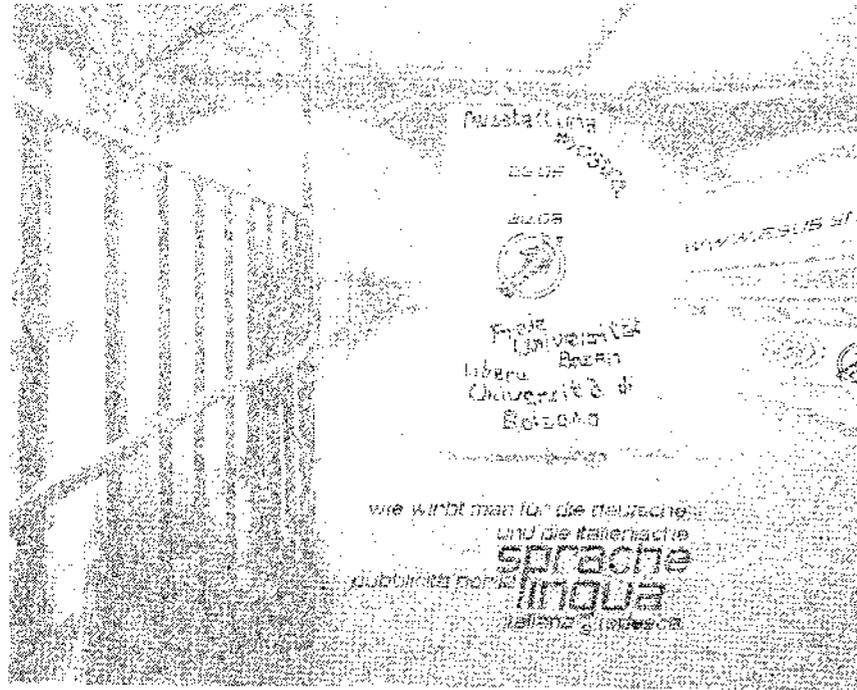
die veranstaltung, die sich mit globalisierungsfragen beschäftigte, hätte aber sowieso nicht so gut in die räumlichkeiten der wirtschaftsfakultät gepasst. warum auch? globalisierung? gibt's da was zu verdienen? dabei wollten wir eigentlich gerne mit der eher neoliberalgezüchteten student:innenschaft der uni_boz diskutieren. nur so, ganz auf freundschaftlicher ebene. ehrlich!

die folge war, dass wir dann alle die totale paranoia bekommen haben. tatsächlich glaubten wir,

vor die tür gesetzt; einfach so, weil du halt mal dazu lust hattest. oder warum? hattest du noch reserven in deinem ausreden-katalog oder muss man sich aus prinzip gegen den tätigkeitsdrang seiner eigenen leute stellen? das ganze ist dann ja soweit gegangen, dass die engagierte student:innengruppe samt tagungsteilnehmer:innen bei der veranstaltung - die am außersitz der universität padua abgehalten wurde - nicht weniger als vier beamtete der politischen polizei in zivil gelangweilt herumflanierten sah. super! diese herrschaften waren wohl total fehl am platz (politisch und polizeilich). überall haben sie hineingeschaut, ihre nase hineingesteckt wo sie platz hatte, die leute gemustert. ob da vielleicht irgendwo ein black block war? pfui, pfui, pfui!

vielleicht sind globalisierungs-[fang]fragen noch nicht dein ding. keine ehnung, vielleicht sind dir die fragen ja zu un[aktuell], zu un[i]nteressant, zu un[i]höflich.

und nun zu was anderem, liebe uni, du fette arbeitsbeschaffungsmaßnahmen-maschine du karrie-



reife mutter aller unis. du bocconi st. gallens, du heil aller bildungsschwachen und dass sie es auf ewig bleiben.

glaubst du wirklich mit einem career-day oder wie immer deine postenschacherlockveranstaltung heißt, die zukunft deiner studentInnen wesentlich beeinflussen zu können? wird den leuten da nicht nur eine friede-freude-eierkuchenarbeitswelt vorgegaukelt, die es - hättest du nur die globalisierungsveranstaltungen besucht - nicht gibt? du prahlst damit, den studentInnen die arbeitswelt näher zu bringen, ihnen womöglich einen praktikumsplatz zu beschaffen, sie für immer und ewig glücklich zu machen. schön, aber eben total scheiße.

warum ist dein rektor gegangen worden? die antwort war und ist eigentlich vollkommen überflüssig, wie sein geschwätz der letz-

ten jahre. „ich bin schon weg“ hat er am schluss noch gesagt und dann hat er noch ein letztes mal im großen hōrsaal mit den studentInnen und dem personal gesprochen, ihnen allen „lebet wohl“ gesagt. da haben einige vertreterInnen deines studentInnenclubs samt anderen studentInnen nasse augen bekommen. (nein, geweint haben sie nicht!)

leider hast du dabei, liebe uni, keine presse und keine uniexternen menschen in den hōrsaal gelassen und die türen hermetisch abgeriegelt. was hat denn da bitte stattgefunden? ha? eine orgie etwa? oder möglicherweise gar nur selbstbefriedigung? nana nana...

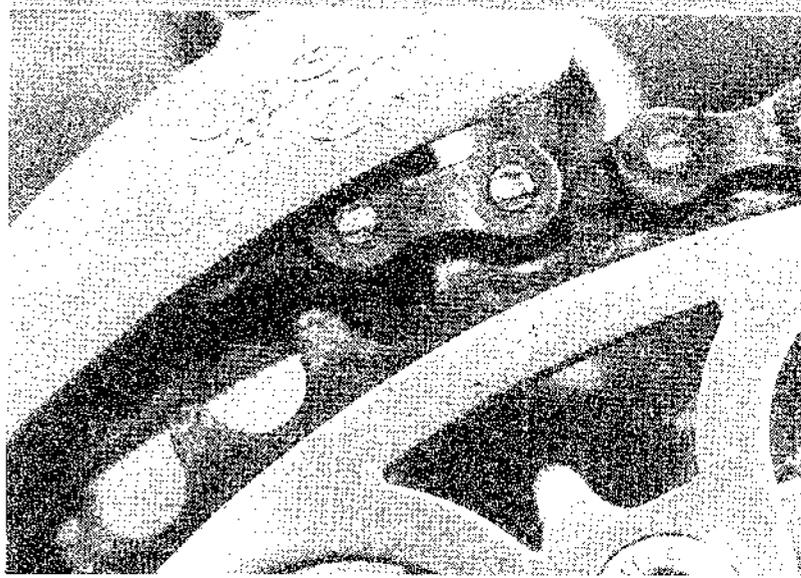
ok, es war selbstbefriedigung! die orgie hat es im schicken hotel laurin doch schon im letzten jahr gegeben. schulterklopfen, händemariini)schütteln, achselschwit-

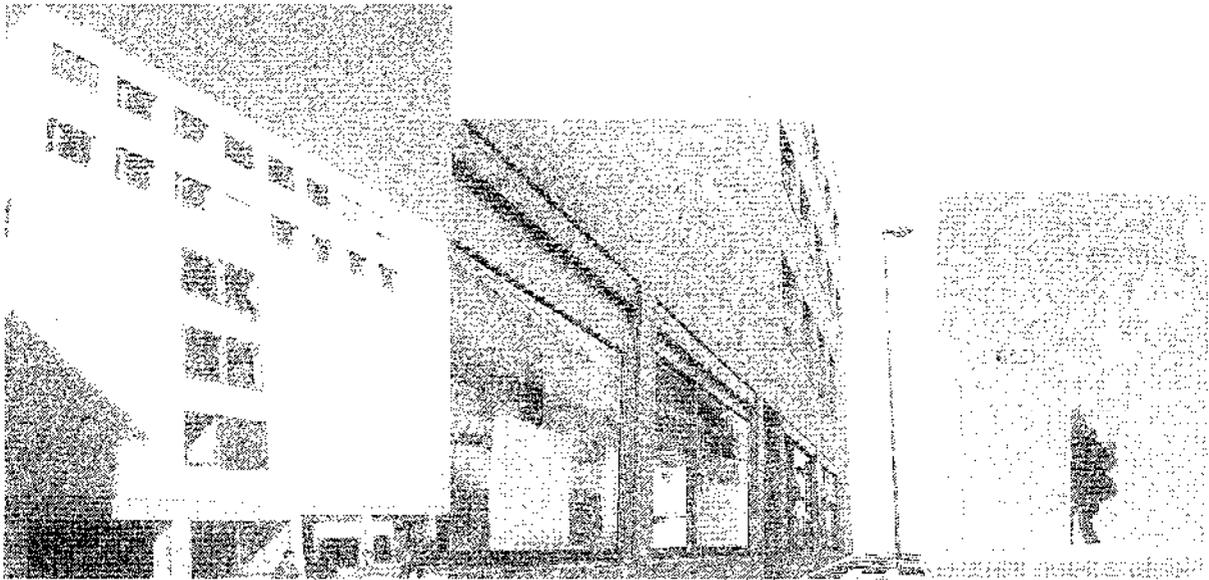
zen und natürlich lächeln bis zum kotzen. zu anständigem preis für anständige leute; leute die perspektiven geben und nehmen in nobler atmosphäre. studentin trifft professorin. das leben ist schön!

na dann bis auf weiteres... von uns noch viel heiteres

einige com.milit[on.innen

peter senoner, rennrad 7





Fragen von Martin

Im letzten Jahr hat sich die Akademie für Design aufgelöst. Ein Großteil der Studierenden absolviert jetzt an der Uni Bozen an der Fakultät für Design und Künste das Abschlussjahr. Wir haben Manuel Winkler, einen Studenten, befragt, wie er die Affäre erlebt hat.

[Frage] Hat sich für dich etwas verändert, seit die ADB zur Uni gehört?

[Antwort] Ja sehr viel! Außer den Räumlichkeiten, in denen wir studieren, ist fast alles geändert worden. Leider sind dabei funktionierende Strukturen einfach eingerissen worden, ohne adäquate Neuerungen anbieten zu können, siehe Öffnungszeiten, Computernetzwerk, Benutzungsverbot der hauseigenen Mensa der Schloß-Weinegg-Straße für die Studenten oder auch die Tatsache, dass in diesem Semester die Studenten der gesamten Fakultät, aufgrund technischer Probleme, nur einen Drucker nutzen konnten. Zu ADB-Zeiten waren es immerhin fünf. Für einen Studiengang, der sich vorwiegend mit Printmedien beschäftigt, ist das ziemlich arm.

[Frage] Vermissst du die Arbeitsweise an der Akademie für Design, was ist der Unterschied zum Universitätsstudium?

[Antwort] Die Arbeitsweise der ADB war in meinen Augen sehr viel universitärer als das neue System. Die Freie Universität Bozen ist weit schulischer als ihr Name verspricht. Oder ist ein Studienplan, in dem jedes zu belegende Fach genau festgelegt ist und die Studierenden gerade mal selbst bestimmen dürfen, wann sie was belegen, die Grundlage für die Ausbildung selbstständiger und mündiger Akademiker? Da wurde den Akademiestudenten schon etwas mehr zugetraut.

[Frage] Welche Schwerpunkte bietet die Fakultät für Design und Künste. Sind die Lehrveranstaltungen aufschreiender?

[Antwort] Die Fakultät hat sich zur Aufgabe gemacht, das gesamte Feld des Design abzudecken, sodass es keine Schwerpunkte gibt, sondern von allem etwas. Also weg vom "Fachidioten", hin zum "Generalidioten", der alles mal gemacht haben muss, aber nichts wirklich kann. Inhaltlich gibt es wie an jeder Schule sowohl interessante als auch uninteressante Lehrveranstaltungen, nur kann man die schlechten nicht mehr abwählen.

[Frage] Würdest du dich heute erneut für Bozen als Studienort entscheiden?

[Antwort] Eher nicht.

[Frage] Einige von euch haben sich massiv dafür eingesetzt, nicht mehr fürs Studium zahlen zu müssen. Nun müsstet ihr doch mehr

bezahlen. Die zücht, arbeit aufwendige und daher ungleiche Ausgliederung zwischen Studentinnen und den Universitäts-Hierarchien hat sich allerdings nicht gebracht. Oder? Die Meinung der Studentinnen wurde doch regelmäßig ignoriert?

[Antwort] Leider waren unsere Bemühungen ohne Ergebnis. Es ärgert mich immer noch, für großartige Versprechungen, welche nicht einmal zur Hälfte eingehalten worden sind, jetzt das Doppelte zahlen zu müssen. Es sieht auch nicht so aus, als ob sich daran in den nächsten Semestern etwas ändern wird. Das Produkt Hochschule, wie es die sehr wirtschaftliche Führung der Universität gerne sieht, ist, soweit es die Fakultät für Design angeht, derzeit mehrfach überzeichnet. Also zu teuer im Verhältnis zu dem, was dem Papierwert gegenüber steht. Derartige Wertpapiere bergen immer ein sehr hohes Risiko und können schnell wieder in der Vorkantung verschwinden. Um dieser Gefahr zu entgehen, sollte schnellst möglich inhaltlich nachgebessert und die Gebühren verringert werden.

[Frage] Die Universitätsleitung ist eurem polemischen Einwurf immer damit entgegengestritten, dass die Studentinnen gräfällig froh sein sollten, dass ihre "akademischen Designjahre" angerechnet werden. Waren diese Aussagen nicht etwas lächerlich und überheblich?

[Antwort] Natürlich müssen wir froh sein, unser Studium fortsetzen zu können. Aber ob die Qualität in Zukunft höher sein wird, muss erst noch bewiesen werden. Wer glaubt, nur weil Universität auf den Inskriptionsformularen steht, ist automatisch alles gut, irrt sich gewaltig. Oder glauben Sie, dass eine Gruppe von Dozenten ohne Erfahrung, in einer völlig neuen Fakultät, einem allein durch ihren Titel zu einer hervorragenden Ausbildung verhelfen? Nein, so etwas braucht Zeit, Geduld und kostet Mühe auf allen Seiten. Auf keinen Fall braucht es dazu Überheblichkeit und große Töne über einen guten Ruf, der nur aus Worten besteht.

[Frage] Was dankt ihr über den Rausschmiss von Rektor Steinher?

Was diese Entscheidung vertretbar, total überzogen oder totales Machtgeplänkel? Hatten die Studentinnen überhaupt Einfluss in dieses ungeliebte Risiko?

[Antwort] Sein zugegebenermaßen beeindruckendes Charisma hat sowohl Studenten als auch die Universitätsführung ordentlich geblendet. Wir können froh sein, dass er weg ist. Ich hoffe, der oder die neue Rektor/in wird mit mehr Umsicht und weniger in Hinblick auf seinen Lebenslauf ausgewählt. Vor allem sollten auch die Studenten ein Mitspracherecht bekommen. Es geht schließlich um ihr Studium und ihre Studiengebühren.

[Frage] Was wären deine Wünsche für die nachfolgenden Studentengenerationen, welche an der Universität Bielefeld Design und Kunst studieren?

[Antwort] Sie sollen vor lauter Abgabeterminen und Notenstress nicht vergessen, warum sie Design studieren und sich besser organisieren, um etwas ändern zu können, zum Beispiel mehr Freiheit bei der Gestaltung ihres Studienplans.

[Frage] Bildung verkommt zu Ware und Kunst - wie andere Fakultäten auch - im Kapitalistischen, Erfolgs-Lernungs-Kampf als Verkäufer dastehen. Wie könnte man demer Meinung heute Durchschnittsstudierende bezeichnen?

- a) als KonsumentInnen
- b) als ProduzentInnen
- c) als KonsumentInnen und ProduzentInnen
- d.) keine Ahnung

[Antwort] Leider als Konsumenten, welche alles, was ihnen vorgesetzt wird, als Gott gegeben hinnehmen



Bedenken Sie die Konsequenzen!

Wendelin Schmidt-Dengler*



Sehr geehrte Abgeordnete,
sehr geehrte Frau Bundesministerin,
sehr geehrte Damen und Herren!¹

Erlauben Sie, dass ich aus der Sicht eines Institutsvorstandes, der dieses Amt zum zweiten Male wahrnimmt einen von Emotionen nicht freien Kommentar zur Lage an einem Großinstitut der Universität Wien, dem Institut für Germanistik, vorlege und daraus einige ins Allgemeine gehende Folgerungen ableite und begründe.

Die Sprache

Unsere Fächer sensibilisieren für die Sprache, und es fällt mir schwer, die Debatte um die Universitätsreform aus dem Zusammenhang mit dem öffentlichen Umgang mit Worten - nicht nur in den letzten Tagen - herauszunehmen, mit einem Sprachgebrauch, der mir nicht nur degoutant zu sein scheint, sondern sogar bedrohlich, und das Ansehen Österreichs im Ausland - mit Grund - gefährdet. Um das Ansehen Österreichs geht es auch in der Debatte um die Reform der Universität, und jene, die um das Ansehen der Universität im Ausland besorgt sind und deren Reform - mit gutem Grund - wünschen und betreiben, sollten auch um diesen Sprachgebrauch besorgt sein und ihn nicht tolerieren; was dem Renommee Österreichs in dieser Hinsicht zugefügt wurde, ist so bald nicht reparabel, und es sei betont, dass die Universitäten in vielen Fällen eindeutig

Stellung bezogen haben, um zu dieser Sprache, die auch ihr ideologisches Programm hat, auf Distanz zu gehen.

Das Jahrhundertwerk

Dass die Universitäten einem ständigen Reformprozess unterworfen sein müssen, ist eine Binsenweisheit, aber nichts verdient so sehr unsere Aufmerksamkeit wie Binsenweisheiten, die plötzlich mit Emphase als die großen Weisheiten verkündet werden, wobei die Menge des von den verantwortlichen Stellen produzierten Papiers sich verkehrt proportional zu den darin enthaltenen Einsichten verhält. Ich zitiere aus einem Papier: „Die stark ausgeweiteten Entscheidungsbefugnisse erfordern, dass Entscheidungen klar zurechenbar sind. Die Universität braucht also Akteure in Leitungsfunktionen, die durchsetzungsfähig sind und zur Verantwortung gezogen werden können. Da bürokratische Regelungen entfallen, müssen nun die Leiterinnen und Leiter den arbeitsmäßigen Bedarf an bindenden Entscheidungen abdecken; die Kontrolle der Einhaltung von Regeln wird durch die Evaluation der erzielten Wirkungen ersetzt.“ Diese Sätze heißen alles und nichts; klar ist nur, dass man offenkundig mit zurechnungsfähigen Akteuren rechnet, die Flagge zeigen müssen, aber dann dafür gleich zur Verantwortung gezogen werden können. Von wem? Wer sind die evaluierenden Instanzen? Wohin entfallen die bürokratischen Regelungen? Braucht die Universität wirklich

* Prof. Schmidt-Dengler ist Vorstand des Instituts für Germanistik an der Uni Wien.

¹ Rede anlässlich der Parlamentsenquete am 21. 02. 2002.

„Akteure“, weil die ganze Welt nur Bühne ist? Oder besser gleich Marionetten, oder einen Akteur wie einen zum ewigen Lächeln verdammten Heinz Conrads oder eine Akteurin wie die zum ewigen Lächeln verdammte Vera Russwurm? Warum nicht die demokratisch gewählten Vertreter, eine sinnvolle Ordnung von Fakultäten, die ein verständliches Organogramm ermöglichen? Eine Rektorin, einen Rektor, den die Universitätsangehörigen wählen - warum wird dies nicht deutlich gesagt?

Der Rückbau

Klar ist, dass man die Mitbestimmung fürchtet, wie der Teufel das Weihwasser, klar ist, dass - und dies auch ein Wort von eigentümlichem Klang - der „Rückbau“ demokratischer Einrichtungen offenkundig gleichgesetzt wird mit dem Gewinn an Effizienz. Wenn die Universitäten mit diesem „Rückbau“ - für mich ein klarer Euphemismus für „Abschaffung“ demokratischer Einrichtungen - vorangehen, so ergeben sich daraus höchst bedenkliche Konsequenzen für die demokratische Verfasstheit eines Landes. Dass mit dem UOG 1975 ein Gesetz geschaffen wurde, dessen demokratische Qualität Vorbildcharakter hätte haben können, sei hier mit Nachdruck vermerkt, ebenso, dass die Mitbestimmung sowohl des Mittelbaus wie der Studierenden - zumindest in meiner Erfahrung - Lernprozesse bei allen Beteiligten förderte, dass die Diskussionskultur Fortschritte machte, dass alles mühsam war, sei auch eingestanden, aber in den meisten Fällen hat sich die Debatte gelohnt.

Mitbestimmung

Ich orte - auch in vielen Wortmeldungen der Enquete des Vorjahrs - eben jene Sehnsucht nach der starken Persönlichkeit, nach dem Entscheidungsträger, nach der Autorität, nach der Führungskraft, um ein neu-scheußliches Wort zu verwenden. Jemandem, der sich mit der Literatur der zwanziger und dreißiger Jahre beschäftigt hat, läuft es da kalt über den Rücken. Ich zitiere: „Nun hat einer für uns alle gehandelt. Bedenkt es doch Freunde: ein einzelner Mann und nicht durch die Kniffe des Diplomaten, [...] sondern durch die hierreißende und befreiende Kraft einer wahrhaft großen Menschlichkeit.“ So Karl Heinrich Waggerl zum 10. April 1938. Da ziehe ich - nicht nur als Dichter - Hölderlin vor, der einen Zustand herbeisehnt, „wo Herrschaft nirgendwo ist zu sehen bei Geistern und Menschen“. Die Denunziation der Gremien als Orte, an denen Klüngel sich eingerichtet haben, um jede Reform zu verhindern, gehört zu jener Rhetorik, die vergessen machen will, worum eben diese Gremien eingesetzt wurden. Die Sehnsucht nach aristokratischem Umgang macht sich allenthalben bemerkbar, und geradezu biblisch ließ sich im Tonfall bei der letzten Enquete eine Kollegin vernehmen:

„Schluss mit dem Sündenfall der Mitbestimmung der Non-Peers über Peers!“ Mit einem Sündenfall lässt sich nicht Schluss machen, sondern der ist einmal geschehen; in der Sprache sollte jemand, der sich in Peerage hineinreklamiert, auch genau sein, und zudem, ich zitiere die Worte der Maria Stuart aus Schillers Drama: „Ich sehe diese würdigen Peers mit schnell/vertauschter Überzeugung unter vier/Regierungen den Glauben viermal ändern.“ Und so war es auch bei vielen, die 1968 mutierten und die nun wiederum nichts von damals wissen wollen, so als ob es sich um eine überstandene Kinderkrankheit handle. Für geisteswissenschaftliche Institute hat sich, so meine Erfahrung, die Auseinandersetzung in den Gremien durchaus positiv ausgewirkt und jenen, die die Entscheidung zuletzt zu fällen hatten, geholfen, so sie bereit waren, auch von den anderen zu lernen. Die Reform, so wie sie sich jetzt anlässt, lässt ein zweites 1968 geradezu nicht nur als vorprogrammiert, sondern als notwendig erscheinen.

Pragmatisierung, Dienstrecht

So als ob es sich um ein Versorgungsheim handle, ist die Universität in den letzten Jahren dargestellt worden; der Mittelbau, der die treibende Kraft jener Re-

formen war, scheint nun vielen zum Klotz am Bein geworden zu sein, und in der Tat, die Pragmatisierung hat sich nicht segensreich ausgewirkt; hier hätte die Habilitation aus Voraussetzung nie aufgegeben werden dürfen, doch - und die Fälle sollten einmal zusammengestellt werden: Wie oft wurden über die Köpfe der Fakultät hinweg Univer-sitätsangehörige vom Ministerium pragmatisiert, und dies wird nun der Universität angelastet. Das neue Dienst-

Friedrich Stefan wurde im Februar 2003 von (Um)Bildungsministerin Gehrler in den Universitätsrat der Uni Wien entsandt.

Im Jahr 1989 stellte der Altherren-Vorsitzende der schlagenden deutschnationalen Burschenschaft "Olympia" Friedrich Stefan in einer Festschrift fest:

„In Österreich stellt der Kampf gegen die sogenannte ‚österreichische Nation‘ eine neue Form des Volkstums-kampfes dar. Die nach 1945 neu propagierten ‚Nation‘ wird als bewußter und gewollter Gegensatz zur Deutschen Nation verstanden, der mehr als 90% aller Österreicher trotz der Einbürgerung vieler fremdvölkischer Menschen in den letzten Jahren nach wie vor angehören.“

Quelle: Parlamentarische ANFRAGE im österreichischen Parlament der Abgeordneten Öllinger und Heidmayr (die Grünen), 1996

recht, sofern man davon eine klare Vorsteltung bekommen kann, zelebriert die Risikobereitschaft als neue Errungenschaft und unterbindet so die Möglichkeiten einer kontinuierlichen Karriere an der Universität, was nicht schlimm wäre, gäbe es mehr an Möglichkeiten, sich in der einmal erworbenen Spezialisierung durchzusetzen. Ich meine zudem, dass der Gesetzgeber das Dienstrecht und seine Wissenschaftspolitik nicht von den Planposten und den von ihm definierten Bedarf her bedenkt, sondern von den Menschen und von den sichtbaren Begabungen und Leistungen. An einem Institut, an dem Jahr für Jahr eine sehr große Zahl an hervorragenden Dissertationen geschrieben wird, sieht sich der Betreuer verpflichtet, darüber hinaus für das Fortkommen der Absolventen zu sorgen, nicht zuletzt um den Verlust an wissenschaftlichem Potential zu verhindern. Es gibt zu wenig Stipendien für begabte junge Forscherinnen und Forscher für die Abfassung einer Dissertation, es fehlt an Berufsperspektiven, aber, und dies kann ich in meiner Tätigkeit im Bereich der Erfor-

schung der österreichischen Literatur und als Leiter des Literaturarchivs an der Nationalbibliothek betonen, es fehlt uns nicht an Arbeit wie allenfalls in der Stahlindustrie, es fehlt uns nicht an Arbeit, für die wir wissenschaftlich qualifizierte Arbeiter brauchen. Ich kann dies durch Fakten, Leistungen und Personen belegen. Bei der Universitätsreform ist auch jenes Feld zu berücksichtigen, auf dem wissenschaftliche Leistungen erbracht werden, und das weit über die Universitäten hinaus gespannt werden muss und mit dem diese in ständigem Austausch leben. Viele Forschungsaktivitäten sind von den Universitäten im geisteswissenschaftlichen Bereich abgewandert, in Akademien, Archive und Institutionen wie Wissenschaftskollegs.

Leistungsindikatoren

Die Leistungen der Universitäten werden in den meisten Statements kurz gewürdigt, doch dann kommt es: Auf einmal geistert das Wort „Weltklasse“ herum, ohne diese je zu definieren, und da spielen wir nicht mit, wie auch nicht bei der Champions League. Weltklasse ist offenkundig ein „schnellerer und besserer Studienfortgang“; ich sage dagegen: Das Studium braucht Zeit, und die Studenten, die eher die Karriere als ihr Problem vor Augen halten, waren nicht die besten. Wer sich um eine Universitätsreform kümmert, muss auch die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Disziplinen bedenken, das Verhältnis von Theorie und Praxis reflektieren und daraus auch die wissenschaftspolitischen Konsequenzen ziehen. Und das ist von Disziplin zu Disziplin verschieden. Von alledem merke ich nichts in den Übermaß produzierten Papieren; statt alles über den Kamm einer nicht näher beschriebenen Effizienz zu scheren, wäre doch genau zu betonen, wie wichtig die Einheit einer Universität ist, wie gerade die unterschiedlichen Fakultäten auch unterschiedliche Möglichkeiten des Erwerbs von Wissen und verschiedenen Möglichkeiten der Wissenschaft enthalten. Statt milde über die sogenannten Orchideenfächer zu lächeln, muss gesagt werden, dass gerade sie es sind, die unser eurozentrisches Weltverständnis aus seinen Angeln zu heben vermögen und es einer Stadt wie Wien wohl ansteht, auch das Fremde in seinen Universitäten angemessen zu behandeln.

Qualitätssicherung

Was die Sicherung von Qualität betrifft, wird das Phantom einer Internationalität beschworen, die jeder nach seinen Maßgaben entwirft. In Lilienform werden die Worte Stanford, Yale, Harvard und Princeton heruntergebetet, so als ob mit dem flatus vocis auch deren Aura sich auf den Sprecher übertrüge. Dass es auch Cornell, Johns Hopkins und Duke gibt, vergisst man, man vergisst auch, welche spezifischen Bedingungen eben diese Institutionen auszeichnen. Meine inständige Bitte wäre es

auch, von solchen wie auf der Homepage des Ministeriums erkennbaren Slogans wie „Weltklasseuni“ Abstand zu nehmen. Das ist nur mehr peinlich.

Wer sich in seinem Amt umgetan hat, wer publiziert hat und sich in der Lehre und Administration bewährt hat, der braucht keinen Vergleich zu fürchten, der wird dankbar für Kritik sein, der fürchtet nur jene seitensame technokratische Sprache, in der sich die Wissenschaft von sich selbst verabschiedet, indem sie die Ungewissheiten, die uns zum Fragen antreiben, in Gewissheiten verwandelt.

Was mich irritiert, und dies bekomme ich auch als Institutsvorstand zu spüren, ist die Unschärfe, mit der die Reform vorangetrieben wird, und die mich Qualtingers Lied vom Wilden erinnert, der zwar nicht weiß, wo er hin fährt, dafür aber ist er schneller dazwischen. Eine Ankündigung verbroctet sich gerüchteweise, die Empörung ist groß, auf einmal ist, um Nestroy zu zitieren, alles nicht wahr. Dann geht alles schnell, und bevor wir das vorletzte Wort sprechen können, ist das letzte gesprochen. Ehe die Mängel festgestellt wurden, soll an deren Behebung gearbeitet werden. Innovation ist ein Schlagwort, und das verständliche Bedürfnis nach dieser verwandelt sich in einen Innovationsterror. Da soll das Baccalaureat eingeführt werden, und da jubelt schon ein Kollege, dass damit der ursprüngliche Zustand der Universität wieder hergestellt werde, nämlich ein mittelalterlicher: Es gäbe



asus.sh

non solo studio
nicht nur studium

WWW.BEEMANN

endlich das Baccalaureat wieder! Und das passt gut in diesen postmodernen Zustand, in dem sich Progressivität und Reaktion über die Köpfe der Studenten und aller anderen Betroffenen die Hände reichen. Mir wäre lieber, man würde es so wie in der Bundesrepublik machen, wo ich die Möglichkeit hatte, bei der Evaluation für die Einführung des Baccalaureats an einer kleineren Universität dabei zu sein. Das wurde sorgfältig und mit Aufwand geprüft, und so sollte es auch bei uns sein. Denn einen Studiengang, einen neuen Titel einzuführen und damit auch das System zu ändern, das ist eine heikle und komplexe Angelegenheit und für die Sorgfalt und den Vorbedacht werden spätere Generationen dankbar sein. Man sollte die Dinge so

angehen, als wären sie ein Jahrhundertwerk und nicht davon reden. Im Raume schwebt vieles, so sollte die Habilitation abgeschafft werden oder nicht mehr erforderlich sein. Wer sich auf Qualität beruft, der kann so nicht denken.

Den Geisteswissenschaften wird oft vorgehalten, sie hätten keine Berufsperspektive. Einige ihrer Disziplinen haben eine gute, das Lehramt an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen und an Berufsbildenden Schulen. Und da hört man, dass dies an den Pädagogischen Akademien schneller und auch billiger ginge. Ich betone, dass diese Akademien nicht in der Lage sind, das Niveau einer solchen Ausbildung zu garantieren, dass die Lehrer an den Gymnasien und verwandten Lehranstalten ein Anrecht auf eine wissenschaftliche Ausbildung haben, wie auch die Ärzte, Juristen, Ökonomen und Theologen. Wem unser Bildungswesen am Herzen liegt, der kann einem Transfer der Lehrerausbildung an diese Akademien nie und nimmer zustimmen, dem liegt aus grundsätzlichen Kostenerwägungen die Bildung unserer Jugend nicht am Herzen. Englische Eliteschulen werben schon um die Jugend in Deutschland; Kostenpunkt: 28.000 Euro jährlich. Aber vielleicht ist das die Zukunft. Ich für meinen Teil lege großen Wert darauf, dass die Disziplinen der Geisteswissenschaft sich dieser sehr pädagogischen Aufgabe anneh-

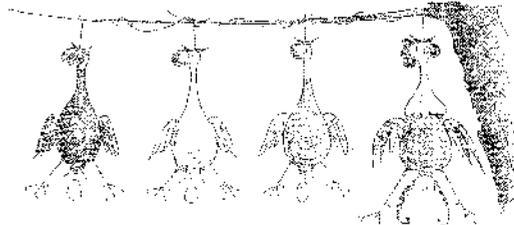
men und auch so eine gesamtgesellschaftliche Verpflichtung tragen. Aus den Erfahrungen, die ich in etwa fünfunddreißig Jahren Lehre an der Universität machen konnte, möchte ich mich zu diesen klaren Dispositionen bekennen, und ich ersuche die verantwortlichen Beamten und das Hohe Haus, die Konsequenzen ihres Tuns und daher auch die Sprache, die sie wählen, zu bedenken. Mir ist bewusst, wie viele Fehler an den Universitäten gemacht wurden, wie viel an bedenklichem Eigeninteresse im Spiele ist und war, wie sehr unsere *déformation professionnelle* zu diesem Stadium beigetragen hat. Einen Ausgleich zu dieser einerseits notwendigen, für unser Leben aber oft verhängnisvollen Spezialisierung, bietet die Universität in ihrem ursprünglichen Wortsinne. Deren Erhaltung scheint mir sowohl wissenschaftstheoretisch vertreibbar und für die Bedenken, die wir hier äußern, sollte auch ein vernünftiger Zeitrahmen zur Diskussion vorgegeben werden. Wie es jetzt aussieht, scheint mir hinter den Reformplänen eine fast zynische Devise erkennbar, die Karl Kraus in die Worte fasste: „Und das Chaos soll gebären, denn die Ordnung hat versagt.“

Quelle:

BUKO-Info Nr 1/2002, Zeitschrift der Bundeskonferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals (BUKO)

nadia gairiller ohne titel 3





über den protest am institut für philosophie (uni wien)

pepe

ich versuche mich zu erinnern, daran, was im letzten semester an unserem institut passiert ist: was uns passiert ist, & wie wir versucht haben, darauf zu reagieren. (dass wir vor allem reagiert haben, ist ein punkt, an den wir noch denken sollten.) wie wir also versuchten, dem UG 2002 etwas (etwas) entgegensetzen.¹

langsameres erwachen zu überraschendem & unmittelbarem protest

wie das ganze begonnen hat? einfach so. wahrscheinlich stand am anfang ein satz eines öh-aktionstages zu semesterbeginn, etwa „das unigesetz 2002 schafft die demokratie an den unis ab“ oder so. jedenfalls etwas sehr allgemeines, drastisches, ungenaues: sicher, jedeR konnte sich ausmalen, dass die blau-schwarze regierung übles plant, aber was sie einführen, abschaffen, attackieren oder links liegen lassen wollte, wussten wir nicht so genau. nach einer weile fanden sich aber ein paar, die sich dachten: wer, wenn nicht wir, sollte sich dagegen wehren? (die GÖD vielleicht? [die gewerkschaft öffentlicher dienst, ein övp-satellit; üben sich in verbalradikalismus, sind aber schwarz bis auf die sockenhalter, jessas na!])

aktionismus, sprühen der ideen & optimismus des willens so entstand der willen, etwas zu tun. wir versuchten uns auszudenken, was die folgen dieses unigesetzes sein könnten & wie wir dies möglichst vielen menschen klarmachen könnten. ergebnis: ein sprunghafter anstieg unseres slogan-schatzes (gg. ökonomisierung der bildung; gg. entdemokratisierung der unis; gg. politische einflussnahme; für die freiheit der forschung & lehre etc.), 1 aktionswoche & das tägliche & großartige philo-protest-frühstück. weiters institutsversammlungen, beratschlagungen, hörsaaltouren, unterhandlungen & pow-wows. die uni befand sich im „aktiven streik“. ob streik oder nicht, war nicht so klar, jedenfalls produzierten wir flyer, auf die wir schrieben „UG kills philosophie“ & „verteidigen wir das humanistische bildungsideal!“ (mehr oder weniger sic!), wir organisierten spontan-demos, versuchten den gesetzes-text zu lesen & warteten auf die GÖD. wir kontaktierten die lehrenden, ein paar antworteten uns sogar (pochi ma buoni). dann wollten wir in die zeitung, die sich einen dreck drum scherten. die krönung dieses mehr oder weniger unmittelbaren aktivismus war die „agora“ oder: die philosophie geht auf die straße“, mit freiluftvorlesungen von institutsangehörigen auf der freyung & einem auto, das hans dichand fast überfuhr, aber eben nur fast...

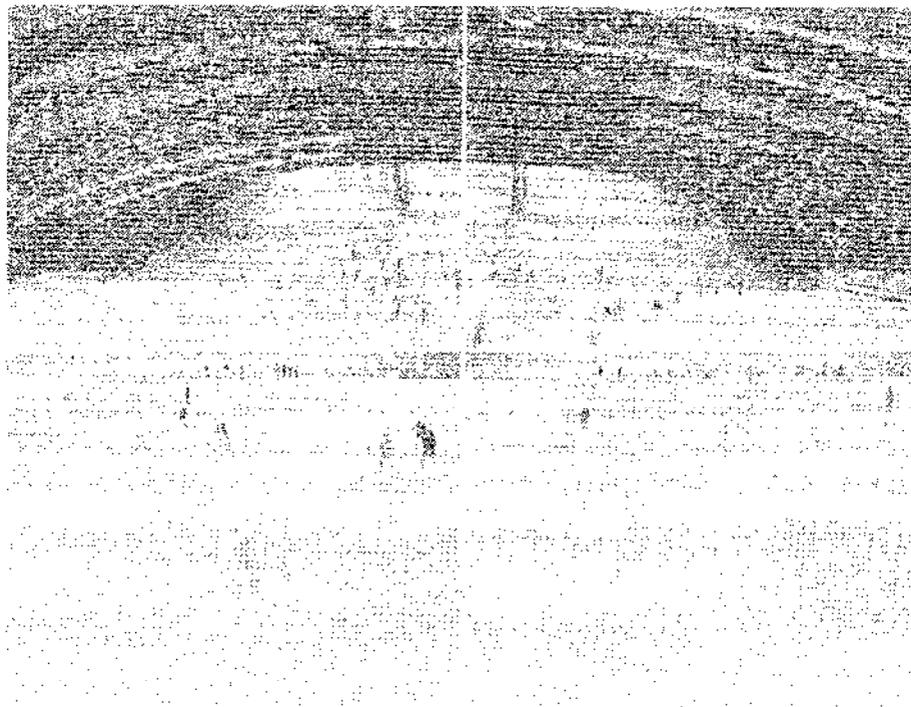
reflexion der texte, die wir auf flyer geschrieben hatten & verwirrung der vorraunt

allerdings geht auch jedem noch so wildwuchernden aktivismus irgendwann mal die luft aus: wir wurden immer weniger, der aktive streik wurde immer passiver, die frau ministerin gehrer kümmerte sich um all das einen feuchten kernicht. wir hatten auf einmal zeit, uns zu fragen, was wir eigentlich verteidigten, was wir ablehnten & was wir unter dem humanistischen bildungsideal verstanden. hatten wir nicht einfach 1 monat protestiert, ohne uns einig zu sein, was wir wollten, ohne es vielleicht überhaupt zu wissen? mussten wir es überhaupt wissen? hatten wir wirklich auf 1 flyer geschrieben: „nein zu neoliberalismus, ja zum humboldtschen bildungsideal“? so kamen wir auf die idee, eine diskussionsreihe am institut zu organisieren, die zum titel die frage hatte „was verteidigen wir überhaupt?“ (marek erfand dafür dann das original-humanistische label „dialektos“) wir hatten ja sprüche genug gefunden, die wir auf plakate schreiben konnten, aber schon bei längeren flyertexten entstanden diskussionen, die etwas ungeklärtes bemerkbar werden ließen. was würde denn eigentlich durch das UG kaputtgehen? bzw. was würde kommen? ist das jetzt (noch) bestehende so großartig, dass wir zu recht schrieben „verteidigen wir das oder das“? & was meinten wir eigentlich genau, als wir ständig „freiheit der bildung“ forderten? was ist eigentlich die bildung genau, für die wir uns anscheinend einsetzen wollten? hier fingen unsere diskussionen an, (da sind sie anzuhören http://www.univie.ac.at/uton/24_kb/Dialektos.mp3), & ungefähr dort werden sie weitergehen. das war spannend, auch wenn wir manchmal weit ausholten, es war auch spannend, obwohl wir manchmal mehr fragen als konkrete strategien erzeugten.

1 kleines fazit & 2 perspektiven
wir haben etwas getan, glaube ich, etwas dabei gelernt & zumindest druck erzeugt. auf die GÖD warten wir bis heute; aber wir wissen jetzt, wie absurd es ist, auf sie zu warten. wir haben versucht, die motive & zwecke unseres aktivismus zu klären; gleichzeitig sollten wir bedenken, dass nur „begriffe klären“ & „zwecke diskutieren“ allein auch ein handeln ist, nämlich ein nicht-handeln. wir müssten also eine form finden, das klären & diskutieren mit dem handeln zu verbinden, so dass sie sich nicht bloß abwechseln, sondern ergänzen. nun gibt es auch in zukunft genug zu tun: vielleicht ein gesetz, das die ÖH abschaffen will; auf jeden fall aber die möglichkeit, auf uni-ebene, auf der das UG ja umgesetzt werden soll, aktionen, projekte, proteste & weiß der teufel was zu machen.

contact: institutsgruppe.philosophie@reflex.at

1. ich schreibe wir, & meine uns. klarerweise bin ich es, der wir schreibt, es ist also meine sicht von der paar, die hier wir heißen.



Ein oder zwei F

Wer vor einer Photographie steht, sieht sich, wie man es auch dreht und wendet, zuallererst vor eine völlig subjektive Entscheidung gestellt. Verlegenheit stellt sich erst in dem Versuch ein, die getroffene Entscheidung, die immer auch Bewertung ist, in Worte fassend zu begründen. Dies schließt jedoch keineswegs aus, an Stelle einer Kritik einer philosophischen Reflexion den Vorrang zu geben.

Was unser Auge zunächst sieht, sind Schnee- und Gebirgslandschaften; Menschen, die sich mit Hilfe technischer Errungenschaften in eigens dafür konstruierten Komplexen oder neu organisierten Landschaften vegrügen; Ausschnitte aus Gefängnissen und Krankenhäusern, also deren Innenräume; Autobahnen, die sich mitten-durch Städte ziehen.

Die großformatigen Gebirgslandschaften, aus der Ferne registriert und als Bildkompositionen präsentiert, können in einem ersten Moment ihr dekoratives Element nicht verbergen. Erst bei genauerem Hinsehen entdecken sich die zurückhaltend an den Rand gesetzten Störfaktoren einer supponierten Gebirgsharmonie: eine Hütte, die ihres Hauptarguments, der Funktionalität, beraubt ist, ein Skilift im schneeelosen Gestein, Wanderer, deren Kleidung die erdfarbene Landschaft kontrastiert, eine einsame Farbsequenz inmitten eines schwarzweißen Quaderkomplexes. Die Schneelandschaften dagegen wirken überbelichtet, beinahe so, als wäre die Landschaft selbst subtrahiert worden, so weiß, dass sie mehr geahnt als gesehen wird. Dennoch glauben wir sie zu sehen, denn unser Auge wird betrogen von sparsam gesetzten Anhaltspunkten, die auch hier gezielt an den Rand fallen, um gleichsam das Weiß zu umrahmen. Tatsächlich sehen wir eine tiefe Spur, einen Baum-

schatten, den Kopf eines Skifahrers. Was hier die Wirkung erzeugt, ist nicht der Stimulus, da es in diesem Fall keinen Grund gäbe, das Weiß als Schneelandschaft zu interpretieren, sondern das Relief der Information, die Struktur selbst. Dies wird besonders anschaulich in der Betrachtung der ebenfalls überbelichteten Sandlandschaft, die unser Auge, wenn wir von dem bloßen Stimulus abhängig wären, durchaus ebenso als Schnee interpretieren könnte.

Dasselbe gilt für die Artefakte und Raumfolgen. Hier lassen sich vor allem zwei Beobachtungen anstellen. Es gibt eine Topologie von Räumen, Orte, die der Mensch entweder geschaffen oder mittels technischer Anlagen transformiert hat. Zu ersterem gehört etwa der Rohbau eines Hauses, kein Mensch ist anwesend, zu sehen nur die Zementplatten, künstliches Licht, rosarote Hieroglyphen, verständlich nur für die mit dem Elektroplan vertrauten Elektriker, Schaltungslöcher und Installationsöffnungen, die darauf schließen lassen, dass es sich nicht um ein Wohnhaus handelt. Der Mensch ist anwesend auch in seiner Abwesenheit. Auf dem Niveau der elementaren ästhetischen Rezeption gibt es keinen Menschen in diesem Raum, doch er ist anwesend. Seine Spur lässt uns "sehen", dass er da war - und wieder da sein wird. Man muß nicht die technischen Termini der Retention und Protention des phänomenologischen Verfahrens heranziehen um zu konstatieren, dass hier ein als Eindruck zum Stillstand gebrachtes Geschehen auch als Ausdruck fungiert, als Substitut eines Geschehens, das nicht sichtbar, jedoch durch die gemeinsame Erfahrung konzipiert zu erkennen ist. Damit soll keineswegs einer vagen Hermeneutik das Wort geredet werden, im Gegenteil, was uns gezeigt wird, ist, dass dem herkömmlichen Analysepaar des

Wirklichen und des Stimulus und damit einhergehend dem Festhalten an einer unbestimmten Idee von Interpretationsfreiheit die Rezeptionstätigkeit von Information und Dekodierung entgegengesetzt werden kann. Dasselbe gilt für die Ausschnitte von Skigebieten mit ihren Anlagen, die jene vom Menschen transformierten, in diesem Fall neu unterteilt und organisierten Orte vorführen. Es geht nicht um das Verschwinden von etwas Sichtbarem, denn in diesem Fall verblieben wir auf jenem elementaren ästhetischen Niveau. Was wir in der Dekodierung erschließen, ist das von der Spur bereitgestellte, noch nicht oder nicht mehr Sichtbare. Speziell die Videoinstallationen Niedermayrs zeichnen eine eigenwillige Konzeption von Spur. Ein in einer Endlosschleife präsentierter, aus weiter Ferne aufgenommener Skilift demonstriert diese Konzeption in dreifacher Hinsicht. Der Lift selbst platziert sich als diagonale Zäsur in ständiger Aufwärtsbewegung, links und rechts davon die Schifahrer in einem individuellen Abwärts. Deren Spur ist nicht zu sehen. Wenn der Sinn der Spur für den Spurenleser darin besteht, diese aufzunehmen um zu sehen wohin sie führt, so ist sie hier ihrer Funktion entfremdet. Denn was wir sehen, ist der Endpunkt,

flexionen zu Walter Niedermayr

Haimo Perkmann

die unscharfe Figur eines die Piste hinunterfahrenden Schifahrers, der somit eine Spur zieht, die wir im Gegensatz zum Endpunkt jedoch nicht sehen. Der Lift, wie eine Narbe im Weiß, und die Umrisse der Schifahrer verleihen der Arbeit auf den ersten Blick eine Bewegung, die an Sisyphos denken lässt. Menschen fahren hinunter und lassen sich vom Lift wieder hinaufbringen. Um wieder hinunter zu fahren. Wären Laute zu hören, wie wir sie vom Schitourismus gewohnt sind, wäre der unwillkürliche Vergleich mit Sisyphos vielleicht obsolet, doch das laute, unheilvolle Pfeifen des starken Windes als einzig hörbares Geräusch abstrahiert wirkungsvoll das Geschehen von der Assoziation mit Freizeit oder Vergnügen. Über die weiße Fläche hinweg sieht man die Schatten von Wolken und die plötzliche, immer wieder aufbegehende Bewegung des Schneegebüßers an der Oberfläche, die nur deshalb als solche wahrgenommen wird. Und die, wie sich versteht, vom Betrachter mit dem Pfeifen des Hochgebirgswindes in kausa-

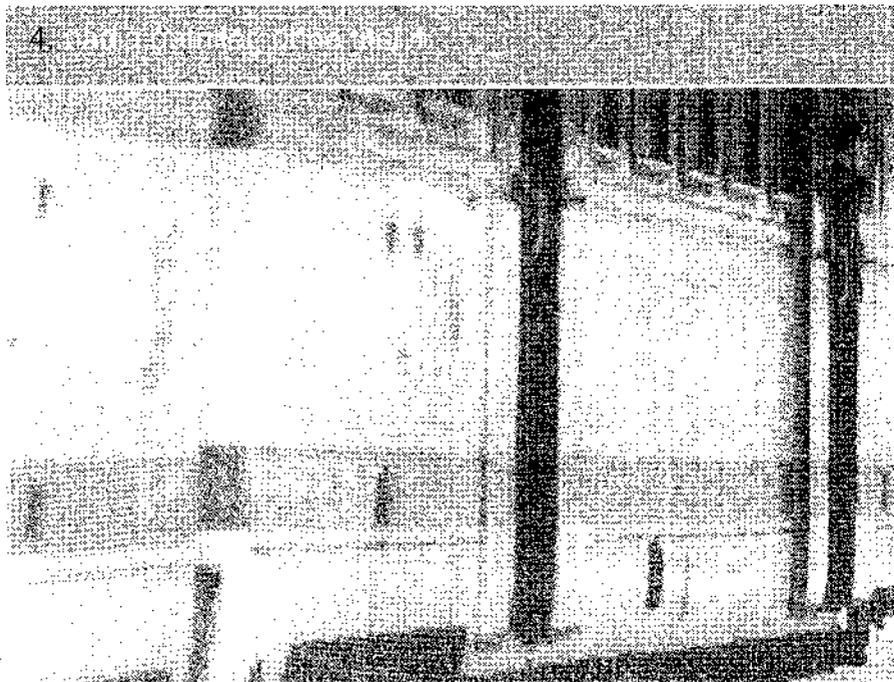
len Zusammenhang gebracht wird. Dieses Zusammenspiel entzieht dem menschlichen Treiben seine Fröhlichkeit und vielleicht sogar seinen Sinn. Eher nimmt das entstandene Bild sich aus wie eine Eingangsvision zu Dantes Inferno. Überhaupt ziehen sich Einsamkeit und Schweigen durch die Arbeiten Niedermayrs. Emblematisch dafür die Trinität seiner Friedhofskomposition. Die Grabsteine eines Friedhofs im Vordergrund fungieren als vorgelagerte Ebene der Stadtsilhouette, deren in Zyan gehaltene Wolkenkratzer eine ästhetische Erfahrung mit den Grabsteinen bilden, in der Mitte die Kirche.

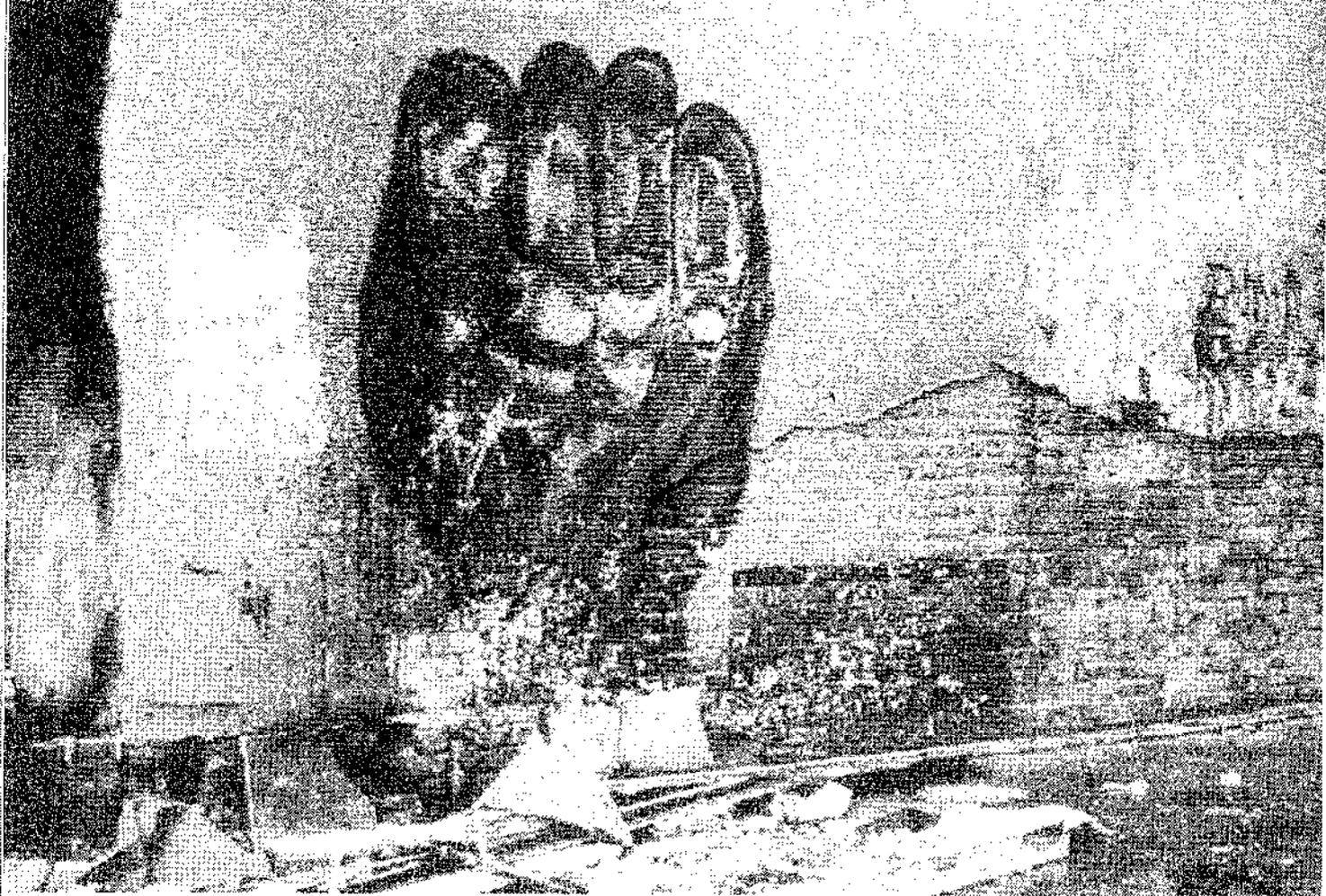
Durch das Raster von Information und Dekodierung offenbart sich als unabhängige Variable die dahinterliegende Struktur. Zwischen Natur, Technik und Mensch entfaltet sich etwas, das nicht einfach die Beziehungen dieser untereinander kennzeichnet, was wenig mehr als ein banaler Symbolismus wäre. Zurnal keine symmetrische Beziehung zwischen diesen herrscht. Die Arbeiten Niedermayrs offenbaren keine Erschießung der Natur durch den Menschen mit Hilfe der Technik. Vielmehr beherrschen asymmetrische Beziehungen das Geschehen. Man könnte auch sagen, dass die Frage im offenen Raum steht, inwieweit der

Mensch, der diese technischen Anlagen für seine Zwecke errichtet hat und sie beherrscht, sich nicht zugleich ihrer mechanischen Monofunktionalität ausliefert

oder anpasst, sodass nicht nur der Mensch die Technik, sondern auch die Technik den Menschen reguliert. Und seinen Blick auf die Natur bestimmt.

Die seit Ende Januar in der Kunsthalle Wien ausgestellten Arbeiten Walter Niedermayrs umfassen mehrere Serien seines Schaffens. Die bleichen Berge, Artefakte, Raumfolgen werden in der Ausstellungsarchitektur Pauhofs präsentiert. Eigenwillig ist die frühe Installation der Kataloge.





Die rot-schwarzen Fahnen hörten auf zu wehen, die murales wurden zerstört. Der Leitung der UNAM waren die an die Wände der Gebäude gemalten Bilder offensichtlich ein Dorn im Auge. Sie wollte die Normalität wieder herstellen, die Räder des Universitätsbetriebes wieder ins Laufen bringen. Alles was an die jüngste Vergangenheit erinnerte, konnte diesbezüglich nur störend wirken.

Die größte und bedeutendste Einrichtung höherer Bildung in Mexiko, die Autonome Mexikanische Nationaluniversität (UNAM)¹, war an der Schwelle zum 21. Jahrhundert Schauplatz des längsten Streiks in der Geschichte lateinamerikanischer Universitäten. War sie und das gesamte mexikanische Bildungswesen unmittelbar nach seiner Beendigung noch tief erschüttert, so versuchte die Unileitung sofort den Alltag wieder herzustellen: Als sei nichts geschehen, wurden Kritiken und Erinnerungen

verdrängt und das Universitätsleben wieder aufgenommen.

Die Hintergründe

Es war eine Erhöhung der Studiengebühren, die den Streik auslöste. Nicht nur sie war allerdings Ursache der starken Proteste, sondern eine ganze Reihe von Entwicklungen, die das Bildungswesen, aber auch andere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens im Laufe der letzten Jahrzehnte verändert hatten. So war das Ziel der Proteste auch, eine öffentliche Diskussion zum Thema Bildung anzuregen, innerhalb derer die Entwicklungen und Perspektiven der Bildung und des Bildungssystem im Zusammenhang mit umfassenden, die gesamte mexikanische Politik und Gesellschaft einschließenden Bereichen, analysiert und diskutiert werden sollten. So muss der Streik zum einen im weiten Kontext der Veränderungen der letzten Jahrzehnte gesehen werden,

denen Bildung und das Bildungssystem ausgesetzt waren. Zum anderen müssen diese Veränderungen aber auch auf ihre sozialen Folgen hin untersucht werden.

Betrachten wir also die Bildungspolitik ab dem Ende des zweiten Weltkrieges, so können wir grob zwischen zwei Entwicklungsphasen unterscheiden.

Die erste Phase kann zwischen dem Beginn der 50er und der 80er Jahre eingegrenzt werden. Sie war durch einen starken Öffnungstrend charakterisiert. Neben der Schaffung zahlreicher Universitäten kam es in dieser Zeit vor allem zu einer erheblichen Erleichterung der Zugangsbestimmungen, sodass sich die Bildungsversorgung stark ausweitete und die Zahl der StudentInnen an höheren Schulen stark anstieg.

Die zweite Phase war es aber nun, in der es zu den Veränderungen kam, die Ursachen und Kritikpunkte des Konflikts an der UNAM waren. Ihr Beginn kann Anfang der

¹ UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México, Autonome Universität in Mexiko-Stadt. Sie ist die größte (ca. 300.000 StudentInnen) und älteste Universität Lateinamerikas. Seit 1929 ist sie autonom, d.h. sie untersteht nicht mehr dem Bildungsministerium. Die Verfassung der UNAM, in der die Autonomie der Universität verankert ist, ist die Ley Orgánica. An der Spitze steht der Rektor, umgeben von einem Rat von 15 ausgewählten ProfessorInnen, die Junta de Gobierno. Im Consejo Universitario, einer Art Parlament, sitzen die DirektorInnen der Fachbereiche, gewählte ProfessorInnen und gewählte Studierende. Die UNAM hat eine eigene Polizei, den Auxilio UNAM.

„¡La universidad para tod@s!“

über den Streik an der UNAM

Philipp Harder

80er Jahre festgesetzt werden, ihr Ende ist noch offen. Der Übergang von der ersten zur zweiten Phase war durch einen grundlegenden Paradigmenwechsel in der mexikanischen (Bildungs)politik gekennzeichnet. Ab den 80er Jahren begann sich der Staat allmählich immer mehr aus dem Bildungssektor zurückziehen. Es entstanden zahlreiche private Universitäten und neue Kriterien wurden die Grundlage der Politik.

Der Rückzug des Staates im Bildungssektor manifestierte sich vor allem durch eine Kürzung der öffentlichen Ausgaben. 1982 zum Beispiel gingen die Ausgaben des Staates für den Bildungssektor um etwa 40% zurück. Weiters wurde nun nicht mehr so viel Wert darauf gelegt, AbgängerInnen der sekundären Bildungsstufe in die höheren Schulen zu integrieren. Die Folge war, dass die Bildungsversorgung nun zu stagnieren begann.

Einem wichtigen Einschnitt dieser Phase stellt das „Programa de Modernización Educativa 1989-1994“

(Programm zur Modernisierung des Bildungswesens) dar. Dieses initiierte eine neue Strategie der Regierung, für die Kriterien wie Leistung, Produktivität, Effizienz sowie Qualität als Trägerinnen fungierten. Diese Kriterien tragen die kennzeichnende Handschrift internationaler Finanzinstitutionen (Weltbank und IWF), die eine Ausrichtung der Bildung an den „Erfordernissen des Marktes“ forderten und eine vermehrte Finanzierung der Einrichtungen durch private InvestorInnen vorschlugen. Die angesprochenen Kriterien wurden nun nicht nur im direkten Einflussbereich der mexikanischen Regierung versucht umzusetzen, sondern auch in selbstverwalteten Bereichen wie der UNAM. An der seit 1929 autonomen, d.h. dem direkten Einflussbereich des Bildungsministerium entzogenen UNAM wurde 1986 vom Rektorat eine Studie vorgestellt, welche die „die Stärken und Schwächen der UNAM“ („Fortaleza y debilidad de la UNAM“)

aufzeigen und einen Transformationsprozess einleiten sollte. Dieser wurde noch im selben Jahr durch ein erstes Reformpaket begonnen, welches die Zugangsbedingungen einschränkte, das Prüfungswesen und die Studiengebühren der DoktorandInnen neu regelte sowie die Beziehung zum produktiven Sektor stärkte. Ein nach massiven Protesten der StudentInnen eingerichteter Universitätskongress erreichte eine Rücknahme der meisten dieser Reformen.

In den neunziger Jahren wurde der damals eingeschlagene Weg aber von der Universitätsleitung nicht verlassen. Reformen wurden nun graduell und auf schleichendem Wege umgesetzt. So wurden unter anderem die Aufnahmekriterien strenger, Studienzeiten beschränkt und eine private Organisation (Ceneval)² angeheuert, die für die Kontrolle und Evaluation mehrerer Bereiche des universitären Lebens zuständig ist.

² Ceneval: Centro Nacional para la Evaluación („Nationales Zentrum für die Evaluierung der höheren Bildung“), eine private Organisation, in der VertreterInnen der Wirtschaft, FunktionärInnen der Universitätsleitung und VertreterInnen von privaten Hochschulen vertreten sind. In ihrer Hand liegt seit 1997 die Bewertung und Evaluierung der Ausbildung, die Anerkennung von Prüfungen und die Auslese der Studierenden für den Zugang zur Universität. Sie gilt als ein wichtiges strategisches Mittel im Prozess der Privatisierung der höheren Ausbildung.

Das Fass zum Überlaufen brachte aber die der UNAM von der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) vorgeschlagene Erhöhung der Studiengebühren, die in der „Allgemeinen Regelung zur Zahlung von Studiengebühren“, RGP (Reglamento General de Pagos), festgeschrieben war. Mit dem RGP wurde der symbolische Beitrag von „cin paar Centavos“ (100 Centavos = 1 mexikanischer Peso = 0,08 Euro) auf 2040 Pesos (ca. 164 Euro) angehoben. Es ist nicht zu übersehen, dass diese Entwicklungen und Reformen Teil eines ganzen Bündels von neoliberalen Umformungen der mexikanischen Politik und Verwaltung sind. Diese verschärften die soziale Ungleichheit sowie die Armut in Mexiko und brachten einen fortschreitenden Verlust an Rechten vor allem für die ärmere Bevölkerung mit sich. So brachten die Reformen im Bildungsbereich erheblich erschwerte Rahmenbedingungen für einen großen Teil der MexikanerInnen mit sich, um in den Genuss ihres Rechts auf Bildung zu kommen. Die an der UNAM eingeführten Studiengebühren lagen zum Beispiel in der Höhe von ungefähr 2,5 Monatsmindestlöhnen.

Der Streik

Vor diesem Hintergrund wurde vom Consejo General de Huelga (CGH), dem allgemeinen Streikrat, am 20. April 1999 ein unbegrenzter Streik ausgerufen, in dessen Verlauf sich sechs zentrale Forderungen etablierten. Diese sechs Forderungen blieben während des gesamten Streiks aufrecht und ihre Erfüllung wurde zur unantastbaren Bedingung für die Beendigung des Streiks erklärt. Gefordert wurden die Rücknahme verschiedener Reformen (u.a. der RGP), die Beendigung der Unterordnung der UNAM unter die oben genannte Kontrollinstitution Ceneval, das spätere Nachholen der Streiksemester, keine Gegenmaßnahmen von Seiten der Universität und die Einberufung eines demokratischen Universitätskongresses (mit einem weitreichenden Mitbestimmungsrecht für die StudentInnen). Wichtige Unterstützung erhielt die

Streikbewegung aus Solidaritätsbekundungen diverser sozialer Bewegungen. Vor allem die EZLN, die Zapatistische Armee der Nationalen Befreiung, welche sich in einem Aufstand 1994 für die Rechte der indigenen Bevölkerung und gegen die neoliberale globale Politik erhob, gab der Bewegung wichtige Impulse. Mit der EZLN verband sie nicht nur der Protest gegen neoliberale Wirtschaftsformen, sondern auch ein basisdemokratisches „horizontales“ Politikverständnis, welches die Streikbewegung übernahm und dessen Umsetzung auf einer breiteren Ebene von beiden gefordert wurde.

So stellten sich die Streikenden gegen ein Führerprinzip und etablierten als politisches Subjekt eine diffuse, nicht greifbare Figur: den „Allgemeine Streikrat“, CGH (Consejo General de Huelga). Dieser fungierte als ein Gremium, dem VertreterInnen verschiedener Fakultäten und Schulen angehörten und dessen Vorsitz im Rotationsprinzip wechselte. In die Versammlungen des CGH wurden Delegierte entsandt, die von den Versammlungen auf der Ebene der Fachbereiche gewählt wurden. Es wurden die von den Zapatistas bekannten Prinzipien des „mandar obedeciendo“, („gehorchend befehlen,“) und des „preguntando caminamos“, („fragend gehen wir,“) übernommen. Beide Prinzipien spiegeln die Grundsätze der zapatistischen Bewegung einer konsensualen Entscheidungsfindung wider, in denen das Fragen und Zuhören als wichtige politische Instrumente erachtet werden und die soziale Basis als Entscheidungsträgerin gilt. Ein Beispiel hierfür ist eine consulta (Befragung) Universitätsangehöriger fünf Tage vor dem Beginn des Streiks, an über 100.000 Menschen teilnahmen.

Auch in den Verhandlungen mit Vermittlungskommissionen des Rektorats wurden diese Prinzipien beibehalten. Zu diesen Verhandlungen wurden Delegierte im Rotationsprinzip entsandt, um zu verhindern, dass Einzelne sich in den Vordergrund rückten. In den Verhandlungen kam es aber zu keinen nennenswerten Ergebnissen.

Die wirtschaftlichen, politischen und sozialen Veränderungen, die ihren Ausgang in der Intensivierung neoliberaler Politik hatten, wurden trotz des Widerstandes aber weiter fortgesetzt und nur in wenigen Bereichen verändert.

Während des Streiks war der Faktor Gewalt gegenwärtig. StudentInnen wurden bedroht, auf offener Straße entführt und verprügelt. So wurde auch das Ende des Streiks nicht mit diplomatischen Mitteln, sondern durch eine Säuberungsaktion der Militärpolizei Policía Federal Preventiva (PEP)³ herbeigeführt. Dabei wurden Erinnerungen an 1968 wach, als bei einer StudentInnendemonstration am „Platz der drei Kulturen“ das mit Panzern und Maschinengewehren ausgerüstete Militär Hunderte DemonstrantInnen massakrierte. In den frühen Morgenstunden des 6. Februar 2000 stürmte die PEP die Universität, wobei die Streikenden aus einer Verhandlung gerissen und verhaftet wurden. An die 700 Menschen wurden bei dieser Aktion festgenommen, was die Zahl der inhaftierten StudentInnen auf insgesamt 1000 ansteigen ließ.

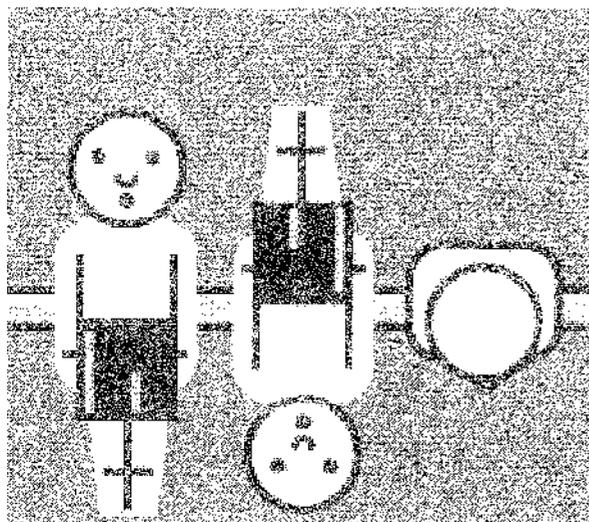
Nach dieser Aktion wurden Kampagnen für die Freilassung der Gefangenen begonnen, die weltweit Unterstützung fanden. Zahlreiche Inhaftierte wurden nach Kautionszahlungen aus den Gefängnissen geholt, andere wurden des Landfriedensbruchs, der Sabotage und der Mitgliedschaft in einer kriminellen Vereinigung angeklagt und vor Gericht gebracht. Die UNAM holte der Alltag wieder ein. Die rot-schwarzen Fahnen hörten auf zu wehen, die murales wurden zerstört.

Quellen:

Rajchenberg, S. Enrique/ Fazio, Carlos (Hg.): *Rebellion X. Das Jahr des Streiks an der Universität in Mexiko-Stadt*. Münster, 2001.

Mar Velasco, Patricia: *Höhere Schulbildung in Mexiko im Kontext der Veränderungsprozesse*. In: *Journal für Entwicklungspolitik*, S. 313-328. Frankfurt a. M. 2001.

³ PEP: Policía Federal Preventiva; Präventiv-Polizei; Spezialeinheit der Bundespolizei, die durch ein Dekret vom 4. April 1999 geschaffen wurde und der umfangreiche Aufgaben der Überwachung übertragen wurden. Sie hat weitgehende Handlungsfreiheit bei der Ermittlung, Verfolgung und Festnahme von Tatverdächtigen.



Über den (fehlge- schlagenen) Ver- such, Studiengebüh- ren einzuführen & den (erfolgreichen) Widerstand dagegen

Der längste Streik an einer latein-
amerikanischen Uni & die Folgen

Fragen und Übersetzung von
Philipp & Raphael

1 Interview mit 2 Studenten, die den Streik an der UNAM mitgemacht haben: Über ihre Einschätzung der aktuellen Lage nach der militärischen Beendigung des Streiks, über die Möglichkeit der studentischen Mitbestimmung, die große Bestie Neoliberalismus und über das, was vor ihr (bis jetzt) verteidigt werden konnte.

Paco: studiert Architektur im 9. Semester an der UNAM. Pablo war während des Streiks Student an der Fakultät für Architektur, unterrichtet jetzt dort.

skolast: Wie beurteilt ihr die Position der StudentInnen innerhalb der Universität und der Gesellschaft? Wie sollte sie Eurer Meinung nach sein? Und wie hat sich die Stellung der StudentInnen in den letzten Jahren verändert?

Paco: Die Studiierenden könnten meiner Meinung nach eine viel wichtigere Rolle in der Gesellschaft einnehmen, würden sie versuchen, die im Unterricht erlernten theoretischen Kenntnisse in die Praxis umzusetzen. Auf diese Weise könnten sich Theorie und Praxis gegenseitig ergänzen. Die StudentInnen sollten sich in der Gesellschaft beteiligen.

Vor einigen Jahren war diese Position an der UNAM noch ziemlich stark ausgeprägt. Sie änderte sich allerdings vollkommen, weil sich die Zusammensetzung der Studierenden geändert hat. Vor einigen Jahren waren die meisten StudentInnen an öffentlichen Universitäten noch Töchter und Söhne von ArbeiterInnen. Durch die Einführung von neuen Zugangshürden an den Unis, wie z.B. der Berücksichtigung des elterlichen Einkommens, ist es für diese heute viel schwieriger geworden, an der Uni aufgenommen zu werden.

Das hat zu einer enormen Polarisierung innerhalb der Universitäten geführt: Auf der einen Seite gibt es StudentInnen aus sozial höher gestellten Familien, die häufig durch ein starkes Konkurrenzdenken charakterisiert sind; auf der anderen Seite gibt es StudentInnen aus niederen sozialen Schichten, die die schwierige Situation des Landes eher verstehen, weil sie selbst davon betroffen sind. So spiegelt die Lage an der Uni die sozialen Strukturen der mexikanischen Gesellschaft wider: Die einen bekommen vom Vater das neueste Auto geschenkt; die anderen leben unter zahlreichen Einschränkungen zusammen mit ihren Eltern in Stadtteilen, die oft zwei Stunden von der Universität entfernt sind und in denen das Leben sehr schwer ist.

Pablo: Ideal wäre es natürlich, wenn die StudentInnen eine organisierte Gruppe bilden würden, die der Realität des Landes kritisch gegenübersteht, der Gesellschaft (Anm. d. Red.: Wir übersetzen *pueblo* mit Gesellschaft) verpflichtet sind und versuchen, die Realität zu verändern. Außerdem sollte diese Gruppe die Universität nicht einzig als Sprungbrett für das Berufsleben und ihre eigene Karriere verstehen, sondern danach streben, durch den Aufbau von Alternativen der Gesellschaft zu nützen.

Dies wäre das Ideal, in der Realität aber hat ein großer Teil der Studiierenden in diesem mexikanischen Bildungssystem keine Perspektiven für die Zukunft.

skolast: Wie seht ihr die Position der Universität als (öffentliche oder private) Institution innerhalb der Gesellschaft?

Paco: Die öffentliche Universität ist ein Universum von Ideen. In ihr finden sich bis heute alle politischen Positionen wieder, sie bietet Raum für ein breites ideologisches Spektrum. Eine private Universität hört auf, eine „Universität“ zu sein und wird zu einer Erziehungsinstitution, wenn sie sich einer einzigen Ideologie verschreibt. Diese eine Ideologie konditioniert dann die Forschung, die Themen und Methoden und wird an den Interessen der TrägerInnen ausgerichtet.

Bezüglich der Rolle der Regierungen, politischen Parteien und der Zivilgesellschaft: Ich glaube, - ganz allgemein und ohne die Autonomie der UNAM in Frage zu stellen - dass es die Aufgabe des Staates ist, für eine angemessene Finanzierung zu sorgen, damit die Universität ihre Funktionen und Aufgaben aufrechterhalten kann. Die Universitäten sollten nämlich nach den Bedürfnissen des Landes Fachkräfte ausbilden, in ihr sollte die wirtschaftliche Planung des Landes geschehen. Den AbsolventInnen der Unis sollten Möglichkeiten geschaffen werden, sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren.

Von Seiten der politischen Parteien sollte das akademisch-politische Leben innerhalb der Universitäten

respektiert werden, was nicht bedeutet, dass sie sich total heraus halten sollten. Die Zivilgesellschaft sollte als Kontrollinstanz fungieren. Sie sollte es sein, die als erste von den Erfolgen der Universitäten profitieren sollte.

Nadia: Die UNAM wurde die "kritische Stimme" der Gesellschaft genannt. Sie wird aber als Institution von Gruppen, die vor allem zur früheren staatstragenden Partei PRI gerechnet werden können, bestimmt. Die aktuelle Politik des Rektorats stellt sich nun gegen die Regierungslinie der PAN. Dies geschieht nicht, um an der Universität einen Transformationsprozess einzuläutern, sondern geschieht aus partei- und machtpolitischen Erwägungen.

In den letzten Jahren wurde die finanzielle Unterstützung von Seiten des Staates ziemlich gekürzt und es wurde eine Politik begonnen, die die UNAM dazu zwingt, wie eine private Institution zu handeln.

skolast: Hat sich das Bildungssystem in den letzten Jahren und Jahrzehnten geändert? Inwieweit spielen hierbei neoliberale Reformen eine Rolle?

Paco: Die Durchsetzung des neoliberalen Systems hat zahlreiche Auswirkungen auf den Bildungssektor, es hat ihn hart getroffen. In ganz Lateinamerika gibt es einen Prozess der Unterordnung unter die wirtschaftlichen Interessen der USA. Natürlich gibt es auch einen Prozess der Verteidigung der Souveränitäten der einzelnen Staaten, es dominiert aber ersterer.

In Mexico hat der Staat seine Zuständigkeit für höhere Bildung abgegeben. Und das ist sehr schlimm, weil Bildung ein Grundrecht ist und nicht, wie die Regierung es darzustellen versucht, eine Ware. Einen zentralen Stellenwert in der aktuellen Bildungspolitik hat das Konzept der "Effizienz", sodass nur "sehr leistungsfähigen" StudentInnen das Recht zugesprochen wird, Stipendien und Unterstützungen zu erhalten. Ich denke, dass dies nicht allein ein grober Fehler der Regierung, sondern ein Verbrechen ist. Erstens, weil die Lebensumstände der jungen Menschen in Mexiko ziemlich unterschiedlich sind; denn natürlich können die Leistungen derer, die alles haben, nicht mit denen verglichen werden, die mehr als acht Stunden pro Tag arbeiten müssen, um sich die Fahrt in die Ausbildungsstätte leisten zu können. Und zweitens, weil die Regierung die Pflicht hat, allen Zugang zu Bildung zu garantieren. Andernfalls würde es sich um eine ungerechte, im schlechtesten Fall rassistische Regierungspolitik handeln.

Nadia: Die Reformen haben in erster Linie die Studienpläne umfasst. Sie wurden mit der Absicht geändert, individualistische Wertvorstellungen zu fördern. So wurden humanistische Inhalte entfernt und Inhalte, die das Studium auf die Vermittlung von technischen Kenntnissen reduzieren, eingeführt. Dazu wurden im Schlepptau privater Bildungseinrichtungen Reformen, wie zum Beispiel die Reduktion der Studienzeiten oder die Einführung von Gebühren für Dienstleistungen, getätigt. Auch die wissenschaftliche Forschung hat sich dem privaten Kapital untergeordnet, sodass es jetzt für die Umsetzung eines Forschungsprojekts notwendig ist, Sponsoren zu suchen.

skolast: Hatte bzw. hat die zapatistische Bewegung einen Einfluss auf die Streikbewegung? Welche Ideologien waren innerhalb der Streikbewegung vorherrschend?

Paco: Der Streik an der UNAM fiel in eine politisch sehr heikle Zeit. Die Regierung Zedillos betrieb eine starke Militarisierung der ländlichen Gebiete, vor allem in Chiapas und zeigte damit, dass Repression ihre Antwort auf soziale Bewegungen ist. An der UNAM selbst gibt es eine lange Tradition von Streiks und sozialen Kämpfen. Die zapatistische Bewegung wurde und wird aktiv wahrgenommen, wie auch die anderen Bewegungen Mexikos, von denen es sicher genug gibt, nicht ignoriert wurden und werden. Obwohl der Zapatismus große Auswirkungen auf die Gesellschaft hatte, gab es keinen Konsens innerhalb der StudentInnen, wie der Kampf geführt werden sollte. Noch dazu versuchten Agenten der Regierung die Bewegung zu unterwandern, indem sie Gruppen infiltrierte, die dann sehr radikale Positionen verbreiteten. Außerdem versuchte die Regierung, Zeit zu schinden, um diese radikalen Positionen zu provozieren und die Bewegung zu ermüden. Schlussendlich gewannen die radikalen Gruppen mit der Zeit an Gewicht und der durch die Zapatistas inspirierte basisdemokratische Entscheidungsfindungsmechanismus wurde untergraben.

nadia gefriller, ohne titel 5



Die (privaten) Medien versuchten ständig die Bewegung zu kriminalisieren, indem sie zum Beispiel behaupteten, wir seien wenige oder gar keine StudentInnen.

Fabriz: Der Zapatusmus beeinflusste die Streikbewegung mehr als Beispiel für Widerstand denn als klar definierte ideologische Position. Leider schaffte es keine AktivistInnengruppe die Richtung der Bewegung zu beeinflussen oder zu bestimmen, obwohl viele Ideologien vertreten waren. Die einflussreichsten Gruppen waren Er Lucha, die eine sehr dogmatische marxistische Position vertrat, und Conzcorriente, die meiner Meinung nach eine kranke und hochgradig infiltrierte Gruppe war und eher eine Spaltung als eine starke Einheit der Bewegung anstrebte, sowie intolerant gegenüber denen war, die nicht ihrer Meinung waren. Eine andere einflussreiche Position wurde dazu noch vom CEU (Consejo Estudiantil Universitario) vertreten, einer Gruppierung, die aus der Streikbewegung von 1968 hervorging und der PRD ziemlich nahe steht. Mehr als die Bewegung zu stärken, vertrat sie der Bewegung fremde politische Interessen. Es gab dann noch weitere, ehrlichere und weniger dogmatischere Positionen, die es allerdings nie schafften, die Mehrheit innerhalb der Bewegung zu erlangen.

skolast: Die Streikbewegung an der UNAM war eine der ersten mexikanischen Bewegungen mit einer horizontalen Organisationsstruktur. Könntest du erklären, wie sie funktionierte?

Paco: Fast alle "linken" Bewegungen in Mexiko waren horizontal und partizipativ organisiert. Im Fall des Streiks wurden, ab dem Zeitpunkt, in dem das Rektorat den Vorschlag einbrachte, die Gebühren zu erhöhen, in jeder Studienrichtung und in jedem Fachbereich VertreterInnen ernannt, welche dann rotierten. Diese Struktur funktionierte nur in den ersten Monaten gut. Die Unfähigkeit, Entscheidungen zu treffen, die oben näher beschriebenen Auswirkungen der Infiltrierungen, sowie der enorme personelle und zeitliche Aufwand schwächte die Streikbewegung sehr.

Fabriz: Die Organisation des CGH (Consejo General de Huelga: Allgemeiner Streikrat) begann mit 40 Versammlungen. In jeder Studienrichtung umfasste die Streikstruktur Arbeitsgruppen zu den Themen Sicherheit, Presse und Propaganda, Finanzen, Verbindung, Küche und Sauberkeit. Jede dieser Arbeitsgruppen hatte eine Vertretung und Stimme im CGH. Theoretisch sollte diese Struktur es ermöglichen, die gesamte streikende Basis zu befragen, einzubinden und Entscheidungen auf demokratische Weise fällen zu können. Am Anfang des Streiks funktionierte sie, in der Praxis jedoch wurden die meisten Versammlungen nach und nach immer mehr durch die radikalen Gruppen geprägt, die sich selbst zur Avantgarde der Bewegung ernannten und den Großteil der Basis vernachlässigten.

Nach dem Streik zerfiel die studentische Organisation in wenige AktivistInnengruppen, die keine nennenswerte Unterstützung fanden. Die demokratische Bewegung wurde gespalten und konnte ohne die Unterstützung der Basis nicht gegen die Maßnahmen ankommen, die die Universitätsleitung nach und nach einführte.

skolast: Welche Position hatten die Frauen in der Streikbewegung inne? Änderte sich diese mit der Zeit?

Paco: Innerhalb der Streikbewegung wurden meiner Meinung nach viele der Gegensätze der in unserer Gesellschaft tief verwurzelten machistischen Traditionen überwunden. Innerhalb der Streikbewegung gab es ein gleichwertiges Verhältnis zwischen AktivistIn und AktivistInn. Die Teilnahme der Frauen war sehr aktiv, so aktiv, dass sie auch in den Kommissionen und Vertretungen vertreten waren. Es wurde nie zur Diskussion gestellt, ob es sich um Frauen oder Männer handelte.

Fabriz: Die Frauen hatten, was Arbeit und die Entscheidungsfindung betrifft, die selbe Position wie die Männer. Durch soziale Härden war es allerdings für Frauen oft schwieriger als für Männer, an der Bewegung teilzunehmen.

skolast: Was war die Position der Professoren, des Rektors, der Politiker, der Medien?

Paco: Die ProfessorInnen unterstützten den Streik im Großen und Ganzen. Es gibt einen großen Sektor, der eine kritische Haltung dem mexikanischen Bildungssystem gegenüber hat. Es muss allerdings gesagt werden, dass es sich um einen Sektor handelt, der von der "Effizienz-Politik" der Regierung sehr betroffen ist, was sich auf ihre Fähigkeiten als Einheit auswirkte.

Zur Position der PolitikerInnen. Es gibt drei wichtige Parteien in Mexiko: die PRI, die PAN und die PRD. Die PolitikerInnen der ersten und der zweiten Partei gehören der selben politischen Klasse an: GroßgrundbesitzerInnen, UnternehmerInnen usw. Aus diesem Grund griffen sie die Bewegung an.

Fabriz: Der Großteil der ProfessorInnen stellte sich gegen den Streik oder bezog eine neutrale Position. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass die LehrerInnen- und ProfessorInnenschaft gespalten war als die studentische Bewegung. Die Autoritäten der Universität positionierten sich klar gegen die Bewegung. Die Medien wurden vor allem dazu genutzt, die Bewegung zu diskreditieren.

skolast: Welche Forderungen wurden bis heute erfüllt? Inwieweit?

Paco: Der Stand bezüglich der Erfüllung des "Sechspunkte-Katalogs" ist der folgende:

1) Bezüglich des Verschwindens der repressiven Kräfte an der UNAM: Ich glaube, dass sich die Situation noch weiter verschlechtert hat. Nach dem Einschreiten der PFP (Policia Federal Preventiva: Bundes-Präventiv-Polizei), die eine klare repressive Aktion darstellte, beabsichtigte das Rektorat die Demontage der Reste der Bewegung.

2) Das RGP (Allgemeine Zahlungsregelung von Studiengebühren) wurde aufgeschoben und wird bis heute nicht angewandt. Dies war meiner Meinung nach ein Erfolg des Streiks. Im Moment werden allerdings illegale Gebühren innerhalb der UNAM erhoben; zum Beispiel eine Gebühr um die Computer benutzen zu können, um Benutzerausweise für die Bibliotheken zu erhalten oder um irgendeine administrative Formalität erledigen zu können.

3) Bezüglich der Forderung, einen demokratischen

und beschlussfähigen Kongress abzuhalten: die Universitätsleitung versucht nun einen Kongress zu veranstalten, der ihre neoliberale Politik legitimieren soll, obwohl diese von der "Universitätsgemeinde" nicht unterstützt wird.

4) Bezüglich der allgemeinen Zulassungsbestimmungen: Der Vorschlag der Streikbewegung war, sie vorläufig bis zum Universitätskongress aufzuheben. Bis heute wurde diese Forderung vollkommen ignoriert.

5) Die Forderung danach, die verlorene Zeit wieder nachzuholen würde in einigen Studienrichtungen und Fachbereichen erfüllt.

6) Die Forderung nach der Trennung jeglicher Beziehungen zum privaten Kontrollorgan Ceneval wurde total ignoriert.

Paco: Bis heute wurde nur die Forderung zur Aufschiebung des RGP erfüllt. Die Gestaltung des Universitätskongresses wird durch die Universitätsleitung kontrolliert, die jedoch bis heute nicht die nötige Unterstützung erlangt haben, um ihn abzuhalten. Die Reformen von 1997 und die Bindung der UNAM an den Ceneval wurden nicht angetastet.

skolast: Wie wird sich das politische Engagement der StudentInnen eurer Meinung nach in der Zukunft entwickeln?

Paco: Ohne Zweifel hat der Streik, vor allem durch seine Länge, Einfluss auf unsere politische Arbeit. Weiterhin versuchen wir, uns für eine öffentliche und kostenlose Hochschulbildung einzusetzen. Die Diskussion geht weiter und wir hoffen, dass es in Zukunft vielleicht wieder eine starke studentische Bewegung geben wird.

Paco: Ich glaube, dass einige Zeit vergehen muss, bis die demokratische Bewegung sich in einer einheitlichen Organisation neu konstituieren und gegen die Reformen stellen kann.

skolast: Was habt ihr im Streik gelernt?

Paco: Der Streik war eine Lehre. Jede soziale Bewegung muss die Probleme der Leute berücksichtigen, vor allem aber sollte sie eine Einheit suchen, diese nie aus den Augen verlieren, um die GegnerInnen der Bewegung auf eine korrekte Art und Weise identifizieren zu können.

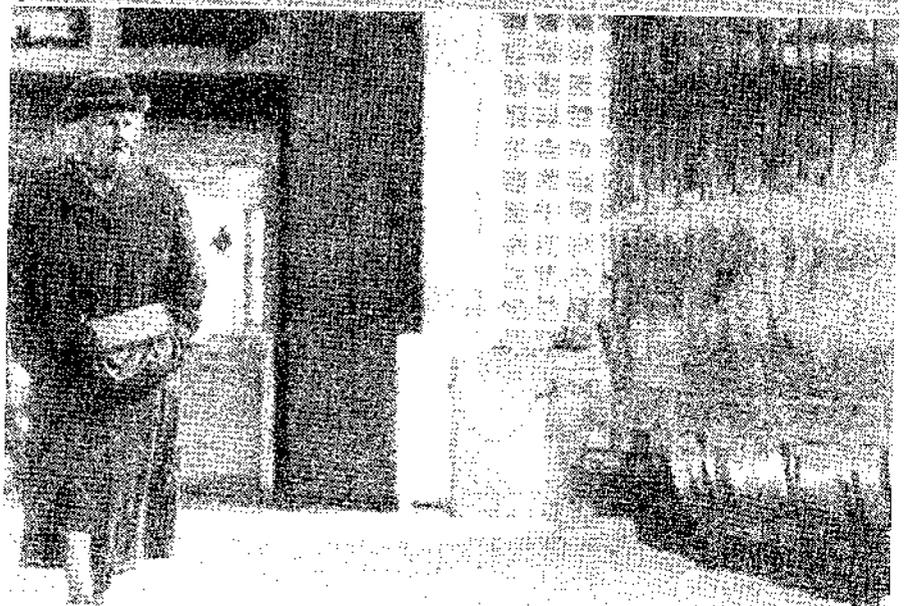
Ein anderer Aspekt, den ich in einer solchen Bewegung gelernt habe, ist der, das Kollektiv über das Individuum zu stellen. Darüberhinaus konnten theoretische Kenntnisse in der Praxis angewandt werden. So haben die ArchitekturstudentInnen zum Beispiel einige Konstruktionssys-

teme umgesetzt, indem sie Barrikaden errichteten, um den Verkehr zu stören. Des Weiteren haben wir begonnen, mit anderen sozialen Organisationen, die sich mit der Bewegung solidarisierten, Projekte umzusetzen.

skolast: Möchtet ihr uns noch abschließend ein paar Gedanken mitgeben?

Paco: Ja gerne! Diese Probleme und Entwicklungen, von denen wir gesprochen haben, gibt es nicht nur in Mexiko. Ich glaube, es handelt sich hier um den historischen Kampf der Menschen. Entweder wird das Kollektiv über das Individuum gestellt oder umgekehrt. In diesem Spannungsverhältnis zwischen Kollektiv und Individuum schließt das eine das andere nicht aus, aber es geht darum, ein Gleichgewicht herzustellen. Dieser Prozess muss alle einschließen und darf niemanden von vornherein ausschließen. Obwohl die studentische Bewegung große Fehler gemacht hat, war es ein Ereignis, das viele Menschen politisiert hat und sie in die Lage versetzt hat, die Lügen der Regierung zu durchschauen, die uns immer als Wahrheit verkauft werden. Die Sensibilität der Leute hat zugenommen und sie betrachten die Konflikte in Chiapas und in Palästina, aber auch den Krieg des George W. Bush gegen den Irak mit anderen Augen. Und dabei darf der "Krieg" gegen die Armen in der sogenannten ersten Welt nicht vergessen werden, denn das alles hängt zusammen. Das alles sind Kriege innerhalb des "Großen Krieges", der die Welt auseinander reißt. Wir alle aber müssen für die Menschlichkeit und für den Frieden kämpfen!

nadia garriller ohne titel 6



FRÜH

Was wissen wir heute über zweisprachige Kinder? Wie macht das Lernen Spaß, wie gehen wir mit Hindernissen um? Was tun, wenn das Kind immer auf Deutsch antwortet? Antworten bietet dieses Buch. Eike Montanari hat selbst drei Kinder, die deutsch-italienisch aufwachsen. Durch ihre eigene Erfahrung und die von vielen weiteren Mehrsprachigen bildet das Buch eine wunderbare Brücke zwischen den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen und dem mehrsprachigen Alltag in Familie, Kindergarten und Schule. Für StudentInnen ist dieses Buch als lockere Einführung in die Thematik gedacht.

Montanari, E.
**Mit zwei Sprachen
 groß werden.
 Mehrsprachige
 Erziehung in Familie,
 Kindergarten
 und Schule**
 4. Aufl., 2002.



Kriehler, B. / Joneleit, S.
**Zweisprachige
 Kindererziehung**
 Stauffenburg, 2002.

Das Buch schildert anschaulich, wie in einer deutsch-französischen Familie Kinder zweisprachig heranwachsen. Das besondere dieses Falles wird stets mit allgemeinen Erkenntnissen aus der Zweisprachigkeitsforschung verknüpft, so dass das Buch in Familie und Schule als praktischer Ratgeber für zweisprachige Kindererziehung generell geeignet ist. Häufig gestellte Fragen werden ausführlich diskutiert und beantwortet.

Viele binationale Familien sprechen in ihrem Alltag mehrere Sprachen. Viele Kinder wachsen in einem mehrsprachigen Milieu auf. Viele Eltern wollen diese Chancen nutzen und ihr Kind mehrsprachig erziehen. Die tägliche Praxis der Erziehung zur Mehrsprachigkeit wirft aber auch zahlreiche Fragen auf: Wann sollte mehrsprachige Erziehung einsetzen? Wer sollte wann welche Sprache mit dem Kind sprechen? Was bedeutet es, wenn das Kind nur in einer Sprache antwortet? Wie können und sollen Kindergarten und Schule die bilinguale Erziehung des Kindes unterstützen?
 Das Buch vermittelt überzeugend wie behutsam entlang zahlreicher Beispiele aus dem mehrsprachigen Alltag, dass ein Kind mehr als eine Sprache gleichzeitig lernen kann. Es zeigt, welche Perspektiven sich daraus ergeben können: In mehreren Sprachen zu kommunizieren nützt in Schule und Beruf und bedeutet größere kulturelle Kompetenz. Der Ratgeber

verschweigt aber auch nicht die Stolpersteine auf dem Weg zur Sprachenvielfalt und gibt Hinweise und Tipps, mit Problemen umgehen zu lernen. Kinder brauchen die Unterstützung von Menschen in ihrer Umgebung, um ihre Mehrsprachigkeit zu leben und diese als Bereicherung, nicht als Ballast zu erkennen. Um den Wandel in Zeiten der Einwanderung und Globalisierung zu begreifen und anzunehmen, braucht die Gesellschaft die bilingualen Kinder und Heranwachsenden.

Burkhard Montanari, E.
**Wie Kinder
 mehrsprachig
 aufwachsen.
 Ein Ratgeber**
 Brandes & Apsel, 2002.



Die Universität zählt zu den hervorragendsten welthistorischen Errungenschaften Europas. Dennoch ist ihre Herkunft und Entwicklung wenig bekannt und gerade an der Schwelle zur "Wissensgesellschaft" steckt sie in einer tiefen Krise.

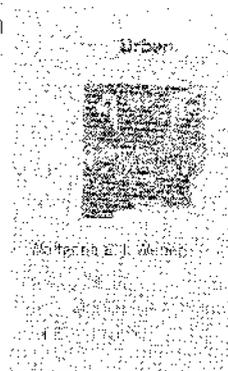
Das Buch verbindet eine umfassende historische Darstellung mit einem kritischen Ausblick, wobei erstmals die Voraussetzungen, Formen und Folgen des Umgangs mit wissenschaftlichem Fakten-, Methoden- und Orientierungswissenzentrale Betrachtung finden.

Behandelt wird sowohl die scholastische Auslegungs- und Lehruniversität des 12. bis 14. Jahrhunderts, als auch deren humanistische Herausforderung im 15. und 16. Jahrhundert, die konfessionelle und territoriale Bildungsanstalt des 16. bis 18.

Jahrhunderts, die sich den neuen Naturwissenschaften erst teilweise öffnet, und die nationale Forschungsuniversität des 19. Jahrhunderts, die sich bis in das ausgehende 20. Jahrhundert zur Hochschule der Industrie-, Dienstleistungs- und Kommunikationsgesellschaft verwandelt. Auch die Entwicklung des europäischen Universitätsmodells im außereuropäischen Raum wird skizziert.

Weber, W.
Geschichte der europäischen Universität

Kohlhammer, 2002.



Jacques Derrida
Die unbedingte Universität

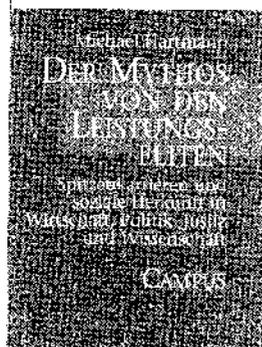
edition suhrkamp

Derrida, J.
Die unbedingte Universität

Suhrkamp, 2001.

Jacques Derrida entwirft eine bedingungslose, unbedingte Universität, die zugleich eine mögliche Orientierung für die Geistes-

wissenschaften insgesamt reflektiert und einschließt. Sein Versuch, eine moderne Form der Universität zu umreißen, kann der aktuellen Debatte über die Form der Universität entscheidende philosophische Impulse geben. Sein Text verbindet dabei eine subtile und präzise philosophische Argumentation mit einer politisierten politischen Position.



Hartmann, W.
Der Mythos von den Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft.

Campus, 2002.

Geschlossene Gesellschaft! Für Spitzenkarrieren ist noch immer die soziale Herkunft ausschlaggebend, nicht die individuelle Leistung. Die hier untersuchten Berufsverläufe von Ingenieuren, Juristen und Wirtschaftswissenschaftlern zeigen, dass die Promotion allein vor allem in der Wirtschaft noch lange nicht den Weg zu den Top-Positionen ebnet. Größere Chancen bieten Justiz, Wissenschaft und Politik. Trotzdem wird deutlich, dass die soziale Öffnung des Bildungssystems bislang nicht zur sozialen Öffnung der Fluten geführt hat.

Im Sinne einer ideologiekritischen Rekonstruktion untersuchen die beiden Autoren nationale und internationale bildungspolitische Tendenzen seit den 60er Jahren. Im Mittelpunkt steht der aktuelle Wandel der Lernkultur und ihrer Paradigmen vom lehrerzentrierten und schlossgesteuerten Lernen.

Exemplarisch werden am Bereich der Weiterbildung aktuelle Erosions- und Expansionsprozesse in der Bildungspolitik aufgezeigt und die Zwiespältigkeit der neuen Bildungseuphorie dargestellt. Die Autoren argumentieren gegen die derzeitige Instrumentalisierung von Bildung und werben für eine Wiedergewinnung des emanzipatorischen.

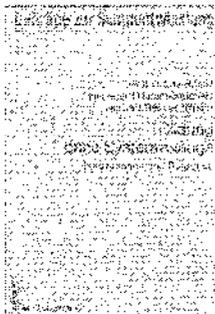
Obwohl immer mehr über Bildung ge-

sprochen wird, verkümmert diese zusehends. Der Lerngesellschaft des 21. Jahrhunderts droht eine erneute Bildungskatastrophe, wenn sie weiterhin Prozesse des Lernens und Lehrens kapitalisiert und trivialisiert und Wissen ohne Bildung propagiert.

Häfer, K.P. / Kleinm, U.
Wissen ohne Bildung? Auf dem Weg in die Lerngesellschaft des 21. Jahrhunderts

AG SPAK, 2002.





de Meier, G. / Reiche, H. /
Reiche, H. (Hrsg.)
**Bildung ohne
Systemreife,
Innovation und
Reformen**
Luchterhand, 2000.

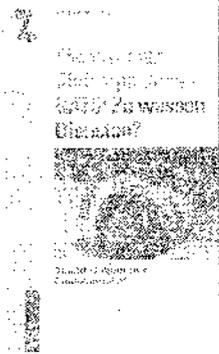
Dieses Buch wendet sich an Personen, die sich über mögliche und schwache Bildungsreformen informieren möchten ohne es bei ins Fahrwasser konventioneller Vorschläge zu geraten. Er wendet sich dabei an alle, die sich mit Bildungstragen auseinandersetzen.

Bei der Neuverhandlung des Dienstleistungsabkommens GATS sollen alle Sektoren – von den unternehmensnahen Dienstleistungen über Handel, Tourismus, Transport, Telekommunikation, Umwelt, Wasser, Energie bis hin zu Gesundheit, Bildung und Kultur – den WTO-Prinzipien unterworfen werden. Die Autoren erklären die Pläne, stellen die Konsequenzen für die Gesellschaft dar und zeigen Einflussmöglichkeiten auf.

Nur auf dem Wege des fortgesetzten und konzentrierten Drucks wird es möglich sein, in die scheinbar unaufhaltsame Liberalisie-

rungsmechanik einzugreifen. Die Akteure des Widerstands versuchen der Einbahnstraße von Liberalisierung und Privatisierung ihre Alternative entgegenzusetzen. Die jüngst vorattingte Kampagne gegen das GATS ist dafür ein weiteres ermutigendes Beispiel.

Fritz, T. / Scherrer, C.
**GATS:
Zu wessen Diensten?**
VSA, 2002.



Laska, S. / Scheytt, T. /
Scheytt-Meister, C. /
Scherrer, C. (Hrsg.)
**Universität im
21. Jahrhundert.
Zur Interdependenz
von Begriff und
Organisation der
Wissenschaft**
Rainer Hampp Verlag, 2000.

Die Situation, in der sich Universitäten heute befinden, ist durch eine Paradoxie gekennzeichnet. Einerseits werden in hochschulpolitischen Diskussionen die klassischen, traditionsgeladenen Ideale der Universität reproduziert. Andererseits hat sich die Universitätspraxis in den letzten Jahrzehnten grundlegend verändert: Entwicklungen wie die bürokratische Verregelung, Orientierung an Mustern

der Massenproduktion, Mangel an Strategien und Zielen für die Organisation Universität, zunehmende Ausnutzung einer auf Öffentlichkeit angelegten Institution durch Eigeninteressen oder der wachsende Zweifel an Sinn und Reorganisationsfähigkeit der Institution im Ganzen stehen im Widerspruch zum oftmals zitierten, wenngleich nie begrifflich bestimmten "gesellschaftlichen Auftrag" der Universität.

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher, kultureller, politischer, wirtschaftlicher und institutioneller Rahmenbedingungen behandelt ein Kreis internationaler AutorInnen aus den Bereichen Philosophie, Soziologie, Kunst, Politik und Wirtschaft, Organisationsforschung und Hochschulmanagement Momente universitärer Praxis, die die Zukunft der Universität als Organisation prägen werden und die Chancen bieten, ein Selbstverständnis der Universität als komplexer Organisation entstehen zu lassen.

Homo academicus ist eine soziologische Analyse der universitären Welt. Der Homo academicus – dieser Klassifizierer unter Klassifizierenden – wird seinen eigenen Wertungen unbar. Weder bei Durkheim noch bei Levi-Strauss geht es darum, jene "Formen der Klassifikation", die der Wissenschaftler anwendet, zu analysieren und in den sozialen Strukturen der universitären Welt die Grundlagen der Kategorien des professoralen Verstehens auszumachen. Die entscheidendsten Fortschritte der Sozialwissenschaft sind aber

gerade dann zu erwarten, wenn diese in ihren Behauptungen nicht locker lässt, die soziologische Vernunft einer soziologischen Kritik zu unterziehen, was tiefe die soziale Genese ihrer Denkategorien und Konzepte aufzuzeigen.

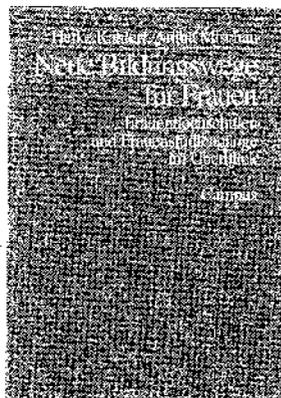
Bourdieu, P.
Homo academicus
Suhrkamp, 1992.



An den Bildungsbegriff waren zu Beginn der Moderne die Emanzipationsbestrebungen des Bürgertums geknüpft, und noch heute steht er in der sozialdemokratischen Forderung 'Bildung für alle' für die Durchsetzung der Forderung nach Chancengleichheit. Hofmeister analysiert das "diskursive Feld", in dessen Brennpunkt der Bildungsbegriff steht. In Anlehnung an die Lerntheorie Herzkaufs entwickelt er Elemente eines subjektwissenschaftlichen Bildungsbegriffs, deren praktischer Nutzen an fünf Fallstudien dargestellt wird.

Die Ergebnisse sind für bildungspolitische Fragen und Probleme der Berufs- und Bildungsberatung nutzbar.

Hofmeister, A.
Nur Kritik des Bildungsbegriffs aus subjektwissenschaftlicher Perspektive
 Argument, 1998.

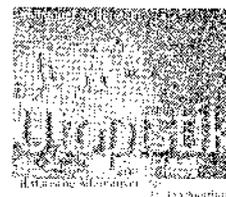


Kahler, H. / Mischau, A.
Neue Bildungsweg für Frauen. Frauenhochschulen und Frauenstudiengänge im Überblick
 Campus, 2003.

Die Autorinnen liefern erstmalig eine kritische Bestandsaufnahme der Ansätze zur geschlechtergerechten Reform von Studium und Lehre im deutschen Hochschulwesen. Der Fokus liegt auf den technischen Fächern und den Naturwissenschaften. Diese Reformbeiträge werden im Bezug auf drei Argumentationsstränge reflektiert: Die Situation von Frauen in den entsprechenden Fächern, die Diskussion um Mono- oder Koedukation und die Erfahrungen der US-amerikanischen Women's Colleges.

Wallerstein, I.
Utopistik. Historische Alternativen des 21. Jahrhunderts.
 Promedia, 2002.

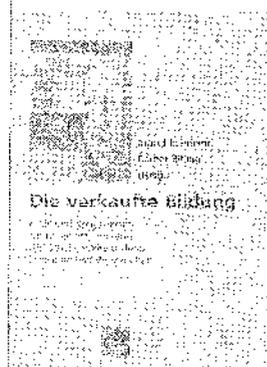
Zukunft wirft. Die von der mächtigsten Militärmacht USA und den Profiteuren der Weltwirtschaft dominierten Beziehungen zwischen Nord und Süd sind gerade dabei, ihr Gleichgewicht zu verlieren und ins Chaos zu stürzen. Die liberale Ideologie, das für die Kapitalverwertung unabdingbare Staatensystem sowie die Wohlfahrtsprojekte für die Zentren der Weltwirtschaft sind in die Krise geraten. Eine historische Chance für ein besseres, ein gerechteres Wirtschaftssystem.



Ein Plädoyer für eine post-kapitalistische Gesellschaft. Ein Buch, das einen gleichermaßen faszinierenden und provokanten Blick in unsere kollektive politische

Lohmann, I. / Rilling B. (Hrsg.)
Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft
 Leske + Budrich, 2002.

schaftsinstitutionen ein; die Zustimmung zu oder Verweigerung von Maßnahmen wird von Budgetierung abhängig gemacht, die betriebswirtschaftlichen Kriterien folgt, nicht denen des Bedarfs. Begleitet von einer zunehmenden Polarisierung von Arm und Reich schreitet die Kommerzialisierung des öffentlichen Sektors voran. Gibt es im vielbeschworbenen Sog der Globalisierung noch Raum für Emanzipation, Mündigkeit, Chancengleichheit? Oder sind sie überhört von standardorientierten Maßgaben für die Transformation der öffentlichen Einrichtungen in for-profit-Unternehmen?



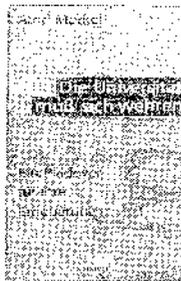
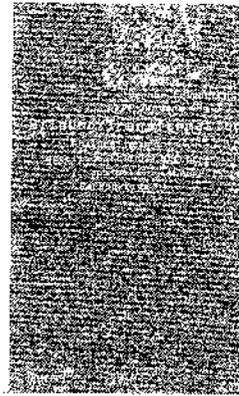
Zwei Dekaden neoliberalistischer Politik haben keine Staatskassen hinterlassen. Schul- und Universitätsleitungen müssen sich um Sponsoren bemühen; die Werbewirtschaft zieht in die Bildungs- und Wis-

Der Band versammelt kontroverse Beiträge zur aktuellen Diskussion und theoretischer Analyse der Transformationsprozesse in der 'Wissensgesellschaft' und versucht, neue Gestaltungsformen zu finden.

Kultur und Gesellschaft unterliegen Transformationsprozessen, deren Ausmaße, Dimensionen und Geschwindigkeit kaum zu ermessen sind. Der erste Teil des Bandes fragt nach der Neuformulierung des Bildungsbegriffs unter den Bedingungen einer verstärkten Drift in den Mustern gesellschaftlichen Zusammenlebens. Der zweite Teil analysiert kulturelle Phänomene und soziale Felder wie Familie, Identität, Geschlechterverhältnisse, Pop, Migration, Postkolonialität und Bildungsreform, neue Medien im Unterricht oder Bildungsrecht.

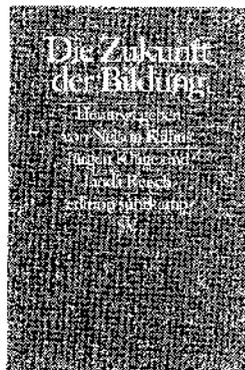
Die Beiträge, die nach tragfähiger Perspektive im komplexen Phänomenbestand von Transformationsgesellschaften suchen, vertiefen Bildungstheorie im Rahmen einer weit verstandenen Kulturwissenschaft.

Friedrichs, W. / Sanders, G. (Hrsg.)
**Bildung/
 Transformation**
 transcript 2002.



Markel, A.
**Die Universität
 muss sich wehren**
 Frickus, 2000.

Wie kein anderes Gesetz vor ihm räumt die aktuelle Hochschulreform mit allen Vorstellungen auf, die auch nur im entferntesten an die traditionelle Universität erinnern. Engagiert arbeitet der Autor gegen den drohenden Ruin – die grundlegenden Aufgaben und Merkmale der Universität heraus und stellt alle wichtigen Reformvorschläge auf den Prüfstand.



Kilbas, N. / Kluge, J. /
 Reisch, L. (Hrsg.)
Die Zukunft der Bildung
 Suhrkamp, 2007.

Bildung und das Wissen um Bildung und deren Vermittlung müssen einen wesentlich höheren Stellenwert in unserer Gesellschaft einnehmen, als das bisher der Fall ist. Nur auf der Basis eines Mentalität

Wendungswechsels und eines sensibleren Bewusstseins von der wichtigsten Ressource, die ein Land haben kann, lassen sich Veränderungen und Reformen angehen und durchsetzen. Alle Erzieherinnen müssen von einer Gesellschaft unterstützt werden, die dafür streitet, der jeweils nachwachsenden Generation nicht die bequemsten, sondern die besten Bedingungen zu schaffen. Hierzu bedarf es vor allem der öffentlichen Diskussion. Material liefert der vorliegende Band.

Erziehung und Bildung sind Funktionen der Gesellschaft. Je stärker ihre Subsysteme nach dem Muster des Neoliberalismus von dem der Wirtschaft determiniert werden, desto gründlicher verändern sich die vorliegenden Strukturen und die geltenden Prinzipien. Die gegenwärtig stattfindende Ökonomisierung dreht mit der Sozialen Marktwirtschaft auch die Errungenschaften der entsprechenden Bildungspolitik zu zerstören. Was pädagogisch als dringende Modernisierung bezeichnet und auf zwingende Globalisierung zurückgeführt wird, muss unter kritischer Perspektive als Fortsetzung eines gefährlichen Wandels verstanden werden: der Entsolidarisierung folgt eine weitgehende Entstaatlichung, die sich auf das Erziehungs- und Bildungssystem besonders destruktiv auswirkt, der Individualisierung folgt eine er-

neute Hierarchisierung, die sozialdarwinistische und eliteorientierte Einstellung nach sich zieht. Die Diskussionsbeiträge des vorliegenden Bandes zeigen, dass die Meinungen geteilt sind, ob die Veränderungen als Gefahren oder als Chancen begriffen werden müssen. Einige halten es für nötig, die Schule nicht nur neu zu "denken", sondern sie neu zu "rechnen".

Hoffmann, D. /
 Maack-Rheinboldt, K. (Hrsg.)
**Ökonomisierung der
 Bildung.
 Die Pädagogik unter den
 Zwängen des "Marktes"**
 Beltz Verlag, 2001.





"Bildung", was ist das?

Benedikt Weller

Mit seinem 1996 im Hanser Verlag erschienenen und jetzt als Taschenbuch im Beltz Verlag neu ausgegebenen Essay „Bildung“ schließt Hartmut von Hentig, Professor für Pädagogik an der Universität Bielefeld, an vorhergehende Werke an. Z.B. an „Die Schule neu denken“, welches 1993 ebenfalls im Hanser Verlag erschienen ist und in dem er neue Ansätze zum Thema Bildungspolitik und Schulbildung zur Diskussion gestellt hat.

Nun aber setzt er sich intensiv mit dem Begriff 'Bildung' auseinander. Und zwar geht es dabei nicht nur um Schulbildung, sondern um einen gesamtgesellschaftlichen Bildungsansatz, in dessen Mittelpunkt der Mensch steht. Zum Teil entstand dieser Essay auch als Reaktion auf die Rezeption seines vorhergehenden Werks. Damals versuchte Hentig noch, Schule als Lebens- und Erfahrungsraum zu beschreiben, sah dann aber, dass dabei die „Bildung“ meist vernachlässigt wurde. Man widmete sich dem offenen, freien, spekulativen Lernen und verwechselte Bildung mit dem Abspeichern eines Wissenssummens und Fertigkeiten wie „Rechtschreibung“ und „elementare Rechenarten“, wodurch Bildung mehr und mehr in Misskredit geriet. Auf der Strecke blieb dabei „was man zu allen Zeiten mit Bildung hatte leisten wollen - Übersicht, die Wahrnehmung des historischen und systematischen Zusammenhangs, die Verfeinerung und Verfügbarkeit der Verständigungs- und Erkenntnis-mittel, die philosophische Prüfung des Denkens und Handelns“, wie Hentig treffend formuliert.

Es geht ihm also um eine Zusammenführung von Pädagogik und Wissen: „Die Menschen stärken und die Sachen klären“. Dabei schält er die zentralen Kategorien von Bildung heraus und konkretisiert sie anhand von lebendigen Beispielen. Was ist Bildung? Was ist das Ziel, was ist das Wertesystem, dem sich Erziehung zu verpflichten hätte und das der Gesellschaft zu vermitteln wäre? Was soll die Schule lehren? Latein oder den Umgang mit dem Computer? Etwas, das dem einzelnen, oder etwas, das der Gesellschaft nützt? Kann eine Einrichtung „bilden“, deren Lehrer überfordert sind? Dies sind alles wichtige Fragen, denen Hentig konkrete Inhalte verleiht. Die Wiederaneignung dieses zentralen, oft verstaubt klingenden, aus der Schublade des bürgerlichen Erziehungssystems geholten Begriffes, bedarf es gerade heutzutage, wo sich eine zunehmende Orientierungslosigkeit breit macht. Hentig fasst dies folgendermaßen zusammen: „Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung - nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat, nicht ein Mehr an Selbsterfahrung und Gruppendynamik, nicht die angestrebte Suche nach Identität.“ Was zeichnet aber gebildete Menschen aus? Dazu finden sich folgende, einem Aufsatz Robert Spaemanns („Wer ist ein gebildeter Mensch“, in: Scheidewege 94/95) entnommen, Definitionen, welche insbesondere auf un-

sere Gesellschaft angewendet werden können. Das heißt es: „Ein gebildeter Mensch hat den animalischen Egozentrismus hinter sich gelassen.“ Es interessiert ihn, „wie die Welt mit anderen Augen aussieht“. Und: „Sein Selbstwertgefühl kann deutlich und stark sein, weil er es „nicht aus dem Vergleich mit anderen bezieht“. Und: „Das Fremde ist ihm eine Bereicherung.“ Das muss aber nicht gleich heißen, dass Gebildetsein und Gutsein deckungsgleich sein müssen, eines zeichnet sie aber besonders aus: „Gebildete Menschen haben aneinander Freude“.

Wie wichtig also Bildung ist, besonders im Umgang mit anderen Menschen und Kulturen, wird hier besonders ersichtlich. Es handelt sich bei „Bildung“ nicht nur um ein Buch für Pädagogen und Lehrer, sondern für all jene Menschen, welche gerne wissen wollen, was Bildung bringt und bringen kann.

Hartmut von Hentig: Bildung.

Beltz Verlag 2001.



Gramsci hegelianisch

Peter

Von Gramsci geprägte & ausgearbeitete Begriffe bevölkern zur Zeit zuhauf die verschiedensten

Diskussionen: „Zivilgesellschaft“ & „Hegemonie“ etwa werden von den unterschiedlichsten Leuten gebraucht, offensichtlich weil ihnen zugetraut wird, etwas uns Gegenwärtiges zu beschreiben.

Domenico Losurdo hat nun eine Einführung in das Denken Gramscis vorgelegt, welche dieses in seinem Verhältnis zur marxistischen Tradition verortet. „Kritischer Kommunismus“, das meint hier einen Kommunismus, welcher „sich in jedem Moment des Problems seines Erbes bewusst“ ist (S. 10). „Erbe“, das bedeutet für Losurdo zum einen die Klassiker (Marx, Engels, Lenin), andererseits aber, & vor allem, die Philosophie Hegels.

So heißt Gramscis Denken in seinem Verhältnis zur Tradition verorten versuchen zu zeigen, welche Lektüre Marx' in der Tradition sich durchsetzt, wie weit Gramsci dieser treu bleibt, wie er sich etwa gegen Lenin absetzt; genauso wie er Hegel über den Umweg Croces rezipiert, sich mit diesem „Erbe“ auseinandersetzt, in kritischem Anschluss daran seine Theorien entwickelt.

Dieser Versuch, Gramsci in einer Traditionslinie zu verorten, zu sehen, wie er sich in dieser oder gegen sie positioniert hat (etwa gegen die italienischen Sozialisten, als sie für den Kriegseintritt in den 1. Weltkrieg Partei ergreifen), wie er die Tradition einer Revision unterzogen hat, welche Umdeutungen etc. er vorgenommen hat, ist zweifelsohne interessant & wichtig. Teilweise verschiebt sich allerdings das Gleichgewicht des Textes zugunsten der Behandlung der Autoren, auf die Gramsci geantwortet hat, gegen die er gekämpft hat, so dass manchmal nur wenig Raum für seine eigenen Theorien bleibt.

Sicher ist es wichtig, auf welche Weise Gramsci den Marxismus zu erneuern versucht, etwa durch die Kri-

tk des Ökonomismus, des Mechanismus. Spälich aber bleibt Losui dos Auskunft darüber, worin Gramscis spezielle Aktualität besteht, eine Aktualität, die etwa darüber hinausginge, dass er das „Erbe“ kritisch aufnimmt.

Die Übersetzung ins Deutsche scheint im Großen & Ganzen gelungen; an einigen nünnen Stellen scheint allerdings das Italienische etwas zu sehr durch.

**Domènec Losurdo:
Der Marxismus Antonio
Gramscis.**

Wahrheit: Utopie zum kritischen Konstruktivismus. Aus dem Italienischen von Henning Thielmann, Langenscheidt, 2009. (Ital. Original: Ausgabe Antonio Gramsci: dal liberalismo al comunismo di massa. Roma, Garzanti Editore 1997.)

**Gemischte
Prosa - durch-
wachsen**

**„Das Herz eines
Bastards“ von
Margareth Obexer**

Klaus Patzer



Der Bastard ist eine Promenadenmischung, ein durch „Rassen- oder Artkreuzung entstandenes Tier“, sagt der Duden. Im hier zu betrachtenden Text der Prosasammlung „Das Herz eines Bastards“, handelt es sich bei dem Tier um einen Hund. Und der hält, überraschend genug, eine Rede vor Mitgliedern des Italienischen Kulturinstituts zu Berlin, die von nichts anderem handelt als vom Bastardismus und seiner Ausbreitung in der Welt. Nach Auffassung der Autorin Margareth Obexer, einer 33jährigen Wahlböhlerin aus Feldthurns, ist letztere zu propagieren. Derin der Bastard hat einen entscheidenden Vorteil gegenüber seinen Artgenossen, den Edelzucht-doggen: er besitzt die Freiheit, „sich selbst verlassen zu können.“ Von seinen Anlagen her gemischt, ohne einen einzigen klar umrissenen Identitätskern, treibt es ihn hinaus in die Welt. Die „Wiege“ ist nichts, „was zu seiner Existenz schon ausreichen würde.“ Oder anders gesagt: Der Bastard sucht den Austausch mit dem Anderen, die Konfrontation mit dem Fremden, um selbst lebenstüchtiger zu werden. Das kann zu Desillusionierungen und schwierigen Emanzipationsprozessen führen. In der großen Stadt dämmert die Erkenntnis, dass sich hinter den prunkenden Fassaden edler Zucht-doggen bloß die Gestelle provinzieller Straßenkötter verborgen. In schwachen Augenblicken kann es passieren, dass die Sehnsucht nach gipfelbeschatteten Almwiesen übermächtig wird. Letztlich ist das alles notwendig, um die an einen Berg gebundene Hund-eine zu lockern, den Aktionsradius zu erweitern. Gekleidet in das literarische Gewand der Bastard-Metapher reflektiert Obexer also zweierlei: Einmal eine persönliche Erfahrung, die jeder macht, die/der für längere Zeit ihre/seine Heimat, sagen wir ruhig: Südtirol, verlässt. Reifungsprozesse, Abnabelungsprozesse, die zu mehr Freiheit und Freigeistigkeit führen sollten. Zum zweiten hält Obexer im Zeichen des

Mischlings das Banner der Toleranz hoch, um sich damit gegen nationale Identitätspolitik und Missen-Mir-Montalität zu positionieren. Das ist gut gemeint, nicht immer gut gemacht. Die Autorin traut ihrem Einfall nämlich nicht zu hundert Prozent. Hätte sie sich auf die selbsterklärende Kraft der Parabel verlassen, hätten sich explizite Hinweise auf „nationalen Stolz“ und „patriotisches Hundegedöhl“ erübrigt. Die Vorstellung, dass sich der Bastard „an die fragenden und traurigen Hundeaugen der Mutter am Bahnsteig“ erinnert, führt unmittelbar zur Frage: Lösen Hunde Bahntickets und wenn ja, zum Erwachsenen- oder zum Kindertarif?

Neben der Titel-„Geschichte“, die - ganz im Sinne des Bastards - zusätzlich in italienischer Übersetzung vorliegt, enthält das schmale Bändchen vier weitere thematisch unzusammenhängende Texte.

Allen gemeinsam ist eine reflexive Grundtendenz, die am ehesten noch im Prosastück „Die Wortlose“ erzählerisch aufgelöst erscheint. In vier kurzen Kapiteln gerät eine Ich-Erzählerin vier mal ganz neu und anders mit ihrer Sprache in Konflikt. Im Bus erkennt sie in einer Mitfahrerin eine Art Doppogängerin, mit der sie sich auf geradezu magische Weise wortlos versteht, sodass der Gebrauch der Sprache überhaupt zweifelhaft wird. Wie viele Wörter brauchen wir wirklich, wie viele können wir entbehren? Die Erzählerin denkt diese Frage radikal zu Ende, indem sie sich aller überflüssigen oder einfach nur suspekt gewordenen Floskeln und Redewendungen entledigt. Wörter werden in Müllsäcke gepackt, durchs Klo gespült, im Park verstreut, an Luftballons in den Himmel geschickt. Der Besuch einer Dichterlesung in Kapitel III fördert eine peinliche Lücke zwischen der brüchigen Stimme des Autors und seiner kraftvollen Sprache zutage. Die Liebesgeschichte zwischen IHR und einem mutmaßlich osteuropäischen Kleinkriminellen schließlich scheitert an der Unmöglichkeit, miteinander zu sprechen.

Hier genauso wie in „Free on board“ tastet sich Obexer an jenen kühl distanzierten Ton heran, wie er von der Generation der literarischen Berlin-InmigrantInnen erfolgreich kultiviert wurde. Hier auch manifestiert sich Obexers feine Beobachtungsgabe für zwischenmenschliche Chemie und psychologische Ausdrucksformen. In einem Text über St. Johann in Tirol identifiziert sie als die charakteristische Geste der Hotelbesitzer das beschwichtigende Heben der Hände - allerdings noch bevor ein Gast auch nur im entferntesten daran gedacht hätte, das Undenkbare zu tun: zu reklamieren (und damit das erdrückend perfekte Idyll des Tiroler Ferienortes zu stören).

Diese Qualitäten der Texte kontrastieren zuweilen mit sprachlichen Ausrutschern und gedanklichen Ungenauigkeiten, besonders auffällig im „Essay“ „Das Schweigen der Materie“.

Eine Frau besucht eine anatomische Ausstellung, macht sich Gedanken über Körper und Identität, über den Zusammenhang zwischen schweigender Materie und lebendigem Ich, bis sie sich schließlich zusammen mit todähnlichen Skeletten und eingeweckten Hören eingeschlossen findet.

„Und doch: es ist nicht daran zu rütteln, an der für die verschlossen bleibt, und daran, dass ich eingeschlossen bin mit dem Knochengerüst in der Ecke. Vermutlich hat die Wärterin auch mich für ein Skelett gehalten, für ein ausgestelltes. Und weil sie es

eilig hatte, um noch rechtzeitig die Weihnachtsgeschenke für den Heiligen Abend, der Ankunft eines heiligen Fötus, zu erwerben, schloss sie die Tür ab und eilte davon."

Es ist nicht an der Tür zu rütteln? Weshalb nicht, fragt man die Autorin. Natürlich ist an der Tür zu rütteln. Die Eingeschlossene wird höchst wahrscheinlich - freilich erfolglos - gerüttelt haben. Und die Jungfrau Maria wird ein Neugeborenes, das Neugeborene, auf die Welt gebracht haben und keinen „Fötus“! Solche Missgriffe hätten durch ein sorgfältiges Lektorat verhindert werden können. Offenbar hat es dafür beim Althesia-Taschenbuch-Verlag jedoch nicht gereicht. Das würde die für ein 120-Seiten-Buch haarsträubend vielen Rechtschreib- und Grammatikfehler ebenso erklären wie die vollkommen überflüssige Gliederung der Prosastücke in „Geschichten“ und „Essays“. Eine Kategorisierung, die sich weder formal noch inhaltlich argumentieren lässt. Allein schon die Tatsache, dass das „Herz eines Bastards“ in einer Reihe gemeinsam mit Ratgeber- und anderer Sachliteratur herausgebracht wurde, zeugt nicht gerade vom Glauben des Verlags an die zeitgenössische Literatur.

Der Autorin ist zu wünschen, dass ihr beim nächsten Mal mehr verlegerisches Können zur Seite steht. Trotz sprachlicher Defizite besitzt Obexer Einfallsreichtum und Beobachtungsgabe genug, so dass man in Zukunft mehr von ihr hören möchte.

Margareth Obexer: Das Herz eines Bastards. Althesia Taschenbuch 2002.



Schöner Sterben in Rom

Klaus Putzer

Der Kärntner Josef Winkler zählt neben Schriftstellern wie Franz Innerhofer und Werner Kofler zu den Vertretern der Anti-Heimatliteratur, deren Insignien für einige

Zeit das Bild des Österreichischen in der Literatur schlechthin auszumachen schienen: Traumatisierung durch die Provinz, Traumatisierung durch die Kirche, gewalttätige Väter, Skrupel, Seelenpein, Suizid.

In den Neunzigern unternahm der Autor, der im Jahr 2001 den renommierten Alfred-Döblin-Preis erhielt, Reisen hinaus in die Welt, ohne den Hang zum morbiden und Existenziellen je abzulegen. Der Roman „Domra“ schilderte die Totenrituale am Ganges, im „Friedhof der bitteren Orangen“ erzählte Winkler Todsgeschichten aus Süditalien und durchstreifte dabei auch die sozialen Randzonen Roms mit detailversessenem Blick. Die Stazione Termini mit ihren Bettlern, Zigeunern und herumirrenden Verrückten oder die Gärten der Villa Borghese, wo Transvestiten und marokkanische Strichjungen auf Kundschaft warten. Mit der „Römischen Novelle“ „Natura Morta“ kehrt Josef Winkler nach Rom zurück, um ein weiteres Mal Schönheit, Eros und Tod aus dem Fleisch der Details zu destillieren.

Im „Friedhof“ flossen die Figur des Erzählers und die reale Person des Autors ununterscheidbar ineinan-

der. Winkler schrieb über Winkler, der in seinem „Straßennotizbuch“ manisch alles um sich herum aufschreibt oder über Winkler, der in einem dunklen Klosterumgang Zärtlichkeiten mit einem marokkanischen Jungen austauscht. Selbstentblößung und Vouyerismus bildeten zwei Seiten derselben Medaille, Amoraität das Grundprinzip eines bis zur Grausamkeit objektivierten Erzählens.

Dasselbe Prinzip bestimmt auch „Natura Morta“. Die 101 Seiten über einen Markt auf der Piazza Vittorio Emanuele wirken wie ein nachgetragenes buntes Schnipsel aus dem „Friedhof“.

Im Zentrum des Arrangements steht der Sohn der Feigenverkäuferin, den sie auf dem Markt alle nur Picoletto nennen, der „lange, fast seine Wangen berührende Wimpern hatte“. Wie eine Lichtgestalt wirkt der Jüngling inmitten des übrigen Marktpersonals: der „zahnlosen, halbblinden Rughottaverkäuferin“, der „blonden, solargebräunten, mit vergoldetem Schmuck behängten Eingeweideverkäuferin mit den langen, roten Fingernägeln“, dem „kahlköpfigen, ständig vor sich hin hüsteindem Tabaccaio“. Ein filigranes Sehnsuchtsgebilde wie es der Tadzio in Thomas Manns „Tod in Venedig“ war, gibt der junge Römer dennoch nicht ab. Dazu greift er zu unbekümmert in die Marmeladetöpfe des Lebens, schnüffelt zu profan das Aroma weiblicher Tramfahrerrinnen, hat zu viel nach Fisch stinkenden Dreck unter den Fingernägeln. Und der lüsterne Spanner aus dem Norden, wie bei Mann, fällt ebenfalls weg, denn im Unterschied zum „Friedhof“ verschwindet der Autor diesmal ganz hinter den minutiösen Beschreibungen auch der scheinbar niedrigsten Begebnisse.

Wie ein „Kameraauge“ holt Winklers Erzählung die Realitätsfragmente ganz nahe an den Leser heran. Unter ausgeleierten Unterhosen hervorlugende Geschlechtsteile werden ebenso sichtbar wie die dreckverklebten Augen eines Zigeunerkinds. Das Töten auf dem Markt gewinnt so einen alltäglichen Charakter, Totes und Lebendiges gleißen und stinken gleichermaßen in der Hitze des römischen Sommers, Ausflüsse aller Art - Blut, Fischgalle, Urin, Eingeweide - vermischen sich im Rinnstein zum grausig-schönen Zierat dieses barocken Gemäldes.

Beim Titel „Natura morta“ sollte man nicht sofort an das kunstgeschichtliche Genre denken, denn - wörtlich übersetzt - „tote Natur“ bietet der Markt ja reichlich: geschlachtete Tiere, verschimmelnde Erdbeeren, zu guter Letzt den toten Picoletto, der in seiner kreatürlichen Unschuld ganz als Teil der Natur erscheint. Daneben hat aber Winklers Schreibweise tatsächlich etwas Statisches, dem Stillleben Vergleichbares, da seine Sätze nicht Handlungen vorantreiben, sondern Handlungen beschreiben. Und zwar möglichst präzise und möglichst kompakt. Das führt zu oftmals abenteuervollen und manchmal etwas anstrengenden Gerundiv-Gebilden, angerichert mit einer Schar von Adjektiven: „Der Kopf des Knaben mit den zerzausten und mit Blut verklebten Haaren hing über die dicken, behaarten Unterarme des heftig schnaufenden und keuchenden, vor sich hinstarrend Speichel vorliorenden, dicken Mannes.“

Wie an einem Rosenkranz reiht Winkler Satzperle an Satzperle und wie bei einem Rosenkranz schließen Refrains in Form wiederkehrender kleiner Details den Gebetsreigen. Bunte Schnuller tauchen immer wieder auf, anscheinend große Mode in diesem Sommer

nicht nur unter Halbwüchsigen; auch immer wieder Sprüche, die auf Wänden, T-Shirts und Werbeplakaten stehen. „L'Aids nel Mondo, il Lazio in Italia!“ „Ich [bin] mehr abhängig [...] von dem, was ich sehe, als von dem, was ich denke. [...] Ich sehe also bin ich, ich bin eine optische Substanz.“ schreibt der Autor in einem Brief an einen Freund, und weiter: „jeder Schritt, den ich mache ist egal, wenn ich nicht alles genau aufzeichne, darüber sprachlich fantasieren kann, da ist dann nichts mehr wichtig, nichts mehr unwichtig ...“¹ Effekt davon, dass Winkler alle Dinge als gleichwertig anschaut, ist zunächst einmal der Eindruck des Hyperrealismus. Beim Leser stellt sich dann aber ein Gefühl von Heiterkeit ein. Denn die Kategorie „Moral“, verstanden als Zensur-Vehikel des Wegschauens vor dem, was Leben ist, existiert nicht. Katholisch geprägte LeserInnen erleichtert das sehr! Dieses Verfahren macht im übrigen auch die Modernität von Winklers Novelle aus. Durch den weitgehenden Verzicht auf dramaturgische Kniffe, auf das Finzwängen des Seins in eine wie immer geartete Finalität der Erzählung, hebt sie sich von den manchmal altbackenen Produkten der gegenwärtigen „Renaissance des Erzählens“ wohltuend ab. Fast beiläufig schließlich, wenn auch orchestriert durch ein sommerliches Gewitter, trifft der Tod auf den jugendlichen Helden. Der Routine-Gang in die Pizzeria - 10.000 Lire in der Tasche, um den Mittagsimbiss für die Fischstandkollegen zu holen - endet vor einem Feuerwehrauto, mit eingeschlagenem Kopf, auf dem Asphalt. Überraschend nimmt die Novelle hier doch noch einen Schwenk weg von der puren Fleischlichkeit, ins Transzendente sozusagen. Simultan zum Bild des zerschmetterten Picoletto bringt die Erzählung plötzlich die Jungfrau Maria ins Spiel. In der Hand eines Passanten zeigt ein Heiligenbildchen die Muttergottes gemeinsam mit dem Jesukind auf der Flucht nach Ägypten - eine Feige (!) in der Rechten haltend. Und siehe da, neben dem am Boden liegenden Toten spült der Regen das Werk eines Straßenmalers, einen Hl. Sebastian, hinweg! Das erinnert nicht nur an Texte n. c. kasers, die von der zweideutigen Faszination für diesen nackten speerdurchbohrten Soldatenheiligen handeln, sondern auch an Filme Pier Paolo Pasolinis, in denen sich die jugendlichen Helden aus Roms Subproletariat nicht selten als schmerzlich-schöne Jesugestalten entpuppten. Nachdem der Fischvorkäufer Frocio den toten Geliebten auf Händen quer über den ganzen Markt getragen hat - eine schwule, wandelnde Pietà - folgt der nüchterne Abspann in der Leichenkapelle des Krankenhauses. In die Reihen der Verwandten und der grotesken KollogInnen vom Markt haben sich PatientInnen in Schlapfen und Bademänteln gemischt, draußen zieht lärmend eine Bauerdemonstration vorüber: „Il settore agricolo di Bartetta protesta Roma!“ Zusammen mit weiteren sieben Särgen wird jener Picoletto beigesetzt. „Als eine knappe Stunde später der Friedhofsarbeiter die Erdlöcher zuschüttet, [...] waren keine Verwandten und Bekannten der Verstorbenen mehr zu sehen.“

Die Moral von der Geschichte? Die gibt's nicht. Oder gibt es so etwas, wie die „Moral vom Leben“?

Winkler, Josef: Natura morta.

Fine römische Novelle. Suhrkamp 2001.

¹ Brief an Klaus Amann, in: Dossier/ Ba. 13/ 1998



Elefant im Porzellanladen

Klaus Putzer

Michael Moore begann im Alter von 35 Jahren Filme zu machen und landete sofort einen Coup. Seine Attacke auf die neoliberalen Unternehmenspolitik des General-Motors-Konzerns „Roger & Me“ wurde die erfolgreichste Dokumentation aller Zeiten. „Ich war 35 Jahre alt, hatte schon viele Filme gesehen und dachte mir - hey, wie schwer kann das schon sein?“, meinte Moore damals, der vorher Jahre lang das linke Magazin „Mother Jones“ herausgegeben hatte. Genau so unbekümmert und scheinbar genau so naiv macht Moore Filme und schreibt Bücher. Und dabei prescht der füllige Schirmmützenträger aus Flint, Michigan, stets höchstpersönlich vor. In seinem jüngsten Film „Bowling for Columbine“, einer sarkastischen Satire auf die paranoiden USA, klingelt er ganz einfach bei Charlton Heston, dem Hollywoodstar und Präsidenten der National Rifle Association, - und siehe da, es wird geöffnet. Der alternde Waffennarr kennt die Fama Moores, hat aber offensichtlich dessen Kurst des Überraschungsangriffs unterschätzt. Auf die Frage, warum er kurz nach dem Massaker an der Columbine High School in Littleton ebendort auf einer Veranstaltung der NRF sprach, weiß Heston keine plausible Antwort. Die Forderung, sich bei den Angehörigen der Opfer des Schulmassakers zu entschuldigen, beantwortet der Cowboy mit dem konsternierten Rückzug ins Innere seiner Villa.

Ähnlich provokant verfährt Moore in seiner „Abrechnung mit dem Amerika unter George W. Bush“ „Stupid White Man“. Unter der Kapitel-Überschrift „Lieber George“ konfrontiert Moore den Präsidenten der Vereinigten Staaten mit folgenden drei Fragen: „George, kannst Du lesen und schreiben wie ein normaler Erwachsener?“, „Bist du Alkoholiker, und wenn ja, welchen Einfluss hat das auf dein Verhalten als Oberbefehlshaber?“ und „Bist du ein Verbrecher?“

Thematisch geht es in „Stupid White Man“ querdurchs Minenfeld US-amerikanischer Befindlichkeiten: die zweifelhaften Vorgänge in Florida nach der Präsidentenwahl, der immer noch latent vorhandene Rassismus, die katastrophale Bildungssituation, die niedrigen Umweltschutzstandards, die Fehlleistungen der Justiz, die imperialistisch anmutende Außenpolitik. Moore lässt kein Themengebiet unbehandelt.

Dabei gelingt es ihm, altbekannte Problemlagen ebenso anschaulich wie sarkastisch zu bebildern. Schwarzen Amerikanern empfiehlt er etwa, bei Ausfahrten im Wagen weiße Gummipuppen auf dem Beifahrersitz zu platzieren, um sich so vor „routinemä-

„igen“ Polizeikontrollen zu schützen. Eine lange Liste mehr oder weniger ornithogemeinter Punkte verdeutlicht Amerikas Vormachtstellung in der Welt: „Wir sind die Nummer Eins beim Militär“, „Wir sind die Nummer Eins bei den Todesopfern durch Feuerwaffen“, „Wir sind die Nummer Eins beim Energieverbrauch pro Kopf.“ Und so weiter.

Sollte sich jemand über die Qualität der ältesten Demokratie auf Erden irgendwelche Illusionen machen, weiß Moore auch diesbezüglich Abhilfe zu schaffen. Die Verflechtungen und damit Abhängigkeiten zwischen Industrie und Politik in den USA sind offensichtlich, so oft sie auch geleugnet werden. Beinahe die gesamte Minister- und Beraterriege des Präsidenten Bush stand im Dienst großer nationaler und internationaler Konzerne. Finanzminister Paul O'Neill war CEO bei Alcoa, dem größten Aluminiumhersteller der Welt. Handelsminister Don Evans war ebenso bei einem Ölkonzern tätig wie Sicherheitsberaterin Condoleezza Rice. Gesundheitsminister Tommy Thompson, der in Verhandlungen mit der Tabakindustrie eine zentrale Rolle zu spielen hat, erhielt als Gouverneur Wahlkampfspenden von Philip Morris in Höhe von 72.000 Dollar. Vor seiner Arbeit für die Bush-Regierung saß Donald Rumsfeld in den Vorständen verschiedener Unternehmen, darunter die Tribune Company, der die Chicago Tribune, die Los Angeles Times sowie mehrere Fernsehsender gehören. Und so weiter.

Der Faktenreichtum des Buchs ist tatsächlich erdrückend, die Quellen sind in einem eigenen Verzeichnis angegeben. Dass es sich dabei meist um Agenturmeldungen und Zeitungsartikel handelt, fördert allerdings nicht unbedingt das Vertrauen in die Argumentation. Überhaupt beeinträchtigt Moore die Ernsthaftigkeit seiner Anklageschrift durch humorvolle Ausfälle und satirische Fantasien. Denn eines ist sicher: Für einen guten Gag würde Moore seine Großmutter verkaufen. Zum Thema Nordkorea macht er beispielsweise den Vorschlag, den filmverrückten Diktator Kim Jong Il in Hollywood Filme produzieren zu lassen. Währenddessen könne die Opposition im eigenen Land in aller Ruhe die Macht übernehmen. Mehr noch als mit solchen Albernheiten gefährdet Moore seine Glaubwürdigkeit durch selektive Wahrnehmung und Übertreibungen. Es mag ja stimmen, dass sowohl die Administration Bush als auch Clinton nichts getan haben, um die Arsenkonzentration im Trinkwasser zu senken. Deswegen den Eindruck zu erwecken, das amerikanische Volk würde von seinen Präsidenten absichtlich vergiftet, geht etwas weit. Ebenso die Frage, ob Bush ein Verbrecher sei, weil er nachweislich irgendwann in den Siebzigern gekifft hat. Hier entdeckt Moore des besseren Effekts wegen protestantische Moralvorstellungen für sich, die schlecht zu seinem linken Rebellonimage passen wollen. Immerhin ist Moore keine parteipolitische Blindheit vorzuwerfen. Die Demokraten und Ex-Präsident Bill Clinton - in Europa als hochbezahlter Festredner beliebt - fasst er keineswegs mit Samthandschuhen an. Denn so heftig Moore Georgeboy auch durch den Kakao zieht - Clinton war für ihn nur die smartere Variante astreiner republikanischer Politik: Politik für die Reichen im Auftrag der Reichen hinter der Maske saxophonspielender Coolness. Alles in allem ist „Stupid White Men“ ein unterhaltsam zu lesendes, faktenreiches, nicht immer red-

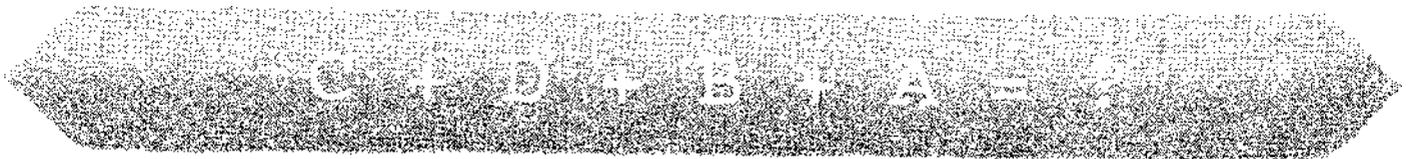
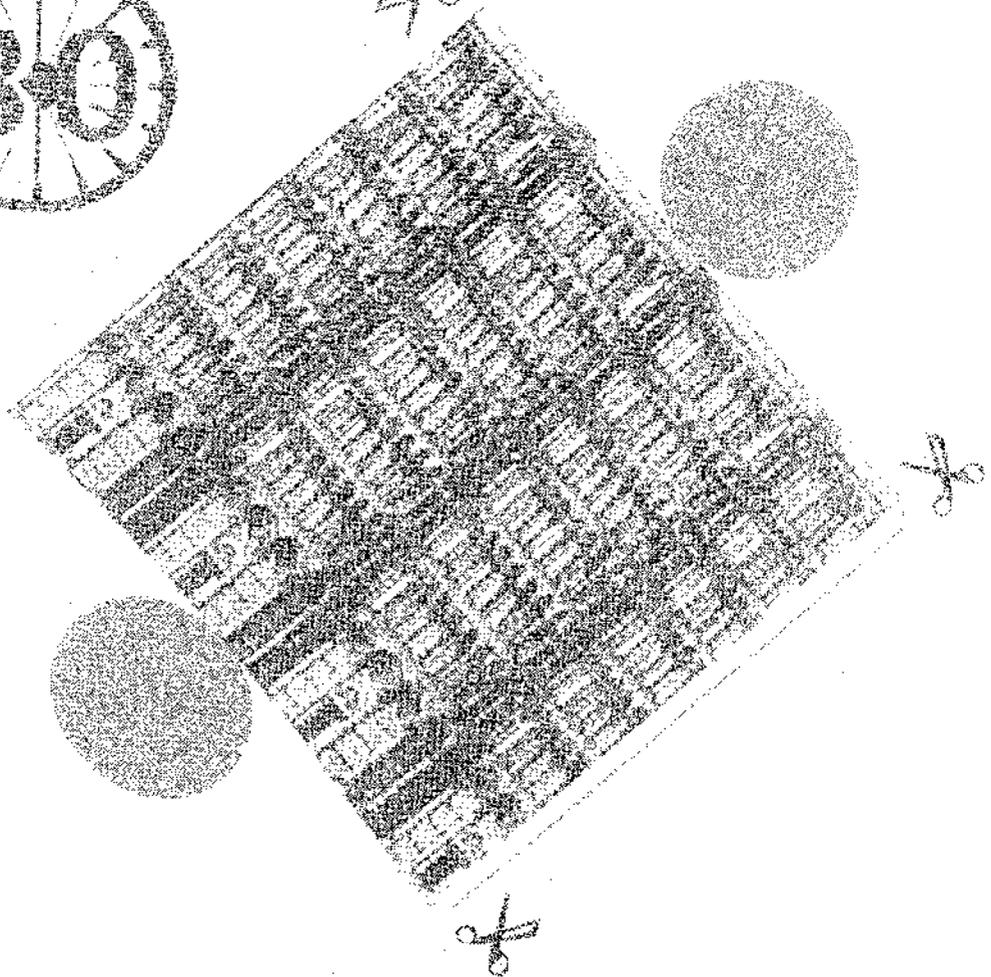
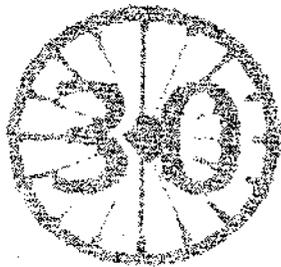
lich argumentierendes Pamphlet gegen die Denkweise der US-amerikanischen herrschenden Klasse. Keine antiamerikanische Blödel, sondern eine Polemik, die die Wirklichkeit der USA unter George Bush trotz oder gerade wegen ihrer sarkastischen Überzeichnungen bis zur Kennlichkeit enttastet.

Michael Moore: **Stupid White Men.**

Die Abrechnung mit dem Amerika unter George W. Bush, 2002. (Orig. Ausgabe: Stupid White Men ... and other Sassy Essays for the State of the Nation!)



WIR BASTELN UNS EINEN



SCHIEFEN TURM

General Agreement on Trade in Services (GATS)

Members, Recognizing the growing importance of trade in services for the growth and development of the world economy; (...) *Desiring* the early achievement of progressively higher levels of liberalization of trade in services through successive rounds of multilateral negotiations aimed at promoting the interests of all participants on a mutually advantageous basis and at securing an overall balance of rights and obligations, while giving due respect to national policy objectives; (...)

Article I Scope and Definition 1. This Agreement applies to measures by Members affecting trade in services. (...) (b) "services" includes any service in any sector except services supplied in the exercise of governmental authority; (c) "a service supplied in the exercise of governmental authority" means any service which is supplied neither on a commercial basis, nor in competition with one or more service suppliers. (...)

Article XV Subsidies 1.) Members recognize that, in certain circumstances, subsidies may have distortive effects on trade in services. Members shall enter into negotiations with a view to developing the necessary multilateral disciplines to avoid such **trade-distortive effects**. (...) 2.) Any Member which considers that it is adversely affected by a subsidy of another Member may request consultations with that Member on such matters. (...)

Part IV Progressive Liberalization, Article XIX

Negotiation of Specific Commitments 1. (...) Such negotiations shall be directed to the reduction or elimination of the adverse effects on trade in services of measures as a means of providing effective market access