

skolast 2/2007

**„Das haben nicht  
irgendwelche Philosophen  
errechnet, sondern  
knallharte Wissenschaftler.“**

*Hermann Schultes, bei einem Interview auf Ö1 am 28.09.2007*



## **impresum**

„skolast“ nummer/o 2, jahrgang 2007 |  
zeitschrift der südtiroler hochschülerInnenschaft  
(sh.asus) rivista dell'associazione studenti/esse  
universitari/e sudtirolesi | kapuzinergasse 2 via cap-  
puccini bozen bolzano | fon ☎ fax 0471 974 614 | www.  
asus.sh | bz@asus.sh | verantwortlich im sinne des presse-  
gesetzes direttore responsabile günther pallaver

| redaktion redazione Richard Bernato, Andreas Gschleier, Stefan Sulzenbacher |  
grafix etc «a pat hobby production» (rb) | druck stampa dipdruck bruneck brunico  
| spedizione gratuita ai soci gratisversand an mitglieder | quota soci 10 euri mit-  
gliedsbeitrag | eintragung beim landesgericht bozen registrato presso il tribunale  
di bolzano r.st.i/56 - erlass vom 18.06.1956 | auflage tiratura 1500 | stop

## ***In dieser Ausgabe***

Stefan Marx	<b><i>Warum schreiben? Warum Bildung?</i></b>	Seite 5
Manfred Füllsack	<b><i>“Formazione” – Überlegungen zur Information der Bildung</i></b>	Seite 7
Pietro Faoro	<b><i>Mongolia</i></b>	Seite 10
Andrea Montali	<b><i>Anton Traler – Educazione di confine</i></b>	Seite 16
Ana Ilic	<b><i>A-Mol(loch)</i></b>	Seite 18
Angelo Marconcini	<b><i>Il linguaggio speciale della burocrazia</i></b>	Seite 22
Martin Fritz	<b><i>mein neues hobby</i></b>	Seite 31
Hannelore Möchte	<b><i>das plagiat ein crimethInc. sonderangebot</i></b>	Seite 36
Erich Ribolits	<b><i>Lernen statt revoltieren? Zur Paradoxie der Forderung nach Chancengleichheit beim Bildungs- zugang</i></b>	Seite 44



Melitta Pitschl	<b><i>Kopf oder Geschlecht? oder: Geschlecht im Kopf? oder: Kopf ohne Geschlecht... oder...</i></b>	Seite 64
Stefan Sulzenbacher	<b><i>Bildung – ein Blick oder: If we beat them at their own game we're lost!</i></b>	Seite 87
Andi Gschleier	<b><i>Der erste Schultag ist schlimmer als Zahnarzt</i></b>	Seite 94
Martin Fink	<b><i>Leistungsstipendien: Lotterie für die besten der Besten</i></b>	Seite 98
Hannelore Möchte	<b><i>Der Müllschlüssel</i></b>	Seite 104
Chaim Einhard	<b><i>Get you a proper education you punk!</i></b>	Seite 109
Stefano Faoro	<b><i>Comix: In treno Ieri in ufficio Senza titolo</i></b>	Seiten 29 35 43

# Bildung oder employability?

„Die Zentralisierungstendenzen der Europäischen Union, die nun nicht nur für den europäischen Raum Konturen der Bildungspolitik und -diskussion definiert, haben dazu geführt, dass außerhalb des deutschsprachigen Feuilletons das Wort Bildung selten in den Mund genommen, sondern von education gesprochen wird. Dieser englische Begriff wäre im Deutschen eigentlich mit Erziehung zu übersetzen, denn das Wort Bildung gibt es in der englischen Sprache nicht. [...] Hier sei aber zumindest darauf aufmerksam gemacht, dass der Bildungsbegriff eine weiter reichende anthropologische Dimension umfasst als education. Im Zusammen-

hang mit den Diskussionen um die Ergebnisse der zweiten PISA-Studie geht es dann auch selten um die Mündigkeit der Zöglinge, sondern um deren employability. Ganztagschule und das Konzept des lebenslangen Lernens sind eher Antworten auf die veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes und damit der Welt der ArbeitgeberInnen, die sich flexiblere [und billigere] Arbeitskräfte wünschen, als dass sie Versuche darstellen, Persönlichkeiten zu mehr Selbstbestimmtheit durch Lernen zu verhelfen.“

aus: *Bildung ermächtigt. Eine Einleitung.* in **Ökonomisierung der Bildung**

# Warum schreiben? Warum Bildung?

von Stefan Marx

Wenn man ernst nimmt, was Walter Benjamin in seinem Aufsatz „Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit“ über den betrachteten Gegenstand des Kunstwerks und die darüber hinausgehenden Implikationen und Verbindungen mit allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens sagt, wird die erste im Titel gestellte Frage zu einer die in großem Masse die Deutungsmöglichkeit von Diskursen bestimmt.

„Die Echtheit einer Sache ist der Inbegriff alles vom Ursprung her an ihr Tradierbaren, von ihrer materiellen Dauer bis zu ihrer geschichtlichen Zeugenschaft.“ (Benjamin 1939/2007: 14)

Die Echtheit einer Sache, ihre Wahrhaftigkeit, liegt also sowohl in ihrer Genese, als auch in dem durch sie vermittelten ontologischen Bild der Gegenwart, das über die reflexive Auseinandersetzung mit der – im selben Atemzug mittransportierten – Vergangenheit entsteht.

Die Echtheit der schriftlichen Dokumentation liegt also insbesondere in ihrer Wahrhaftigkeit bezüglich der ihr zugrunde liegenden Idee. Denn die freie Meinung und ihre öffentliche Äußerung, ist Privileg eines

geringen Teils der Bevölkerung der Welt und sollte somit nicht ohne die Genealogie politischer Voraussetzungen, der Toleranz (mit allen komplexen sich daran anschließenden Problemen) und der grundlegenden Freiheitsrechte des Menschen Gültigkeit erlangen können.

Die Wirklichkeit der globalisierten Welt basiert auf dem Austausch von Information durch zwei große Gruppen. (Wobei die genannten Beispiele teilweise auch beiden Gruppen zugehörig sein können.)

Der Produktion von Wahrheiten durch bestimmte Informationsapparate (Universitäten, Presseagenturen, Nachrichtensender, Zeitungen), deren Funktion sowohl in der Sammlung, als auch in der Auslegung von Informationen liegt. Und Informationsverwertern (Individuen, Interessensgruppen, NGOs) mit dem Willen diese Informationen zu erlangen.

Diese beiden Einheiten stehen in beständigem Kontakt und einer komplexen Tauschbeziehung und Vernetzung, wobei auf der einen Seite die Informationsapparate als Produzenten und somit Erzeuger eines Produktes (auch Vermarkter dieses Produktes) sind, und die In-



formationsverwerter, die in der heutigen Mediengesellschaft eindeutig zu Kunden mit speziellen Vorlieben und Wünschen werden und sich weiter (aus Sicht der Produzenten) in Zielgruppen differenzieren.

Die Problematik hinter dieser Konstellation liegt in diesem Verhältnis zwischen Produzent und Konsument, dass eher marktwirtschaftlichen Kriterien untergeordnet ist, als dem Kriterium der benjaminschen Echtheit.

Die Wirklichkeit richtet sich in Hinblick auf die Informations dichte, also ihre Quantität ein und vergisst darüber die Qualität. „Die sehr viel größeren Massen der Anteilnehmenden haben eine veränderte Art des Anteils hervorgebracht.“ (Benjamin 1939/2007: 45) Das gegenseitige Misstrauen der kursierenden Meinungen und die Monopole der jeweiligen staatlichen und nichtstaatlichen Informationssammelstellen auf aktuelle Informationen stören das Gleichgewicht der freien Meinung und ihres Transportes empfindlich. Die starke, marktwirtschaftlich begründete Konkurrenz unter den Meinungen schafft ein Vakuum für das Eindringen von totalitären Vorstellungen über diejenigen freien Kanäle die bisher der kritischen Auseinandersetzung mit Problemen gedient haben, aber aufgrund von mangelnder Sensationslust nicht kommerziell genug waren.

Die Durchdringung der öffentlichen Meinung und ihrer Manifestationen durch institutionalisierte Meinun-

gen und damit die Indoktrination der Massen durch die von ihnen fälschlich als freie Meinungen (oder gar Wahrheit!) konsumierten Medien, führt zu falschen Vorstellungen und falschen Erwartungen betreffend der eigenen Situation und der Situation anderer. Sie verfälscht aber auch – durch ihren starken Drang zur Meinungsbildung – die Vorstellungen der Konsumenten und macht diese anfällig für Demagogie.

Die Möglichkeit der Abwehr dieses Absturzes in canettische Massenreflexe liegt fast ausschließlich in der Eigeninitiative. Die Grundfrage dieses Aufsatzes, die Jean-Paul Sartre bereits 1948 in seinem Buch „Was ist Literatur?“ stellt und auf ähnliche Art und Weise beantwortet, liegt in der Verantwortung des Einzelnen.

Die kritische Öffentlichkeit muss keine politisierte oder kämpferische Öffentlichkeit sein. Sie muss eine informierte und interessierte Öffentlichkeit sein. Sie muss schreiben um ihre Sorgen zu artikulieren, sie muss schreiben um alternative Meinung zu kommunizieren, sie muss schreiben um gehört zu werden. Hieraus leitet sich die Antwort auf die zweite Frage im Titel ab.

Bildung ist der Schlüssel zu einer Lösung aus der Unmündigkeit und der einzige Weg, alle gleichermaßen und mit gleichen Rechten an der Kommunikation von Echtheit teilnehmen zu lassen.

---

Benjamin, Walter: *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Frankfurt 2007.

Sartre, Jean-Paul: *Was ist Literatur?* Hamburg 1981.



# “Formazione” Überlegungen zur Information der Bildung

von Manfred Füllsack

Italienisch trägt in diesem Fall weiter. Während das deutsche Wort *Bildung* eher an so etwas wie „ins Bild rücken“ denken lässt, also an das Einfügen oder Eingliedern von Etwas in eine Ordnung, das sich unter Umständen gar nicht so gerne, jedenfalls nicht immer reibungslos eingliedern lässt, assoziiert das italienische *formazione* Information. Mittels *formazione* sollen Auszubildende *informiert* werden, um sodann „formvollendet“ zu funktionieren.

Nach Claude E. Shannon ist Information ein Maß für „beseitigte Unsicherheit“. Je mehr Information – etwa in Form von *bits* and *bytes* – vorliegt, desto genauer lassen sich Signale in der Frequenzbandbreite eines Nachrichtenkanals unterscheiden. Umgelegt auf die Bildung deutet dies auf die Möglichkeit, mittels entsprechender Information die Wahrscheinlichkeit spezifischer Handlungen in Arbeitsprozessen, die Wahl des passenden Werkzeugs etwa, oder einer effektiven Methode, einer produktiven Arbeitsorganisation etc., entscheidend zu heben. Schon in der Antike war damit die Annahme impliziert, dass Auszubildenden, bevor sie „informiert“ werden, offensichtlich zu

viele, und nicht zu wenige Möglichkeiten offenstehen. Im Askesis-Konzept von Epiktet etwa ging es darum, mittels Erziehung Dinge, die wie der Körper oder soziale Beziehungen in ungehörigem Maß fluktuieren, unter Kontrolle zu bringen. Schon bei Platon wurden unter anderem sogar Tonarten für zu viel Handlungsfreiheit verantwortlich gemacht und daher in der Erziehung von Jünglingen zu vermeiden empfohlen. Das christliche Mittelalter suchte die menschliche Vielfalt vor allem durch *Nach-Bildung* des *Imago-Dei* einzuschränken. Und spätestens seit dem 17. Jahrhundert werden die Möglichkeiten zur Bearbeitung der „äußeren Natur“ des Menschen, sprich seiner Umwelt, explizit durch ihrerseits mit immer mehr Information angeereicherte Arbeit an seiner „inneren Natur“, durch Bildung also, zu kanalisieren versucht. Zur forcierten Produktivitätssteigerung, die damit mindestens seit der Industrialisierung angepeilt wird, werden spezielle soziale Räume eingerichtet, allen voran der der Kindheit, in dem die Freiheit der noch Un-Informierten als Recht der noch nicht Rechtsfähigen festgeschrieben wird, nur um damit die Chancen zu heben, das bislang für unformbar Gehal-



tene doch zu formen, die kindliche Freiheit also durch Information, durch *formazione*, einzuschränken. Die vorerst zunehmend restriktiver werdenden, und dann nach den „Bildungskatastrophen“ der Totalitarismen im 20. Jahrhunderts in fortgesetzte Spezialisierung ausweichenden Bildungsanstalten der europäischen Aufklärung fungieren also, so ließe sich zusammenfassen, im wesentlichen nach dem Prinzip, Möglichkeitsräume durch Information einzuschränken.

Solange angenommen werden konnte, dass Bildung auf ganz bestimmte Tätigkeitsbereiche, etwa auf klar umrissene Berufsbilder mit stabilen Arbeits- und Einkommensverhältnissen abzielt, wie dies noch für die erste Nach-Kriegs-Generation weitgehend galt, schien laufender Zuwachs an spezifischen Bildungsinformationen Zielen wie Produktivitätssteigerung oder Produktverbesserung durchaus zu entsprechen. Die prinzipielle Möglichkeit etwa, in der Arbeit sowohl qualitativ hochwertige wie auch unbrauchbare Produkte herzustellen, ließ sich durch adäquate Berufsausbildung und Lehre auf einen Bereich einschränken, in dem die Wahrscheinlichkeit für Qualität hoch war. Solange der Schuster sicher sein konnte, sich ein Berufsleben lang ausschließlich im Möglichkeitsraum des Schuherstellens zu bewegen, gelang seine Arbeit unzweifelhaft besser, je mehr spezifische Informationen seine diesbezüglichen Optionen beschränkten, also verhinderten, dass er schlechte Schuhe herstellt. Bildung bedeutete in diesem Kontext

*sinnvolle Engführung* möglicher Arbeit. Information konnte gar nicht genügen.

II.

Auch in der Informationstechnologie wird umfassende, wenn möglich sogar redundante Information hoch geschätzt. In ein für alle mal vorgegebenen Nachrichtenkanälen, wie sie beim Telefonieren oder Musik hören die Regel sind, gelten Signalschwankungen und Rauschen als störend. Information soll hier das Signal *determinieren*. Ambivalenzen, Abweichungen, Alternativen werden nicht als sinnvoll erachtet. In der Welt der Arbeit existiert allerdings nichts Ein-für-alle-mal-Feststehendes. Arbeit zeichnet sich gerade durch die irritierende Eigenschaft aus, sich selbst und ihre Rahmenbedingungen im Zuge ihres Stattfindens permanent zu verändern. Die Ausbildung unzähliger Professionalisten zu fähigen und fleißigen Spezialisten, wie sie der aufklärerische Aufbruch in die moderne Bildungsgesellschaft nach sich gezogen hat, hat dementsprechend aus sich selbst heraus völlig neue Bedingungen für die Aneignung von Berufsqualifikationen geschaffen. Zwar haben entsprechende Informationen auch hier lange Zeit relativ erfolgreich für die Minimierung von „Störungen“ und die umfassende Determination einer spezifischen Arbeitsform, nämlich die der Erwerbsarbeit im Normalbeschäftigungsverhältnis, gesorgt. Gleichzeitig hat dieser „Erfolg“ aber die Berufs- und Arbeitswelt auch in



vielfältiger und komplexer Weise verändert. Mit anderen Worten, die erfolgreiche Information unserer Vorgänger-Generationen hat deren Arbeit so erfolgreich gemacht, dass sich die Möglichkeitsräume ihrer Problemlösungsaktivitäten nachhaltig erweitert haben. Deutlich umrissene Berufsbilder mit berufslebenslang bestehenden Arbeits- und Einkommensmöglichkeiten – als Analogon zu einem stets gleich umfänglichen Nachrichtenkanal – sind in der „Nach-Arbeits-“ und „Freizeitgesellschaft“ damit nicht mehr zu haben. Die klassische Bildung für eine spezifische Form von Arbeit, für einen Beruf und nur diesen, erweist sich in der aktuellen Situation mehr und mehr als fatal. Zu schnell werden gegenwärtig ganze Berufsstände wegrationaslisiert und deren Wissen als entbehrlich, weil veraltet, aussortiert. Gerade worauf es einst ankam, scheint nun problematisch. Möglichkeitsräume durch spezifische Bildung so weit einzuschränken, dass in einem Beruf, in einem Arbeits- oder Wissensbereich erfolgreich gearbeitet werden kann, wird zum unkalkulierbaren Risiko, wenn dieser Beruf oder sein Qualifikationswissen im nächsten Moment bereits auf den Abfallhaufen der Geschichte gespült werden kann. Sich im klassischen Sinn für Arbeit zu bilden, für *eine* bestimmte Form der Arbeit zu lernen, für *einen* Beruf, ist heute nicht zu empfehlen.

Zugegeben, auch dies ist bereits keine überaus originelle Einsicht mehr. Und auch, dass es in Anbetracht sinkender Halbwertszeiten von Qualifikations- und Wissensständen

längst sinnvoll scheint, anstatt für die Arbeit, für das *Lernen* zu lernen, wurde bereits andernorts vielfach betont. Noch nicht hinreichend klar scheint dagegen – soviel ich sehe – die Frage geklärt, was es bedeutet und welche Konsequenzen es haben kann, wenn einerseits Information als „beseitigte Unsicherheit“ betrachtet werden kann und damit als Einschränkung von Möglichkeiten, und es gleichzeitig eigentlich darum gehen müsste, Möglichkeitsräume zu öffnen, beziehungsweise offen zu halten, weil nicht mehr hinreichend deutlich gesehen werden kann, in welche Richtung der je nächste Schritt führt. Könnte es sein, dass sich in dieser Hinsicht auch für die moderne Bildungsarbeit die Notwendigkeit abzeichnet, mehr als es bisher der Fall war, mit *Nicht-Wissen* zu operieren, also sich etwa durch bewusstes Nicht-Festlegen auf spezifische Bildungsinhalte und durch Offenhalten von Bereichen, in denen gar nicht gewusst werden soll, wofür informiert wird, Möglichkeiten zu schaffen, Operabilität zu bewahren, auch wenn alles ganz anders kommt als geplant?





# Mongolia

di Pietro Faoro

sono disperato perché io come sempre mi dispero. e come sempre mi prende l'ansia, perfino nella gioia. mi siedo sui gradini di marmo (sono pochi, tre) delle poste centrali e metto la testa tra le mani e mi sposto il berretto in modo che il frontino punti verso l'alto. maledette carte di credito che non funzionano maledetti soldi. ho girato mille uffici tra scale e scaloni per niente e niente. sono nel cuore dell'asia e non ho neanche un centesimo. non sono disperato perché ho conosciuto persone che me li possano prestare, anzi una è qui seduta vicino a me e mi offre il suo aiuto volentieri. mi sento solo molto stupido. e poi arriva un'uomo, a petto nudo e gambe larghe, e un cappello bianco da cowboy che sembra abbia preso tutta la pioggia della storia. si siede e sorride eccome se sorride e non parla una parola d'inglese. è un nomade, uno di quelli che passano tutta la vita lì nelle praterie o montagne o deserti, tra vuoto del cielo e il raccolto calore delle gher, le tende bianche e circolari della mongolia. vengono in città per vendere o comprare, o per sposarsi, o altro. mi indica sua moglie, distaccata e con una espressione risentita, visibilmente incinta. la indica col dito e bacia

l'aria. sorrido e ho capito. ci chiede se anche noi siamo sposati ma no, proprio no. prova a comunicare e io tiro fuori la guida. c'è un piccolo glossario ma non mi è di nessun'aiuto. ma la cartina sì, e mi indica da dove viene. da sud, vicino al deserto del gobi. saranno cinquecento chilometri su strade che non sono strade e un cielo sempre uguale.

*“ci sono più possibilità che tu muoia colpito da un fulmine che ti succeda qualche cosa prendendo un taxi”. questo mi ha detto oghi sorridendo e chiudendo ancora di più gli occhi già di per se fini talmente che non si vede il bianco. è un'amico qui in mezzo alle praterie e trovo il coraggio di esporgli i miei stupidi timori. ricordo la prima notte, ero a ulaanbataar, in cui mi giravo e rigiravo nel sacco a pelo pensando cavolo ma al ritorno devo prendere il taxi alle quattro di notte e sulla guida c'è scritto che possono essere pericolosi e non dormivo. devo sempre trovare qualcosa per cui rovinarmi anche la prima notte in mongolia, in asia, dove ho sempre voluto andare. ma con oghi ero andato un pomeriggio a lavarmi al fiume. in due è meglio perché ci si piega con la testa verso il basso e ti fai versare*





*l'acqua con una bottiglia ed è sempre freschissima come può esserlo una doccia dopo una settimana di polvere e vento. e oghi conosceva un punto "dove l'acqua è più pulita", ovvero dove non ci sono tanti animali. quindi se proprio volevo togliermi un pensiero che consideravo stupido non c'era momento migliore e lui era la persona giusta a cui chiedere informazioni, mentre si asciugava al sole e fumava sigarette, nonostante avesse un problema ai polmoni e tossiva ogni due parole. "gli unici incidenti accadono quando un nomade arriva per la prima volta in città e prende un taxi. è troppo abituato agli spazi aperti e alla piena libertà, e il trovarsi in uno spazio di due metri con uno sconosciuto porta inevitabilmente ad una azzuffata che può passare anche ai pugni" risi tranquillizzato mentre dei cavalli prendevano il nostro posto presso il fiume.*

ci offre delle sigarette che sembrano pesare un chilo dalla quantità di fumo che gli esce dalla bocca. ci guardiamo e ridiamo, sereni nella impossibilità di comunicare con parole. mi è seduto vicinissimo, pelle contro pelle.

-----

a bologna quest'anno ho un nuovo compagno di stanza, e la camera dopo il trasloco di quello vecchio era completamente vuota, solo le mie cose in un'angolo e niente. ne approfittai per cambiare la disposizione dei mobili, pulire, staccare delle foto dalle pareti e attaccar-

ne altre. è un'attività divertente e creativa, che porta freschezza già dalla prima notte che guardi una parete diversa. si organizza e si forma il proprio spazio, per creare una quotidianità accogliente e accomodante, nel limite della potenzialità dell'architettura. affido parte del mio benessere ad un letto che guarda la finestra per svegliarsi col sole in faccia, ad una libreria vicino alla scrivania per avere sempre vicino i libri e i dischi. è poca cosa, in quanto basta un anche piccolo dispiacere per annullare l'effetto benefico. oppure basta l'abitudine, la noia.

*il nostro furgone si è fermato in una stazione di servizio lungo la strada, la pista per meglio dire. scendo più indolenzito che mai dopo cinque ore di buche e dossi e faccio due passi. c'è un sacco di movimento. camion ovunque, cavalli, bambini. dietro l'edificio c'è una vecchissima autocisterna che rifornisce di acqua la stazione. provo a fargli una foto ma il proprietario mi ferma gridando. fa segni con la mano come dire "ma sei pazzo? cosa fai, fotografi un'autocisterna in azione?". mi viene da ridere e proseguo. poi noto un camion diverso dagli altri. è piccolo e vecchissimo, e da un finestrino spuntano dei bambini. sul cassone dietro c'è tutta la loro vita e dei loro genitori. è una famiglia nomade in movimento, sulla cima del cassone si nota il cerchio in legno del diametro circa di un metro che fa da epicentro delle gher, da cui partono i pali che formano il tetto. anche sul cassone tutte le corde per tenere insieme il carico confluiscono su di*



*esso. sotto ci sono pellami, mobili, una massa indistinta di oggetti occultati dai teli bianchi che serviranno a coprire la struttura in legno della tenda. i mongoli si spostano a seconda delle stagioni. sono nomadi e continuano ad esserlo mentre attorno a loro l'asia intera costruisce grattacieli giorno e notte. non ho mai visto terra coltivata ne niente che facesse intuire una sedentarietà.*

*mentre viaggiavo in furgone ogni tanto vedevo spuntare delle macchie bianche in mezzo al nulla delle praterie e mi chiedevo sempre ma perché proprio lì? perché non un chilometro più in là? formano e riformano la propria vita ogni pochi mesi. è l'immagine più serena che abbia mai visto. ispira precisione, semplice quotidianità. in cui si sa sempre cosa fare e soprattutto il perché. non ho mai veramente considerato la parola famiglia fino a quando non ho visto un'accampamento nomade.*

ho spostato la scrivania una ventina di centimetri dal muro. così da senso alla stanza, in qualche modo quella piccola differenza la fa vedere più completa..

-----

è la prima tempesta di sabbia della mia vita. si vede un'onda, una nebbia, non so bene come descriverla, arrivare dalle montagne e spostarsi verso il nostro accampamento. tutto il campo è in movimento. il vecchio e sua moglie chiudono ogni

entrata delle gher con legacci e teli, e rinforzano le porte. un rumore mi fa girare e vedo un uomo che cavalca attaccato a cinque cammelli. enormi. sono velocissimi, li porta via dalla tempesta e in un'attimo non si vedono più. è il deserto che si esprime, che spezza l'abitudinaria calma quotidiana infilandoti granelli di sabbia in ogni poro della pelle, nei capelli, negli occhi. i due anziani si chiudono nella tenda ormai completamente isolata, prima di chiudere la tenda fanno dei gesti ai cinque nipoti. ma loro restano fuori e mi trascinano dietro una gher, dove il vento è meno pressante. ridono della maglia che uso per coprimi la bocca, ridono della mia difficoltà nel fare le foto con la macchina piena di sabbia.

*svolto l'angolo e mi ritrovo davanti il paradiso. camminiamo ormai da due ore con il sole che sbatte sulla testa. i bambini che ci fanno da guida ci hanno promesso la fonte, una sorgente di acqua buona e fresca. ed eccola lì, in mezzo a una valle enorme e ancora più verde dei prati che la circondano. è piccola per la verità, un rigagnolo che solo un po più in giù diventa un fiume vero e proprio. la sua promessa fa da catalizzatore per ogni essere vivente della zona, cavalli, mucche, capre e uomini. non siamo soli. un furgone con dentro un'intera famiglia è appena sbucato da una collina e ha scaricato davanti a noi un'orda di bambini eccitati. gli adulti si siedono in cerchio all'ombra del mezzo e cantano. è domenica! si va in gita alla sorgente. la natura è ancora*





*una variante per la mongolia. non è scontato. la natura per noi occidentali è ormai solo un'altro prodotto, un mezzo di consumo quasi sempre per allietarci la vita, se non un'ennesima occasione di profitto. qui modifica i ritmi, gli spostamenti... un mongolo mi ha parlato del termine zud. non vuol dire niente di preciso, è un periodo dell'anno, in inverno, in cui tutto muore, animali piante e anche uomini a volte. la vita è schiacciata da metri di neve e non si può fare altro che spostarsi, scappare, o seguire, meglio. i nomadi non danno l'idea di fuggire. accettano e seguono il percorso delle stagioni. penso ai nostri territori, dove le zone verdi sono diventate degli accessori, alle nostre montagne da proteggere, ad una natura da recintare e proteggere. non è questione di una coscienza ambientale, anzi. a ulaanbaatar industrie di epoca sovietica riempono il cielo di nubi, e in certe zone i prati sono piene di immondizie e rottami. è questione di un progresso che fino ad ora non è mai arrivato. pochi chilometri di*

*asfalto e poi il verde. quando guardo il cielo della mongolia, immenso, blu e vuoto, mi risulta difficile immaginare che le nubi possano arrivare a coprirlo tutto fino a far piovere. e lo stesso quando piove, quando un grigio immenso non lascia intravedere il ritorno del sereno. così viene da pensare per la mongolia. un territorio talmente vasto e così scarsamente popolato in cui una rete estesa di infrastrutture e insediamenti urbani sembra impossibile nell'immediato futuro. un mare verde in cui il nostro concetto di progresso annega facilmente. e di cui i mongoli sembrano non aver bisogno.*

*il bambino più piccolo cerca di dividere la sua giacca a vento con un mio compagno. è un ragazzo di due metri, e si china fino a soddisfare il ragazzino. e io faccio una foto.*



# Anton Traler

## Educazione di confine

di Andrea Montali

*Ore 20.02 del 30.09.2007, Stazione del Brennero*

Condivido con molti un destino personale

raccolgo ogni giorno la Gazzetta e i quotidiani nazionali che qui nessuno legge: ne faccio un cantuccio di notizie - belle o brutte non importa, dei giornali si leggono solo i titoli, ci si costruisce attorno un'idea e se sei scaltro la vendi quella idea, altrimenti la usi come materasso sociale

Mi piace sfogliare le pubblicità perchè ci trovo quello che non potrò mai avere - stampato a colori fra le mie lenzuola.

ci sono piedi sul mio cuscino, fluttuano nel dormiveglia: educatamente fanno attenzione a non calpestarmi; vicino alla macchinetta del caffè del binario sei mi pervade uno stato di lucidità che non vorrei non vorrei essere schiavo delle mie necessità.

*Ore 20.10 del 30.09.2007, Stanza del caffè*

Qui al Brennero bevo gratis; Giulio mi porta tutte le sere una bottiglia di Jägermeister prima che riparta l'eurocity delle 20: è capotreno, passa da me senza farsi vedere dai colleghi, mi allunga la bottiglia verde e io non so se essergli grato o meno; in cambio gli racconto dei miei amori perduti e Francesco dice di ritrovarsi in quelle parole; siamo entrambi schiavi del tempo, ma lui ha una divisa a ricordarglielo e io no

Giulio non è passato.

L'eurocity delle 20 non è ancora ripartito.

Da adesso smetto - ricordo le parole di mia madre in clinica, il suo senso di colpa per non avermi offerto abbastanza vorrei dirle che l'educazione è impossibile; ognuno ha i binari che si merita e la stanza che si merita e gli amici che si è scelto



*Ore 20.59, binario 6*

Se sono sobrio non ho paura di niente e questo al Brennero lo sanno  
sanno che io riconosco tutti dalla camminata e so capire le intenzioni di  
una persona dal portamento, so prevederne la mossa successiva  
vivo in una terra di confine e non ho il coraggio di spostarmi ne di qua, ne  
di là

ho barattato il mio libero arbitrio per una stanza calda dove c'è da bere e  
da fumare

Sento i passi di Giulio e mi giro dall'altra, scopro dalla pagina accartoccia-  
ta della Gazzetta che l'Inter ha vinto sulla Roma

.  
Il mio mondo ha scioperato per un'ora.

Alle 21, quando l'eurocity è ripartito per Verona, non era cambiato ancora  
nulla. .



# A-Mol(loch)

von Ana Ilic

Willkommen am Institut für Germanistik. Eintritt: 378, 75 Euro. Von Juli bis einschließlich 15. Oktober. Für Nachzügler 10% Zuschlag!

“Tutto nel mondo é burlo. E l’uom é nato burlone.” Alles ist Spaß auf Erden. Und der Mensch als Narr geboren. So schließt Verdi seinen dreiaktigen Falstaff mit einer brisanten Abschlussfuge kurz bevor der Vorhang fällt. Manche mögen das als schlechten Scherz ansehen, für die, die schwarzen Humor besitzen, dürfte es dagegen recht amüsant sein.

**Das Leben ist ein Witz. Ein Witz über den man an der Germanistik nicht Lachen kann, weil man eben das Leben, also die Pointe, nicht verstanden hat.**

Da rechnet man immer noch auf römisch – antik, weil das so schön kompliziert Platz füllend ist und unterhält sparsam das Budget anstatt für Lehrveranstaltungen lieber für Weißeinheiten, welche

von schweißfüßigen Latzträgern an den Wänden verrichtet werden, die mal ebenso das Radio weit über die erlaubten Dezibel aufdrehen und sich dabei (schreiend) in einer mir undurchsichtigen Sprache, die, die letzte beziehungsweise dritte Lautverschiebung verschlafen hat, artikulieren. Das ist lustig und wie die relativ vielen Relativsätze suggerieren: relativ. Weil lachende Germanisten sowie gute Professoren am Institut geradezu Mangelware sind. Wenn man an der Germanistik lacht, dann über sich selbst, natürlich diskret mit der Hand vor dem Mund. Hat aber alles weniger mit Selbstironie zu tun, denn eher mit gegenseitigem Ansbeinpinkeln. Die werten Doktoren lachen über die Studenten, die wiederum umgekehrt von den Studenten ausgelacht werden, welche untereinander ebenfalls Kriege austragen, die man sich ungefähr wie Ätherkriege vorstellen kann, weil man mit den Profs nur kalte führen darf, gebilligt durch die Schutzmacht der vielen Titel, die eines Akademikers Namen zieren und in dem Fall ungefähr wie militärische Orden zu verstehen sind. Aber zurück zu den internen Studentenkriegen. Als Diplomstudent muss man die Lehramtler nun mal hassen,



das hat Programm und fällt, wenn man ehrlich sein soll, nicht schwer. Wer hält es denn bitte aus, auf nüchternen Mägen in einer zwar kalendarisch nicht nachvollziehbaren, so doch gefühlten Rosenmontagsfrühe einem klitzekleinen, mutwillig luftdicht abgesperrten Seminarraum beizuwohnen, im Beisein von bis zu 80% potentiellen Deutschlehrer/inne/n, die stur darauf pochen, das Bekommenpassiv sei (wie so eigentlich alles) keine deutsche Eigenschöpfung, sondern über den Ärmelkanal, ob der Gefahr zu ertrinken in unsere Sprache gemündet. Wenn die (vornehmlich) Damen mal das nicht mit der deutschen Metrik verwechseln... Aber bitte. Innerhalb der Lehramtstudierenden – um mit einem germanistischen Terminus zu hantieren – gibt es noch eine weitere Verstrebung, die unbetont üppig und betont strebend, also besonders jambisch zu sein vorgibt, die DAFLer und die DAZler – zu Deutschen Deutschalsfremdsprachling und den Deutschalszweitsprachling.

Während der DAZler keine Gefahr für den Institutsbetrieb darstellt, weil eher intellektuellen Einschlags und er deshalb stets verschwiegen

vor sich hin büchert, ist der DAFLer eine akute Gefahr für den gesamten Universitätsbetrieb.

Einen DAFLer muss man sich so wie einen immerwiederkehrenden Ausschlag auf derselben empfindlichen Stelle, also am DAFgang, vorstellen, den man nicht umgehen – sprich bekämpfen kann, weil ansonsten kein anderer Weg in den EDV Raum führt. Der Canossagang eines jeden Diplomstudierenden Germanisten. Überall könnten sie lauern, treten dann für gewöhnlich im Rudel auf mit dem typisch verrutschten DAFLergrinsen, etwas grenzdebil daherschauend, die Glupscher weit aufgerissen, quatschen Dich ungefragt an als seiest Du bereits Sandkastenfreund mit ihnen gewesen obwohl man sich weniger als zwei Atemzüge lang kennt, was an und für sich sehr sozial und kontaktfreudig anmutet, aber Vorsicht: Der Schein trügt. Ist man dem DAFLer erst einmal ins Netz getappt, windet man sich wie ein Fisch auf dem Trockenen, der vergebens in Agonie zappelnd Wasser sucht. Denn DAFLer, DAFLer leiden vehement an Sprechdurchfall, sie lassen niemanden zu Wort, sie reden, reden und reden und was aus ihren Mund



kommt ist nur Scheiße. Naturgemäß akademischen Zuschnitts: Sprechen Deutsch als Fremdsprache.

DAFler sind jene futuristische Art Deutschlehrer/inne/n, die ihren Arbeitsplatz in Australien oder Südamerika antreten werden, also die große weite Welt bereisen, um die Kenntnisse der deutschen Sprache interkontinental auszusäen, wobei das Einkommen das sie beziehen aus dem universitären Geldtopf geschöpft wird. DAFler sind geschliffen formuliert die Hartz-IV-Empfänger der Germanistik, somit der Bodensatz des Instituts, welche ihre unfreiwillige Not zur Tugend gemacht haben und ihre Lage viel zu enthusiastisch jeden unschuldig-nichtsahnenden Laien schildern müssen, alles natürlich extra-large in der ungeschnittenen Fassung. Budgetkürzer, Mitesser, DAFler eben.

## **Wie gut, dass die Unliebhaber Geld daran ausgibt Studierende und Lehrende loszuwerden, anstatt um sie zu werben.**

Lieber unterhält man sich ein Arkadenhoflifting und putzt den Staub aus den Nischen der prominenten Büsten. Verkrustete Strukturen werden mit einer kosmetischen Patina belegt, anstelle von blau tritt rot, die Sicht bleibt schwarz. Und nicht zuletzt wenn es um einen Platz im Seminar geht...

Die Professoren sind eine Klasse, wenn nicht Rasse für sich, haben immer über 2 Promille Literatur und Linguistik intus, die sie mit einen Sonderführerschein, gemeint sind

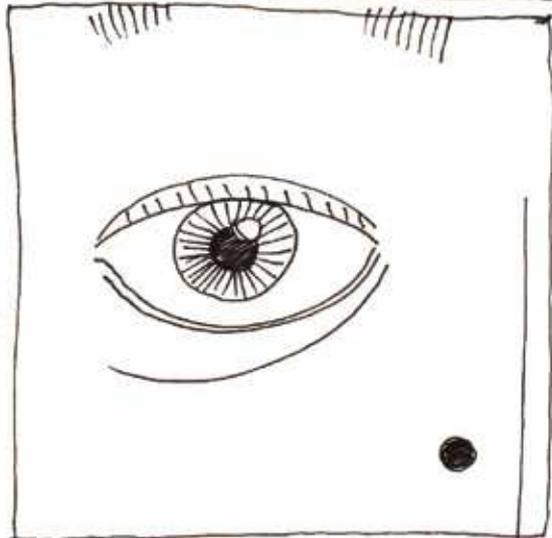
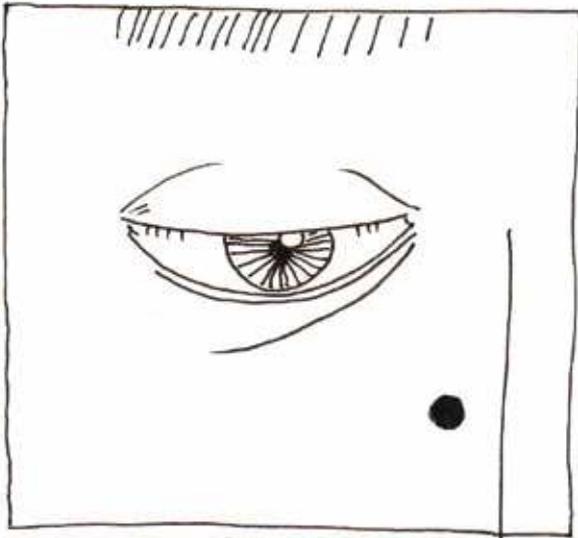
die vielen Titel, durch alle möglichen Hörsäle kutschieren und ob der alkoholisierten Selbstüberschätzung naturgemäß Vollgas geben und den Fuß nicht vom Drama lassen. Irgendwer sollte den Frauen und Herrn O. als Vokativ gelesenen Doktormags mal sagen, dass außer dem Drama auch noch andere Gattungen zur Literaturwissenschaft gehören, so z.B. Lyrik und Epik, aber winkt man sie an, rechts ran zu fahren, wird man ausgebremst und in dem aufgewirbelten Staub von fünfhundert oder mehr Jahren Sekundärliteratur erstickt. Spaßbremsen eben. Nur die wenigsten bieten Mitfahrgelegenheiten an. Aber weil auf den Beifahrersitzen meist schon ein DAFler Wurzeln schlägt, geht man lieber zu Fuß. Natürlich hinkt man dann, was die Unilautbahn betrifft nach, was bei näherer Betrachtung aber die besser Lösung zu sein scheint, wenn man einer DAFgewürzten Verstauchung entfliehen will.

## **Wohin man sich retten soll – man weiß es nicht.**

Ich habe mich um Asyl beworben. Vielleicht wird im Flüchtlingsseminarcamp an der Neuen Deutschen Literatur endlich ein Platz frei. Vielleicht so gar ein Logenplatz im erasmischen Exil, ganz nobel, versteht sich. Ich bin bereit – also Vorhang auf für den nächsten Akt.



In treno...



fine

# Il linguaggio speciale della burocrazia

di Angelo Marconcini

*Abbandonato il sogno di una “Bildung” umana, capace di ispirare perfino tutto un filone di letteratura sette-otto-novocentesca (forse non tutti sanno che fu Gottfried Efraim Lessing a creare l’impianto teorico della scuola media secondaria) il destino spirituale di frotte di generazioni di studenti secondari e universitari è oggi consegnato alla fredda contabilità dei ragionieri di Stato. Dopo le crisi sociali sessantottesche gli Stati nazionali europei (in specie Francia, Germania, Austria; in misura minore Italia) hanno ben compreso che per tacitare le coscienze di questi giovani “facinorosi” era necessario ridurre consistentemente la componente umanistica della loro formazione, vera responsabile dei “tafferugli” sociali, e ipotizzarono lo spostamento dell’ideale culturale verso l’orientamento scientifico-matematico e il modello tecnocratico (di cui fanno parte la razionalizzazione dei processi produttivi, del lavoro, e la burocratizzazione della società), al punto che quello che prima ci appariva un ideale ingiusto, la meritocrazia, adesso ci sembra un’utopia. Allo studente del presente storico viene chiesto l’occhio bovino, allenato da lunghe ore di inutili presen-*

*ze nominali a “laboratori” e tirocini senza senso, ma soprattutto la frequenza obbligatoria (che è come spiega Foucault – Sorvegliare e Punire –, la prima condizione dell’istituzione totalitaria), e la mansuetudine dell’animale da gregge, disposto ad accettare come fenomeno naturale qualsiasi capriccio dell’istituzione.*

*Il risultato di questo mattatoio, a lungo termine non può che essere la Selezione Inversa.*

*Selezione inversa? Che cosa significa questa espressione che evoca i campi di concentrazione?*

*Essa non è che una formula condizionata per cui se un giovane intenta percorsi intellettuali personali, “non autorizzati”, e si pone delle questioni non previste dall’organo formativo -in altre parole se è intelligente- non risulta funzionale e potrebbe, come infatti accade ispes-sissimo, impiegare più tempo per concludere il suo corso di studi, o non concluderlo affatto. Gli altri invece, quelli che ottemperano, quelli che seguono le lezioni, che alla fine dell’ora hanno imbrattato il quaderno di appunti, zelanti, servili, ruffiani potranno coronare il loro sogno... Gli imbecilli al potere.*

*Insomma oltre alla cultura, l’uni-*



*versità vuole bandire dalle sue aule anche l'intelligenza? Sembra incredibile. Ma è così.*

*I nord americani, che in queste cose arrivano sempre prima e con tutte le attrezzature retoriche del caso, hanno addirittura elaborato una teoria complessiva sul ruolo dell'intelligenza nel futuro dell'uomo, per cui, raggiunto il culmine della rivoluzione industriale tecnocratica, che porterà benessere e gioia per tutti, la pianificazione della ricerca si svolgerà con pools specializzati e in base ad automatismi, con l'aiuto della cibernetica etc.; L'intelligenza sarà per l'uomo come quegli arti semi atrofizzati presenti in certi rettili, non gli servirà più se non per farsi del sangue marcio, gli sarà d'impaccio, inutile orpello da cui liberarsi il prima possibile. Chi invece si intestardirà a cercare di capire il mondo, a voler essere intelligente, sarà un nevrotico, un ipersensibile, un disadatto e socialmente inetto. Magari da destinare ai lavori socialmente utili, ovvero socialmente "futili".*

*Questa è la selezione inversa.*

*Chi la farà da padrona nei prossimi anni sarà invece la pianificazione amministrativa, la burocrazia. Essa*

*contiene in sé tutti gli "Elixire des Teufels", la quintessenza della saggezza negativa che ha appena iniziato a percorrere il mondo.*

*Perciò, senza più indugiare, avviciniamoci a questo Leviatano, e cerchiamo di carpirgli qualche segreto senza lasciarci impietrire dal suo volto di Idra.*

## **Il linguaggio speciale della burocrazia**

Che quello della burocrazia non sia un ingenuo ideale amministrativo è già abbastanza noto. I lavori di Arendt e Sombart in particolare e dell'*Institut für Sozialforschung*, Adorno e Horkheimer hanno fatto luce, a suo tempo, sul meccanismo di integrazione sociale attraverso l'uniformizzazione. Arendt, parlando dello standard statistico afferma: "Esso è il dichiarato ideale politico di una società che è interamente sommersa nella routine della vita quotidiana; accetta la visione scientifica della sua "vera" esistenza".

Analizziamo nello specifico qual è l'impatto della pubblica amministrazione nel vivere sociale quotidiano tenendo presente un piccolo



schema che parte dall'epifenomeno della relazione col pubblico e procede fino alle alte sfere dell'empireo statale:

I livello: la facciata. La relazione con l'utente.

II livello: la burocrazia interna. Lotte di competenza, e lotte contro gli abusi; la corruzione.

III livello: La mediazione. La società e le alte strutture dello Stato.

Già la definizione di "utente", (meglio che "pubblico" l'espressione "utente" privatizza) nasconde una deviazione cognitiva: la burocrazia di nuova generazione tratta l'utente con criteri che sono puntualmente mutuati dalla cultura imprenditoriale: finge di ignorare la sua condizione oggettiva (sesso, etnia, ceto economico, vincoli d'appartenenza familiare e comunitaria, percorsi personali, etc.) perché non sarebbe di sua competenza. Come ente pubblico il rapporto che stabilisce con la società tende verso l'analogo modello nordamericano: una struttura sostanzialmente privata che fornisce (e vende) relazioni sociali! Ciò che è forse la sua peggiore perversione: essere Stato e al contempo intrattenere il conflitto "di tutti contro tutti" tipico della società concorrenziale. Un'amministrazione di questo tipo finge di ignorare, proprio in nome di un astratto egualitarismo, la differenza fra un modesto impiegato, un disoccupato, un imprenditore miliardario; oppure, che è lo stesso, fra i propri immensi mezzi di apparato, e i miserevoli del singolo richiedente.

Ma come sa chi abbia avuto anche

un solo contenzioso con la pubblica amministrazione o con lo Stato che rappresenta, al momento giusto essa possiede tutte le informazioni, private e no, di cui ha bisogno (dal domicilio distinto dalla residenza che per un recente trasloco non si è dichiarato, fino alle relazioni familiari più remote); inoltre è perfettamente in grado di eludere o travalicare quelle separazioni di livello e di competenze (fra enti, uffici e intendenze) sempre invocate per giustificare le infinite staffette da un ufficio all'altro, i ritardi, le necessità di continue verifiche.

L'articolazione e la frammentazione dell'attività amministrativa ai livelli inferiori serve, diremmo noi, a mascherare la centralizzazione del potere ai livelli più alti - e le è perciò strumentale.

Se la dissuasione - uno degli metodi più tipici della burocrazia - ha la funzione di scremare tutti i non preferenziali (scoraggiare i non-raccomandati), chi resta non avrebbe di fatto neanche bisogno di intraprendere un iter burocratico. Come si diventa console d'Italia? Voglio dire - tecnicamente. Esiste una prassi amministrativa per questo "mestiere", che non consista nell'elusione di qualsiasi prassi?

Corruzione. La proliferazione di norme e vincoli amministrativi in realtà non solo non salva dalla corruzione, ma come è fin troppo ovvio, la fa proliferare a un livello ancora più alto. Se c'è corruzione, questa è intrinseca al meccanismo e alle stesse rappresentanze amministrative. D'altronde anche un "profano"



può comprendere che aumentando la mediazione burocratica e diminuendo la trasparenza non si può che creare corruzione!

E' molto probabile che le burocrazie del mondo, quanto più mastodonticamente sviluppate, abbiano storicamente prodotto più corruzione di quanta ne abbiano evitata: Che cosa è stato il "falso in bilancio" dell'americana Enron - il colosso che gestiva le risorse energetiche degli USA; il fatto storico più significativo del 2001, ben più delle Twin Towers e probabilmente una delle vere cause dell'esplosione del conflitto - se non un caso di devastante corruzione amministrativa? E come potrebbe essere possibile senza la moderna burocrazia? E "tangentopoli"?

Insomma la burocrazia in generale tende ormai a coincidere con l'amministrazione, senza sfumature, e si configura come uno dei grandi apparati di controllo: negli anni a venire, quando si sarà sviluppata nelle sue nuove funzioni, apparirà come uno dei più temibili nemici dell'umanità... capillare, omnicomprensiva, capace persino di propinare anche un suo linguaggio: sgangherato, ottuso, piatto; una vera offesa alla lingua della cultura che la "ospita", che è stata fatto oggetto di studi specifici anche da valenti ricerche italiane (cfr. Gaetano Berruto, *L'italiano impopolare e Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*), un autentico prototipo di linguaggio orwelliano.

Il linguaggio amministrativo italiano, prima considerato non a torto uno dei veicoli più efficaci della pianificazione linguistica, non si salva

oggi dalle più gravi distorsioni, che - al di là dell'analisi articolata e necessaria che ne è stata fatta - potremmo riassumere accogliendo la definizione di Calvino sub specie di "antilingua", in cui i significati sarebbero "costantemente allontanati" in funzione di una mera infilata di vocaboli dal valore sfuggente (cfr. Berruto 1987, 165). Il punto è che l'amministrazione, almeno quella italiana, esprime un livello di conflittualità sociale altissimo, e il suo linguaggio assolve di volta in volta funzioni dissuasive, deterrenti, elusive e coattive; "tale contrapposizione assume a volte soprattutto il carattere di impiego criptico, in quanto codice usato per non farsi capire da chi non condivide attività, esperienze e ambiti di vita (in certi gerghi di mestiere, per se., anche per escludere altri dalla conoscenza di tecniche o fatti particolari, tramandati solo ai compagni di gruppo)"; e inoltre lo stravolgimento della semantica di termini-chiave anch'esso con lo scopo di eludere contestazioni, evitare chiarimenti etc. L'"allontanamento dei significati" esprime in effetti la relazione linguistica fra utente e apparato statale.

A poco a poco vediamo dunque che l'analisi dell'elefantiasi amministrativa, rivelando la sua funzione dissuasoria e di "blocco" nella relazione utente/istituzione, si espande in una serie di trasfigurazioni: da principio organizzativo della società, a difesa dalla corruzione endogena allo Stato (tentativo di autoimmunizzarsi?), ad apparato di mistificazione del sistema di privilegi sociali



acquisiti, inveterati e inespugnabili di gruppi umani o consorterie.

Ma, visto dall'altra parte, dal lato della società, c'è ancora un dato "pregevole" da tenere in considerazione: il fattore antropologico che fa da sostegno all'ideale burocratico: Per l'utente medio l'amministrazione esisterebbe allo scopo di disciplinare la vita sociale, evitare la corruzione, la ripartizione iniqua di cariche e impieghi (pubblici o no -cioè ricchezza sociale), etc. Ma non basta: esiste un meccanismo d'identificazione, una sfumatura a un tempo ideologica e pulsionale (in senso clinico). Ansie sociali, frustrazioni, nevrosi collettive intorno all'idea di sicurezza (uno dei capisaldi della fondazione dello Stato) fanno da collante in modo perverso nel rapporto fra cittadino e istituzione. Possiamo dire che mentre un principio funzionale disciplina un processo essenziale, il suo sostitutivo nevrotico ne organizza la sola apparenza ideale: mentre una sana amministrazione potrebbe (forse) assicurare lo svolgimento regolare della vita sociale, la burocrazia, con i suoi rituali insensati, affronta le ansie collettive come bisogno (vissuto irrazionalmente) di regole, giustizia, sicurezza; e lo fa senza la minima intenzione di soddisfare. Questo misto di paura, diffidenza sulla condizione umana e su se stessi è il vero brodo di cultura della funzionalità dell'organismo amministrativo; è l'essenza del contratto sociale.

E' per questo che dopo un'ora di coda allo sportello, c'è sempre qualcuno pronto a dire che "se non ci fossero loro sarebbe anche peggio",

che è l'espressione della più trita rassegnazione. Noi invece diciamo: se non potesse contare su questa attitudine, la burocrazia non esisterebbe nelle sue forme più apatiche e antiumane.

Più sopra abbiamo parlato non a caso di rituali. Si può giungere alla conclusione antropologica che la burocrazia sia un complesso di rituali, paragonarla a un apparato religioso? L'analogia non è priva di forza. Mentre infatti esistono rituali della burocrazia esiste anche una burocrazia dei rituali: queste sono le chiese, un'apparato storicamente preposto a gestire rituali collettivi<sup>1</sup>. La burocrazia non conta dunque sulla sola attitudine passiva delle masse di individui isolati, spodestati e rassegnati, ma anche su un surplus di consenso accordato -più o meno consapevolmente- in nome di sicurezza, ordine, rigore. Esso ha origine, come detto sopra, da una visione nevrotica dei rapporti umani e della natura umana in sé: è il modello antropologico dell'homo homini lupus, un modello sostanzialmente biologico - o anche metafisico escatologico - ma in ogni caso non redimibile: quello appunto che fa da cornice alla società individualista concorrenziale.

## La mediazione interna.

Non è un caso che la burocrazia dilaghi proprio negli Stati più corrotti. Il fatto è che a un certo punto deve cominciare a difendersi da se stessa! E visto che la sua funzione è quella di mascherare priorità e

---

1

Questa mia, è solo una definizione tecnica, e non intende minimamente degnare la questione dei contenuti religiosi. L'idea della Chiesa come "rappresentanza", come burocrazia dei rituali è di Karl Schmidt (che a dispetto di ciò si dichiarava cattolico)



privilegi, deve pur assicurarne a un qualche livello l'esistenza, e almeno le capacità elusive.

A preservare la finzione ideologica della ripartizione dei poteri in esecutivo, giuridico e legislativo, distinzione propria allo Stato nazionale post-rivoluzionario che sopravvive solo nelle forme di potentati e consorterie (in Italia nelle periodiche e miserabili diatribe fra magistratura e governo) ci pensano appunto le distinte consorterie.

Per molte ragioni questi modelli esprimono paradossalmente ancora un "legame" -con riflessi paternalistici- fra le alte dirigenze amministrative e la società civile. Così almeno ci sembra in Italia. Ma è evidente la meta cui tende l'amministrazione italiana: la normalizzazione sul modello anglosassone, dove lo Stato è troppo lontano da qualsiasi esigenza collettiva per tentare di risolverla, diciamo così, in prima persona. In esso il meccanismo di privazione (privatizzazione) è talmente avanzato da sganciare lo Stato da qualsiasi diretta responsabilità "civile". In effetti esiste un certo tipo di relazione fra cultura anglosassone e burocrazia: l'empirismo anglosassone ci ha messo lo zampino.

Ciò non vuol dire che lo Stato inglese non "amministri", anzi, in questa nuova libertà acquisita (con l'alienazione), agisce a più ampio raggio; ma sicuramente la mediazione amministrativa acquista un altro sapore; appare più equa, meno arbitraria, più diretta allo scopo.

Ciò riflette certamente le differenti tradizioni giuridiche di diritto ro-

mano e diritto consuetudinario affermato nei paesi anglosassoni, ma soprattutto il fatto che alcune contraddizioni vitali si siano già risolte a favore del dominio, e non richiedano ulteriori trinceramenti.

Per concludere, ripetiamo, è il caso Enron - per quanto non italiano - che ci sembra il più emblematico per definire la struttura di fondo della moderna burocrazia: un caso di corruzione totale, sistematica, unita al controllo (e al ricatto) energetico, alla caduta in black-outs ripetuti, in vere e proprie paralisi energetiche...

Tutti gli Stati più ingiusti e terribili hanno avuto una burocrazia fantasmagorica. Dalla Cina dinastica - e moderna -, all'antico Egitto, ai boiardi della Russia zarista, e poi sovietica, il potere si è espanso in virtù di meccanismi amministrativi tanto flessibili nelle sue mani quanto inesorabili verso gli "utenti"...

Molti hanno sperato che l'avvento della tecnologia elettronica potesse liberare l'umanità dal fardello della burocrazia, almeno per quanto riguarda l'interfaccia utente/istituzione. Non è stato così. Peggio, ci sono temibili segnali che lasciano presagire uno sviluppo gravemente antidemocratico.

Ecco le parole di M. Harris, antropologo americano:

"Prima della rivoluzione energetica [...] l'unico modo, per i despoti, di precludere alla popolazione le loro fonti di energia era di negare loro l'accesso alla terra o agli oceani. [Come succedeva nell'antico Egitto



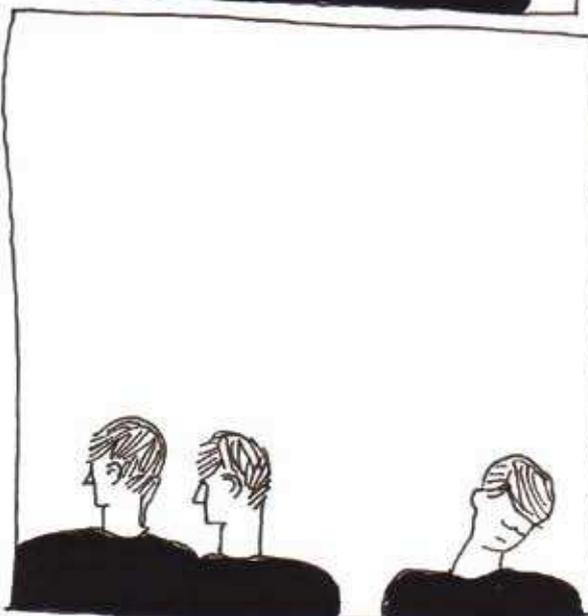
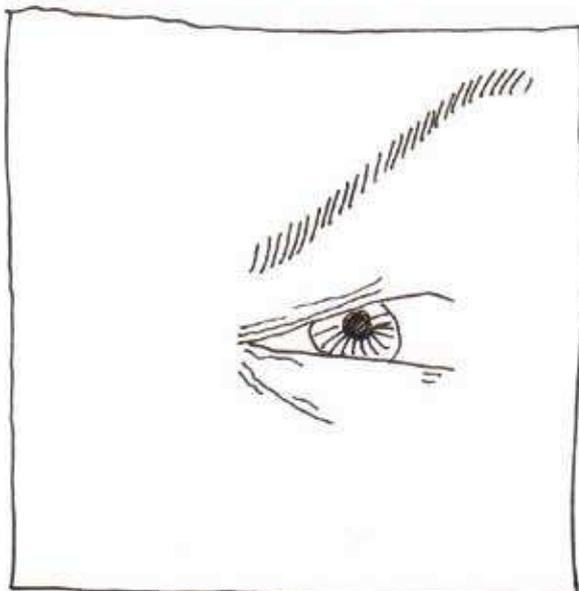
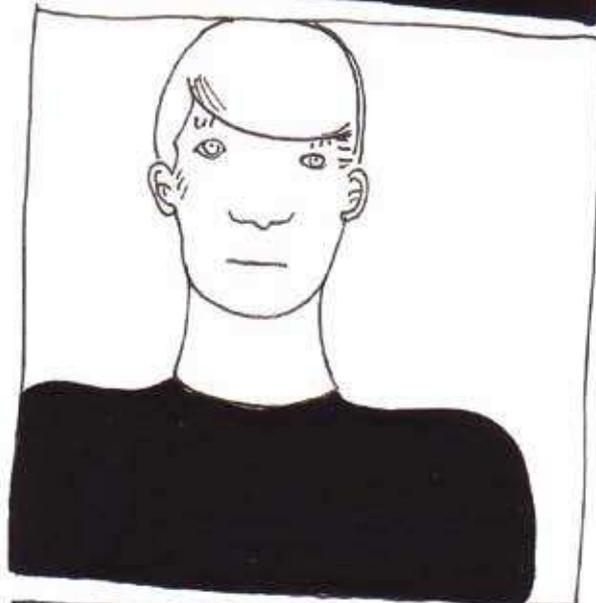
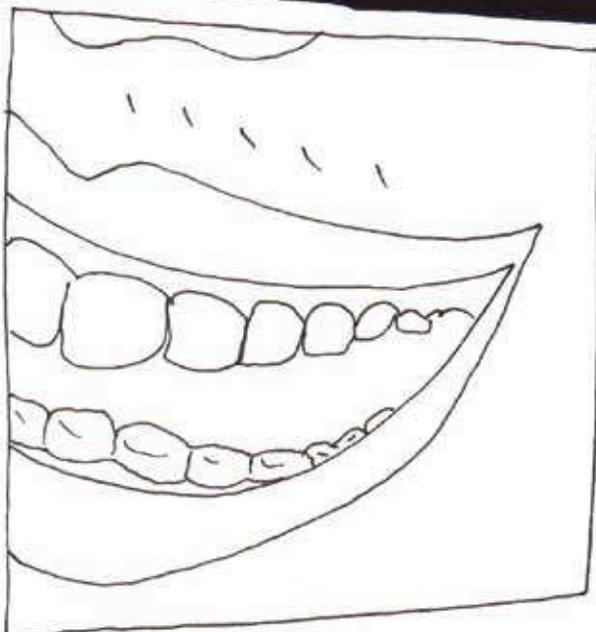
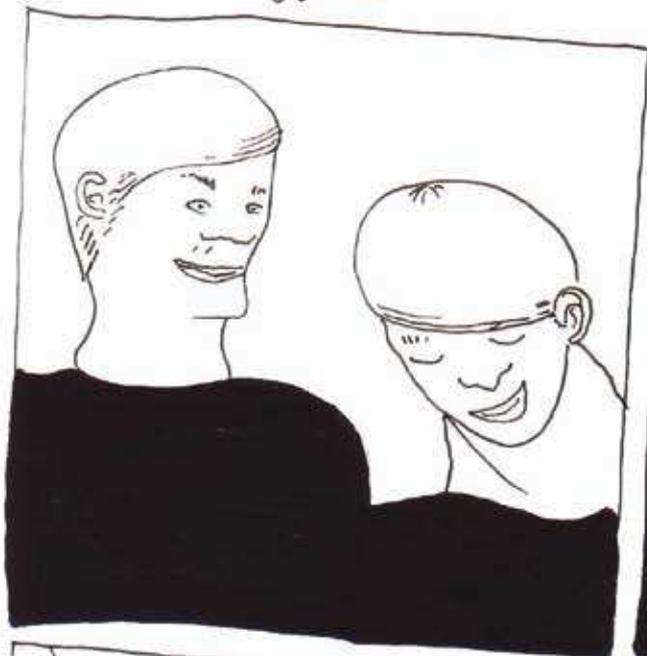
o in Cina attraverso il controllo delle chiuse fluviali]

La rivoluzione dell'energia ha aperto le possibilità di una forma più diretta di dispotismo energetico. L'energia viene ora raccolta e distribuita sotto la supervisione di un piccolo numero di uffici e società[...] Centinaia di milioni di persone possono essere, tecnicamente, tagliate fuori da queste fonti, affamate, congelate, fatte piombare nel buio, immobilizzate, girando alcune valvole o spegnendo qualche interruttore. [...] Già esiste la possibilità di controllare elettronicamente il comportamento individuale mediante reti centralizzate di sorveglianza e calcolatori che lo registrano. E'

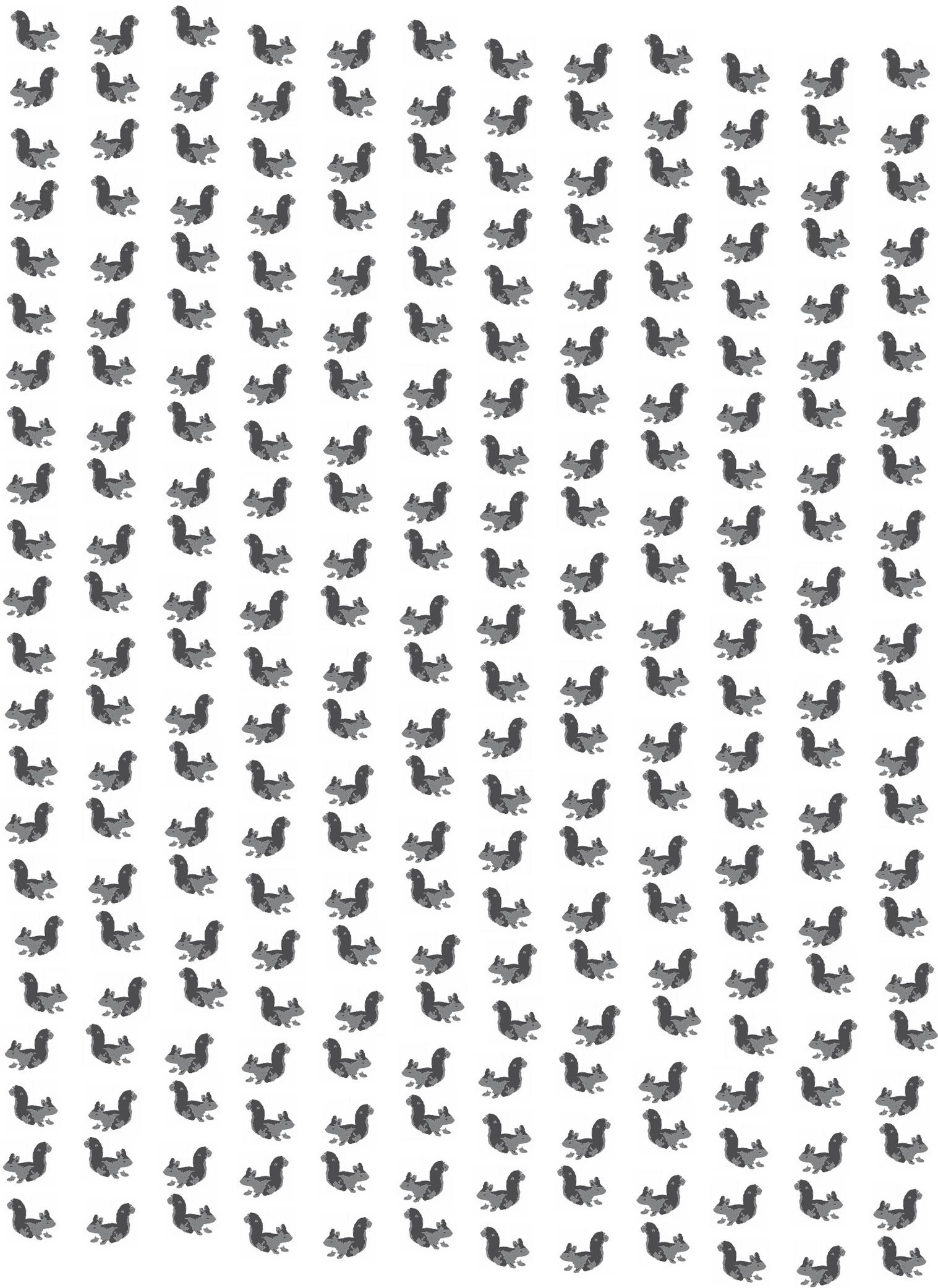
molto probabile che la conversione alla produzione di energia nucleare creerà quelle condizioni materiali di base appropriate all'uso del computer per instaurare una forma nuova e duratura di dispotismo [...] Solo con il decentramento del nostro modo fondamentale di produzione energetica, ovvero spezzando i cartelli che monopolizzano l'attuale sistema di produzione energetica- possiamo ripristinare la configurazione ecologica e culturale che portò all'emergere della democrazia in Europa". (Marvin Harris, Cannibali e re)



*Teri in ufficio*



*fine*



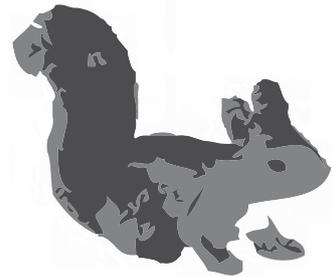
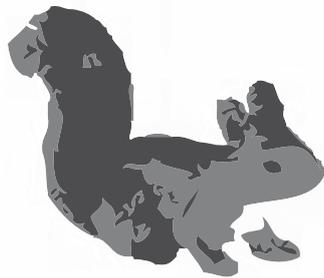
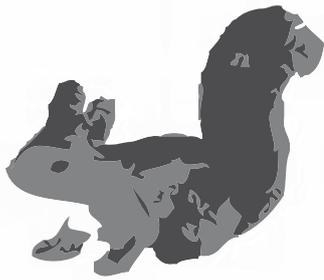
# mein neues hobby

von Martin Fritz

ich kaufe mir ein freundealbum. auf dem cover sitzt ein rosa eichhörnchen auf einem regenbogen. in dem freundealbum ist auf jeweils einer doppelseite ein formular vorgedruckt, in das man namen, Lieblings-speisen und -farben usw. schreiben kann. ich trage mich auf der ersten seite ein und schreibe unter der rubrik hobbies „eichhörnchen“. eichhörnchen sind mein hobby. ich habe im westflügel ein hobbyzimmer. in dem hobbyzimmer sind verschiedene bäume und baumähnliche attrappen, die eine artgerechte haltung für die eichhörnchen sicherstellen. ich verwende viel zeit auf die herstellung der täuschend echt aussehenden baumattrappen. im hobbyzimmer dürfen die eichhörnchen frei herumlaufen. ich züchte eichhörnchen. vor meinem haus steht eine bank, auf der ich nachmittags immer sitze. mein lieb-lingseichhörnchen sitzt auf meiner schulter. manchmal beugt es sich zu meinem ohr und flüstert mir etwas hinein. ich nicke wissend. ich krame in meiner brusttasche nach meiner taschenuhr, finde sie, zeige meinem buschig beschweiften klei- nen freund die uhrzeit und stecke die uhr wieder zurück in die tasche. ich überlege die anschaffung eines

monokels. manchmal sage ich unzu- sammenhängende sätze vor mich hin, aber die eichhörnchen tun so, als merkten sie es nicht. wenn die eichhörnchen alt werden, ziehen sie sich ganz in eine baumhöhle zurück. nie sieht man alte eichhörnchen, die gebrechlich geworden sind und nicht mehr flink durchs unterholz huschen. eichhörnchen sind staaten bildende tiere. die alten eichhörn- chen werden alle zu eichhörnchen- königinnen und werden von den jungen eichhörnchen versorgt. die eichhörnchen, die wir sehen, sind auch schon recht alt und langsam und werden sich bald zurückziehen. die welt ist voller junger eichhörn- chen, die alle so flink sind, dass wir sie nie zu gesicht bekommen. die eichhörnchen lenken die geschicke der welt, nur niemand sieht es. ich sammle verschiedenes wissen über eichhörnchen. ich lege ein din-a5- heft an, auf das ich vorne „eichhörn- chen“ schreibe. für unterwegs (zum beispiel im hobbyzimmer) habe ich immer ein moleskine-notizbuch dabei. abends übertrage ich die ins moleskine notierten beobach- tungen aus dem hobbyzimmer in das din-a-5-heft. ich halte mich im internet in foren auf, die eichhörn- chen betreffen. ich korrigiere den

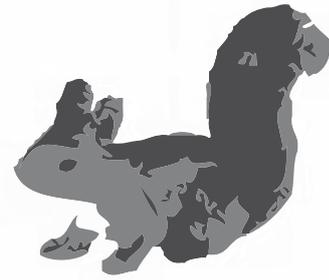
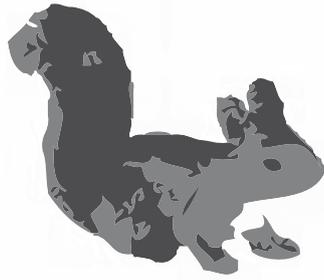
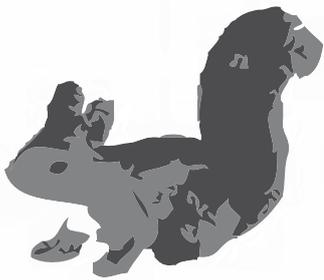




wikipedia-artikel zu eichhörnchen bis zu fünf mal pro tag, am wochenende öfter. am wochenende sind viele nur vorgebliche so genannte „eichhörnchenexperten“ online, die unwahrheiten über eichhörnchen verbreiten. wenn die eichhörnchen alt werden, schlachte ich sie und bereite mir eichhörnchengerichte. am besten sind sie mit viel oregano und zitronengras. nie esse ich eichhörnchen mit rooibos, nur manchmal mit ingwer. ich sammle die mittelseitigen poster der zeitschriften jö und junior, wenn darauf eichhörnchen abgebildet sind. ich esse nichts mehr außer pignoli, bucheckern, eicheln, haselnüssen und eichhörnchen. ich nähe mir einen gehrock aus den fellen der verspeisten eichhörnchen. ich kaufe mir gamaschen aus eichhörnchenleder auf ebay. im hobbyzimmer liegen immer mandeln, pistazien, kastanien und

walnüsse auf und die tagespresse, aber die meisten eichhörnchen interessieren sich mehr für privates. kokosnüsse, cashewnüsse, paranüsse und pekannüsse sind als eichhörnchennahrung nicht geeignet, weil die schon im studierendenfutter niemand mag. ich organisiere einen stammtisch beim schützenswirten zum thema eichhörnchen. wir treffen uns jeden sonntag um neunzehn uhr und tauschen uns über eichhörnchen aus. wir diskutieren kontroversielle fragen über eichhörnchen. meistens geht es um die zubereitung von eichhörnchen als mahlzeit. unser myspaceprofil hat 23693 freunde weltweit. nebenher versuchen wir noch, das wort „zirbenschänder“ als synonym für eichhörnchen zu verbreiten. der medienreferent des stammtisches liest jede woche alle zeitungsentikel vor, in denen eichhörnchen als zirben-





schänder bezeichnet werden. ab drei artikeln pro woche gibt es eine runde zirbenschnaps. unsere lieb-lingseichhörnchen klopfen mit den knöcheln auf den tisch. es werden gebratene eichhörnchenschwänze als kleine knabberei gereicht. meis-tens zerstreut sich der stammtisch gegen einundzwanzig uhr.

die eichkätzchen sitzen in meinem hobbyzimmer im kreis. sie spielen scharade. die älteren eichkätzchen sitzen in der zweiten reihe und hel-fen den jüngeren aus, wenn sie nicht wissen, wie sie die begriffe „deter-ritorialisierung“ oder „popkultur“ pantomimisch darstellen sollen. ich habe kein lieb-lingseichkätzchen mehr. alle eichkätzchen sind gleich. wenn uns manche eichkätzchen rot und andere braun erscheinen, sind nur die wellenlängen des lichts, das sie reflektieren, verschieden. in ih-

rem wesen sind sie alle unsere freun-de. wenn die eichkätzchen alt wer-den und zu eichkätzchenköniginnen werden, die ihre baumhöhlen nie mehr verlassen und von den jünge-ren eichkätzchen versorgt werden, fällt in ihren baumhöhlen viel staub an. der staub besteht aus abgefalle-nen haaren und hautfetzchen der greisen eichkätzchenköniginnen. diesen staub streuen die jungen, un-sichtbar flinken eichkätzchen jede nacht in die augen der menschen, damit sie schlafen können. morgens finden wir weiße klümpchen in den augen. man nennt sie gregilan. ich suche im web2.0 nach content, der mit eichkätzchen getaggt ist und bessere die tags aus. „zirbenschän-der“ schreibe ich über alle eichkätz-chen-tags. ich gehe an der hand mei-nes lieb-lingseichkätzchens durch die langen schmucklosen gänge meines westflügels. ich sitze in der

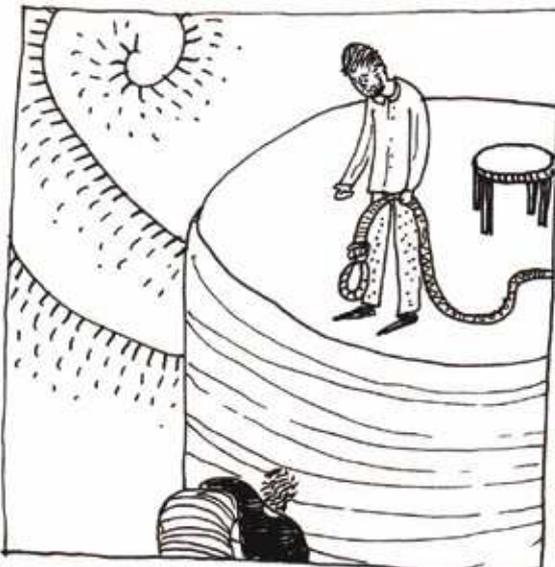
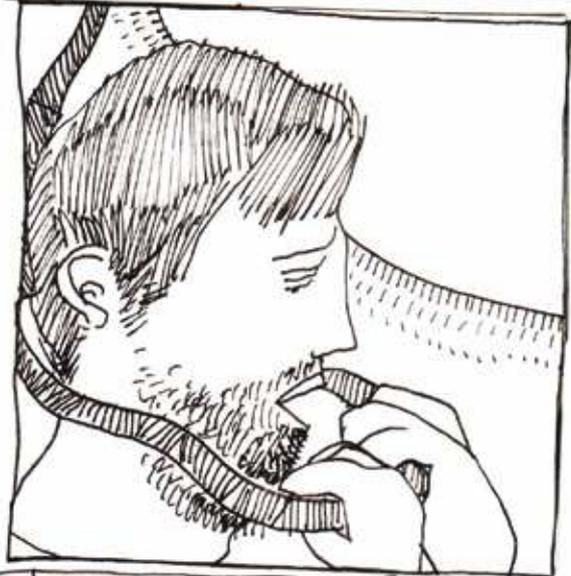
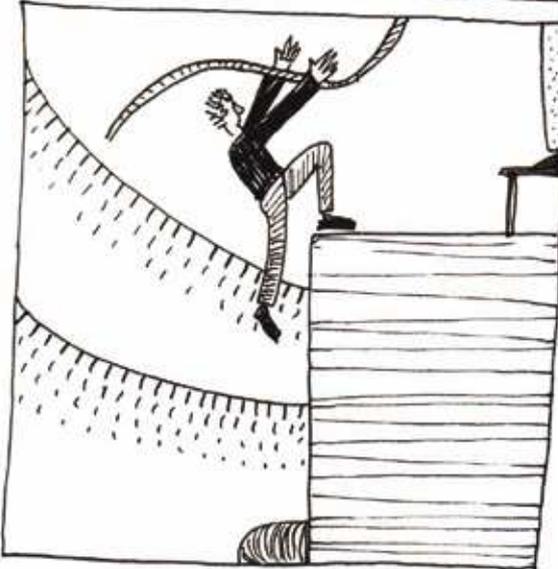
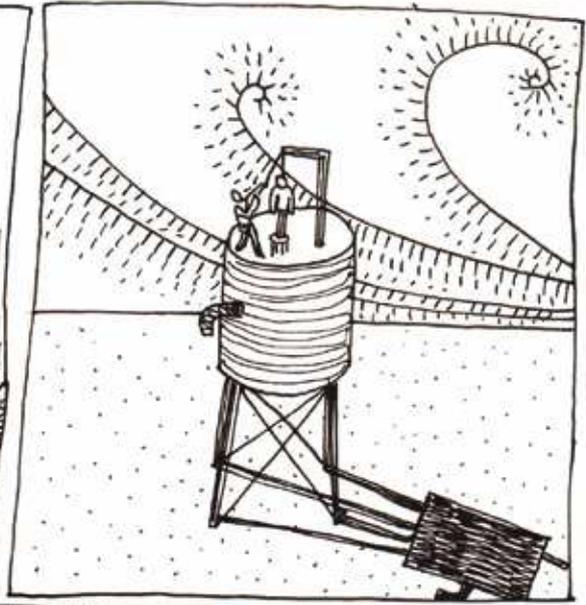
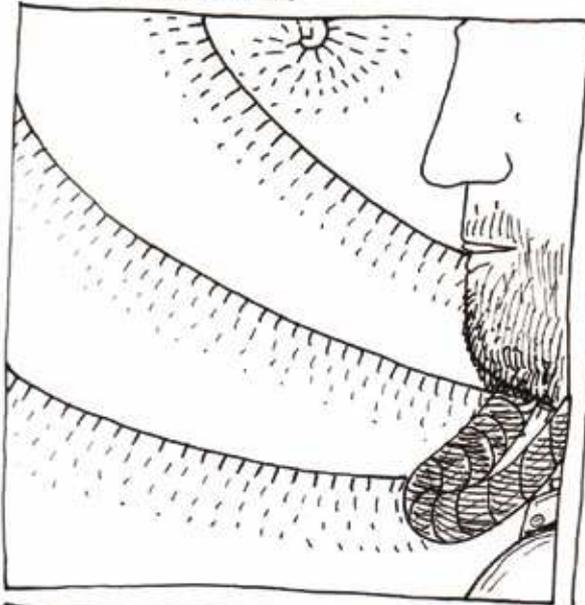


küche. ich gehe zum stammtisch. ich gehe wieder nach hause. ich besuche freunde. ich gründe eine bürgerinitiative. ich erstelle mit photoshop cs2 einen flyer, auf dem für meine bürgerinitiative geworben wird. ich klingele an verschiedenen türen. die leute lassen mich in ihre wohnung, bieten mir filterkaffee an. ich vertreibe mir die zeit damit, die namen von allen möbeln zu prüfen, die ich kenne. bei den ikea möbeln, die ich nicht kenne, denke ich mir selber namen aus, wie sie heißen könnten. ich nenne alle möbel zirbenschänder. ich sähe buchen. ich züchte buchen. mein neues hobby nimmt mich ganz in beschlag. ich verwende viel zeit darauf, mich über buchenzucht auf den neuesten stand zu bringen. ich bastle tiere aus bucheckernschalen. ich bastle nur eichkätzchen. ich bastle eichkätzchen aus ganzen bucheckern. ich biete sie den eichkätzchen im hobbyzimmer als mahlzeit an. die eichkätzchen neigen respektvoll den kopf. ich gehe nicht mehr zum stammtisch. mein liebungsseichkätzchen führt mich sicher. ich beschäftige mich mit phrenologie. ich räume die bäume und baumattrappen aus dem hobbyzimmer und richte dort eine bibliothek ein. die eichkätzchen verlangen danach. sie lesen nur phrenologische forschungsliteratur. mein liebungsseichkätzchen führt mich nach draußen, auf die bank. wir führen gottesbeweise durch.

wir erkennen das wesen der welt. erkenntnis glänzt sanft aus unseren dunklen leeren augen. mein liebungsseichkätzchen verrät mir, wo man die stempel in pizzaeckform kaufen kann, mit denen sie die zehnte-pizza-gratis-aktionskärtchen bei der take-away-pizzeria abstempeln. ich verkaufe das geheimnis um zehn euro an alle menschen, die es wissen wollen. mit zehn selbst abgestempelten aktionskärtchen hat sich die investition für meine kunden amortisiert, stempel und stempelkissen schon mit eingerechnet. die buchen wuchern den eingang zum westflügel zu. die ganzen gänge voller buchen. walnüsse, auf die die eichkätzchen phrenologische karten gezeichnet haben. die eichkätzchen spielen wieder scharade. sie sitzen aufgereiht in der form einer moebius-schleife. sie stellen nur mehr den begriff phrenologie dar, indem sie ihn in photoshop cs2 mit der usb-maus zeichnen. mein hobbyzimmer eine baumhöhle. ich atme langsam, wie von ferne. mein liebungsseichkätzchen hat sich den kopf gescho-ren und die unter der kopfhaut liegenden hirnnareale beschriftet. in jedem sauber abgegrenzten bezirk steht „deterritorialisierung“. eine baumhöhle. der geruch von glas. zirbenfurnier.



*Senza titolo*



*fine*

# das plagiat ein crimethInc. sonderangebot. \*

von Hannelore Möchte

## I. "geistiges eigentum"

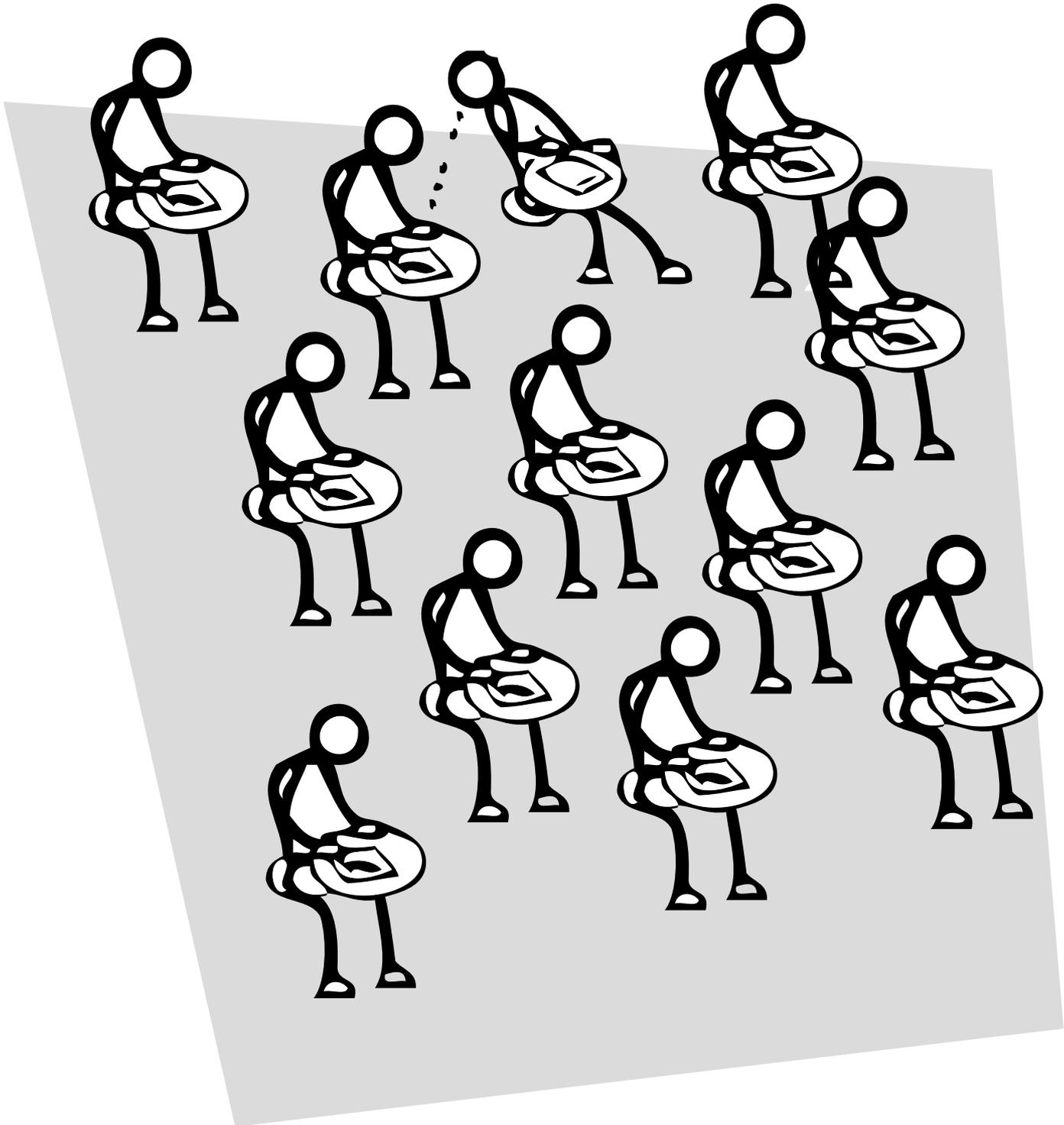
von klein auf wird uns eingeredet, dass es „nichts neues mehr unter der sonne“ gibt. immer wenn ein kind eine aufregende idee hat, findet sich schnell eine ältere person, die gleich betont, dass diese idee entweder bereits ausprobiert wurde und nicht funktioniert hat oder aber, dass eine andere diese idee nicht bloß schon früher hatte, sondern sie mittlerweile auch weiter entwickelt und mehr daraus gemacht hat, als ein kind das jemals könnte. die botschaft lautet: „lerne und wähle von den ideen und annahmen die bereits im umlauf sind anstatt eigene/neue lösungsansätze zu entwickeln.“ diese botschaft wird auch vom überwiegenden großteil aller westlichen unterrichtsmethoden klar vermittelt, sei es in öffentlichen oder sei es in privaten bildungseinrichtungen. trotz, oder vielleicht gerade aufgrund dieser vorherrschenden einstellung handeln wir zumeist sehr besitzergreifend, was unsere ei-

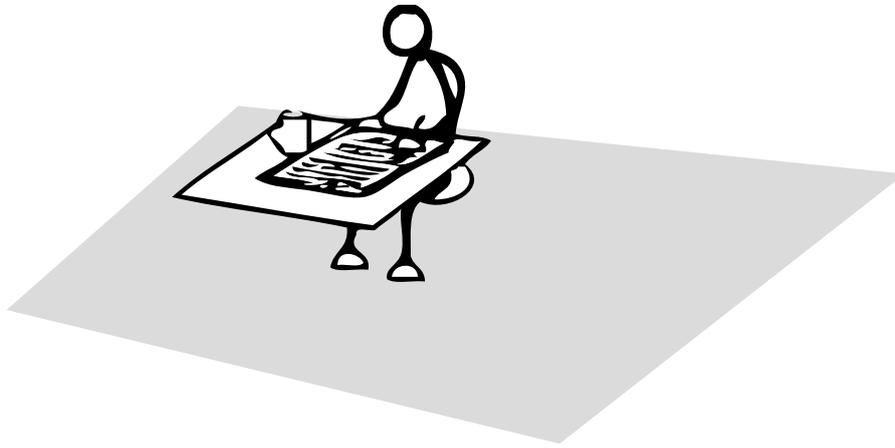
genen ideen betrifft. das konzept des geistigen eigentums ist in der kollektiven psychologie sogar tiefer verankert als das konzept des privateigentums. dass eigentum, sei es realbesitz oder anderes physisches kapital, diebstahl ist<sup>1</sup>, haben viele denkerinnen bereits verkündet, doch nur wenige haben den schritt gewagt, ähnliche aussagen auch im bezug auf ihre eigenen ideen zu machen. sogar die berüchtigtsten „radikalen“ denkerinnen haben ihre ideen [auch über/gegen den privatebesitz] vor allem stets als IHRE ideen verkündet.

folgerichtig wird auch selten zwischen denkerinnen und ihren gedanken unterschieden. philosophiestudentinnen lernen die philosophie von descartes, wirtschaftsstudentinnen studieren marxismus, kunststudentinnen beschäftigen sich mit den bildern von dali. schlimmstenfalls verhindert der personenkult der sich um eine denkerin bildet gar von vornherein jegliche nützliche auseinandersetzung mit ihrer idee oder ihrer kunst; heldenhafte parti-

<sup>1</sup> eine problematische aussage, basiert das urteil „stehlen ist falsch“ doch auf der annahme „eigentum respektieren ist richtig“.







saninnen schwören einer denkerin und all ihren ideen ewige treue während andere, die es wagen das wort gegen die „eigentümerinnen“ der ideen zu erheben gefahr laufen, als veräterinnen der ideen abgestempelt zu werden...<sup>2</sup>

die genauen überlegungen hinter dem konzept des „geistigen eigentums“ verlangen mehr aufmerksamkeit als wir ihnen bis jetzt vielleicht gewidmet haben. die faktoren, welche die worte und taten eines individuum beeinflussen sind äußerst vielfältig und unterschiedlich, nicht zuletzt spielen auch das soziokulturelle klima und der input anderer individuen eine große rolle. jedoch zu behaupten, jede idee hätte ihren alleinigen ursprung im wesen eines individuum wäre eine maßlose verallgemeinerung. im mörderischen konkurrenzkampf, den das leben in einer [freien?] marktwirtschaft darstellt, sind wir jedoch derart daran gewohnt, anspruch auf dinge und objekte zu erheben und dazu gezwungen ähnliche besitzansprüche anderer zu akzeptieren, dass es nur natürlich scheint, dasselbe auch mit ideen zu machen. trotzdem gibt es mit sicherheit andere wege, um den ursprung und den besitz von ideen zu denken... diese unsere [ers-

te?] annäherung soll mehr, als bloß vom eigentlichen konzept der ideen ablenken.

unser traditionelles anerkennen von rechten des „geistigen eigentums“ ist insofern gefährlich, da es zur vergötterung von öffentlich anerkannten „denkerinnen“ und „künstlerinnen“ führt – auf kosten aller anderen. wenn ideen ständig mit [immer denselben] schicklichen namen assoziiert werden, suggeriert dies, denken und kreatives-tätig-sein seien spezielle fertigkeiten, die einigen wenigen „gehören“. die verherrlichung von „künstlerinnen“ in unserer kultur ist beispielsweise mit vorsicht zu genießen, birgt sie doch eine stereotypisierung von kunst-schaffenden als exzentrische „visionärinnen“, die am rand [der „avantgarde“] der gesellschaft existieren, und die leute in der meinung bestärkt, künstlerinnen seien grundlegend anders als andere menschliche wesen. tatsächlich kann allerdings jede [eine] künstlerin sein und ist es auch bis zu einem gewissen grad. wenn wir jedoch glauben gemacht werden, kreatives handeln und kritisches denken seien talente, die nur einige wenige individuen besitzen, werden sich diejenigen unter uns, die von unseren gemeinschaft-

---

<sup>2</sup> ein lied davon könnte leo trotzki singen



ten nicht für „künstlerinnen“ oder „philosophinnen“ gehalten werden, keine große mühe geben, diese Fähigkeiten zu entwickeln oder zu entdecken. folglich sind wir was viele unsere ideen betrifft abhängig von anderen und müssen uns damit begnügen rezipientinnen kreativen arbeiten zu sein.

ein weiterer nachteil der sich aus der assoziation von ideen mit einzelnen individuen ergibt, ist, dass es die [ausschließliche] akzeptanz von diesen ideen in ihrer originalen form fördert. die studentinnen, die die philosophie von descartes studieren, werden dazu ermutigt, sie in ihrer orthodoxen form zu lernen, anstatt diejenigen teile, die für ihr eigenes leben oder ihre interessen relevanz haben heraus zu suchen und diese teile mit ideen von anderen quellen zu kombinieren. vor lauter hochachtung gegenüber [aus rücksicht/respekt vor] der originaldenkerin die aus einer tradition heraus vergöttert wird, werden ihre texte und theorien in einem permanenten ist-zustand konserviert ohne jemals in neue formen oder kontexte gebracht zu werden, die neue einblicke gewähren könnten. derart mumifizierte theorien werden komplett irrelevant was moderne vorkommnisse betrifft, obwohl ihnen mit etwas weniger verehrung eine erneute existenzberechtigung gegeben hätte werden können.

wir können also sehen, dass unsere akzeptanz der tradition des „geistigen eigentums“ negative auswirkungen auf unsere bemühungen hat, uns kritisch mit unserem künstlerischen und philosophischen erbe auseinander zu setzen und von ihm zu lernen. was können wir tun, um dieses problem zu lösen? eine mögliche herangehensweise ist das plagiat.

## II. das plagiat und die moderne revolutionärin

das plagiat ist eine besonders effektive methode, um sich ideen anzueignen und umzuorganisieren. insofern kann es ein nützliches werkzeug für eine junge frau sein, andere zu neuem und aufregendem denken zu ermutigen. außerdem ist es insofern eine „revolutionäre“ technik, da es die rechte des „geistigen eigentums“ nicht bloß erkennt, sondern sie gar unterwandert und versucht, alle negativen konsequenzen, die das respektieren von diesen rechten mit sich bringt, von vornherein auszuschließen.

das plagiat lenkt die aufmerksamkeit weg von nebensächlichen streitfragen hin zum inhalt indem es unmöglich wird, die ursprüngliche herkunft des materials festzustellen. nebenbei könnte hier – wie vorhin bereits erwähnt – dahingehend argumentiert werden, dass es so gut wie nie möglich ist, die URSPRÜNGLICHE herkunft fast aller inspirationen und behauptungen festzustellen, doch dazu später. indem ein neuer – oder besser: gar kein – name unter einen text gesetzt wird, gerät das material in einen völlig neuen kontext, was neue perspektiven und neues denken über das thema möglich macht.

das plagiat erlaubt es auch, die besten oder relevantesten teile mehrerer texte zu kombinieren und somit einen neuen text zu schaffen, der viele der „alten“ erkenntnisse — und, da die kombination von material verschiedener quellen das potenzial hat, unvorhergesehene effekte hervorzurufen, einige neue wendungen enthält und verborgene



bedeutungen oder möglichkeiten freigibt, die in den einzelnen texten für jahre schlummerten. schließlich und vor allem ist das plagiat das wieder ergreifen von ideen: wenn eine person einen text plagiiert, welchen jene, die die rechte des geistigen eigentums hoch halten, als „unantastbar“ behandelt hätten, negiert sie die annahme, es gäbe einen unterschied zwischen ihr und der denkerin, deren ideen sie sich aneignet. sie nimmt die ideen der denkerin für sich, um sich so auszudrücken wie sie es für angebracht hält, statt die denkerin als eine autorität zu behandeln, deren arbeit [und deren bedeutung] sie gezwungenermaßen so beibehält, wie diese sie vorgesehen hatte.<sup>3</sup> tatsächlich negiert sie die annahme, dass es einen grundsätzlichen unterschied zwischen der denkerin und dem rest der menschheit gäbe indem sie das material der denkerin in den kollektiven besitz der menschheit überführt.

schließlich sollte eine gute idee für alle zugänglich sein — und allen gehören — wenn es denn wirklich eine gute idee ist. in einer gesellschaft, die menschliches glück zum ziel hat und auf diese zielrichtung hinaus organisiert ist, stellen verstöße gegen copyright-gesetze und ähnliche begrenzungen eine erleichterung der verbreitung und neuorganisation von ideen dar. diese [überwindbaren] hindernisse machen es nur noch schwieriger für einzelne, die nach herausforderndem und inspirierendem material suchen, um es zu entdecken und mit anderen zu

teilen.

wenn es also tatsächlich „nichts neues mehr unter der sonne“ gibt, sollten wir auch dementsprechend handeln. nehmen wir uns das von den theorien und lehren derer, die vor uns gelebt haben, was für unser leben und unsere bedürfnisse relevant erscheint. seien wir nicht ängstlich, texte, die für uns perfekt erscheinen, wort für wort zu reproduzieren, um sie somit mit anderen zu teilen, die auch davon profitieren können. und schrecken wir zugleich nicht davor zurück, ideen von verschiedenen quellen zu plündern und auf neue arten zu verknüpfen, die wir nützlicher und aufregender finden, relevanter für unsere eigenen bedürfnisse und erfahrungen. wir können einen persönlicheren körper aus kritischen und kreativen gedanken bauen, mit elementen die aus vielen verschiedenen quellen gesammelt wurden, anstatt nur eine ideologie aus den bereits vorgefertigten uns angebotenen auszusuchen. zwischenfrage: haben wir die ideen, oder haben die ideen uns?

### **III. sprache und die frage nach den eigentlichen urheberinnen**

wörter, musikalische und künstlerische konventionen, symbole und gester können nur sinnvoll sein, da sie gemeinschaftlich verwaltet werden – das allein macht sie für kommunikation allgemein nützlich. menschliche wesen sind, wie alles andere auf der welt, keine isolierten entitäten: jede von uns existiert als

---

<sup>3</sup> vergleiche [!] dazu das in der literaturtheorie vor allem poststrukturalistisch geprägte konzept des „tod des auteurs“



ein teil eines riesigen netzes, als eine kreuzung von fäden, die in alle richtungen laufen. keine von uns könnte das sein, was wir sind, ohne die anderen rund um uns, den menschen vor uns und der natürlichen welt darüber hinaus — unsere gedanken sind aus den sprachen um uns konstruiert, unsere werte und erzählungen zusammengetragen aus den gefundenen objekten dieser welt; wir repräsentieren unsere erfahrungen und erinnerungen uns selbst gegenüber in den konfigurationen, die von der zivilisation entwickelt wurde, die uns aufgezogen hat.

das soll nicht heißen, dass es nichts ursprüngliches gib — vielmehr: alles ist ursprünglich, das gilt für jeden ausdruck, jede handlung, wie oft sie auch wiederholt wird, da sie ergebnis eines einzigartigen punktes im netz der menschlichen beziehungen ist. aber zugleich bedeutet das, dass die rekontextualisierung von bereits existenten elementen [von vielen als „plagiat“ bezeichnet], ausschlaggebend für jegliche art der kommunikation ist. wenn also jeder ausdruck zugleich [von der uns umgebenden und konstituierenden allgemein akzeptierten kommunikationsstruktur] geliehen und im selben augenblick einzigartig [in seiner individuellen ausführung, etc.] ist, scheint es absurd zu versuchen, ausdrucksformen bloß der einen oder anderen kategorie zuordnen zu wollen. wahrlich haben wir alle am fortbestand und der weiterentwicklung der sprachen teil, die wir sprechen; aber in wahrheit ist die grenze zwischen imi-

tation und innovation derart verwischt, dass jede unterscheidung gezwungenermaßen eine willkürliche ist.

und wenn das der fall ist, dann überlassen wir es den „wissenschaftlerinnen“, die chronologischen details herauszufinden, wer denn nun die erste war, die worte oder musiknoten in einer bestimmten reihenfolge angeordnet hat. viel wichtiger für uns sollte es [je]doch sein, was wir mit diesen anordnungen der zur verfügung gestellten elemente machen können.

einige beanspruchen für sich das recht des eigentums über gewisse kombinationen, von denen sie [zu<un>recht] glauben, sie waren die ersten die sich damit beschäftigt haben; viele von ihnen rechtfertigen das damit, indem sie darauf beharren, dass diese kombinationen der perfekte ausdruck ihrer gefühle und erfahrungen seien und dass diejenigen, die diese ausdrücke lesen oder hören, direkten zugang zu ihren seelen finden würden. doch fakt ist, dass ein gedicht oder ein lied immer eine andere bedeutung für die rezipientInnen haben, als für die urheberin. die leserin passt die worte ihrer eigenen erfahrungen an, sucht in ihrem inneren um zu sehen, welche davon mit den einzigartigen gefühlen übereinstimmt, die sie dabei fühlt. ob wir es wollen oder nicht: sobald wir etwas erschaffen und hinaus in die welt senden, entwickelt es ein eigenleben durch die reaktionen und gefühle die es in anderen auslöst – und es wird nur zufällig für uns rechenschaft ablegen oder uns [als „autorinnen“] repräsentieren.



für die verfasserin liegt die wahre bedeutung des werkes im akt der erschaffung, in der neuanordnung und gestaltung der formen. jene die hoffen, kontrolle über die produkte ihrer schöpfung erhalten zu können leben in einer traumwelt.

somit können wir alle abergläubischen vorstellungen über bord werfen, die die signatur der autorin umgeben — die frage nach so genannter authentizität, die glorifizierung des ausdrucks-des-selbst, das konzept des geistigen eigentums — und die signatur als das ansehen, was sie wirklich ist: ein weiteres element der eigentlichen komposition. das signieren eines werkes ist ein teil des kreativen prozesses: es ermöglicht einen kontext in dem das werk interpretiert werden wird. welche signatur könnte wirklich die gesamten wurzeln eines werkes nennen, überhaupt alle unterschiedlichen und uralten komponenten berücksichtigen, die jedem kunstwerk zugrunde liegen und alle menschlichen beziehungen und innovationen, die nötig waren, um bis hierher zu kommen? aus diesem grund, [wenn also auch die vorstellung einer festgeschriebenen, klar abgegrenzten identität einzelner ein aberglaube ist] ist gar die mög-

lichkeit einer individuellen signatur absurd! wenn wir ehrlich sein wollten, müssten wir die namen einer gesamten zivilisation sowie die umgebung des universums aus dem es entsprungen ist, unter ein gedicht oder eine töpferei schreiben – und das werk somit in wahrheit vergemeinschaftlichen.

wenn das der fall ist, wenn die signatur bloß ein weiteres element in der gesamten komposition darstellt, dann macht es genau so viel sinn in einem anderen namen oder einem falschen namen [vielleicht gar in verbindung mit einer erfundenen identität] zu unterschreiben, abhängig davon in welchem kontext der inhalt des werkes am besten zur geltung kommt. sobald wir die illusion überwunden haben, dass wir ausdrücke besitzen können, können wir uns auf die wirkliche frage konzentrieren wie wir ausdrücke — kontext und alles weitere — kreieren können, die uns am besten helfen uns selbst und uns gegenseitig zu finden... und dann das, was wir finden werden weiter verwandeln.

*\* dieser artikel verwendet durchgehend die weibliche form. das ziel ist es nicht, eine neue form des „richtigen“ sprechens einzufordern, sondern bewusst zu machen, wie mittels sprache ungleiche geschlechterverhältnisse ausgedrückt werden bzw. dass sprache sehr wohl eine bewusstseinsbildende funktion ausübt/en kann...*

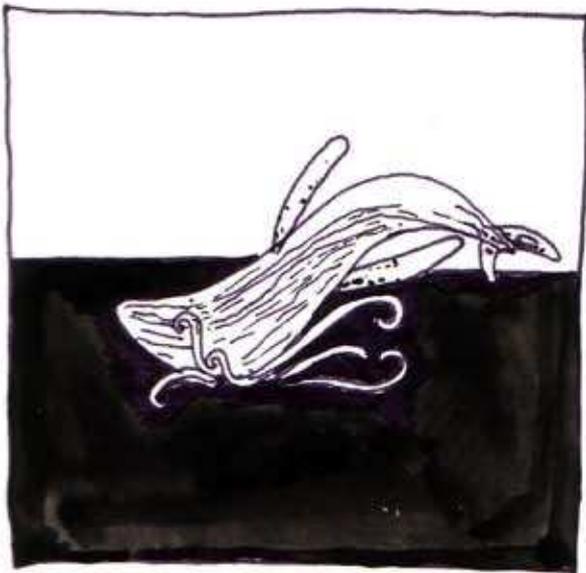
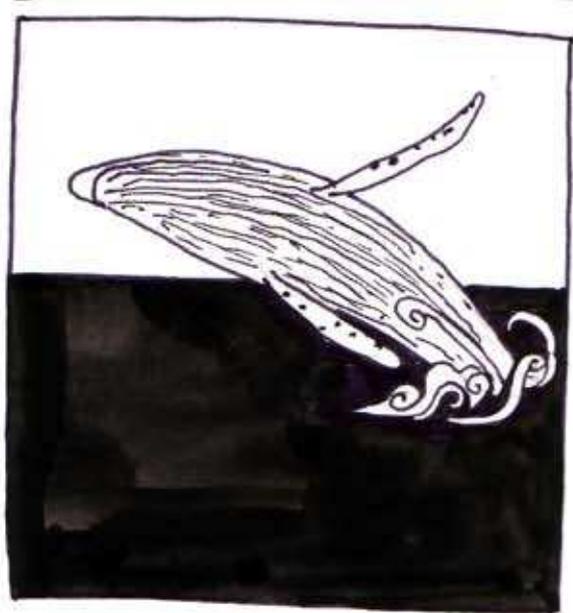
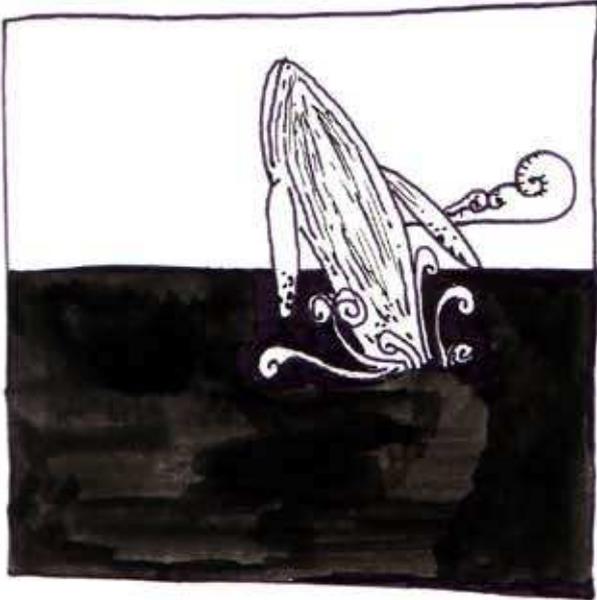
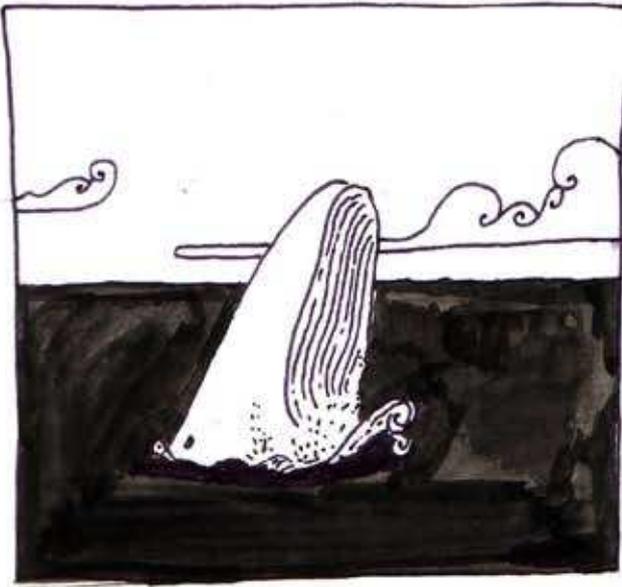
---

### **richtigstellung:**

diese gesamten ausführungen über künstlerischen diebstahl ist nicht als billigung der reinen wiederholung zu verstehen. junge möchte-gern-plagiateurInnen lassen manchmal den akt der rekontextualisierung komplett außen vor und denken, es sei genug, einfach das nachzuplappern, was in ihrem umfeld gesagt wird. aber wir wären doch niemals im stande, etwas ähnlich wahres oder ähnlich wichtiges zu sagen, oder etwa doch?



Click



fine

# Lernen statt revoltieren?

## Zur Paradoxie der Forderung nach Chancengleichheit beim Bildungszugang

von Erich Ribolits

„Wer die Gesellschaft ändern will, muss auch die im Zuge der immanenten Entwicklung auftauchenden Widersprüche im Bildungswesen nutzen, sie sind wichtiger denn je; er muss sie jedoch nutzen, um aus einer bestehenden Gesellschaft herauszuführen.“

Hans-Joachim Heydorn

### 1. Chancengleichheit – das uneingelöste Versprechen der Moderne

Als eine der drei deklamatorischen Losungen der Bürgerlichen Revolution stellt »Gleichheit« einen Schlüsselbegriff der modernen Gesellschaftsgeschichte dar. Die rechtliche Gleichheit aller Menschen war das revolutionäre Prinzip, das die Aufklärung dem ancien régime, der

vorgeblich von Gott gewollten Ordnung entgegenhielt. Ziel war der Abbau der ständisch legitimierten gesellschaftlichen Schichtung und Privilegien; die Gesellschaft sollten von Gleichen unter Gleichen gebildet werden und alle sollten dem Staat, als der demokratisch legitimierten Ordnungsmacht, in gleicher Form unterworfen sein. Von Anfang an ging es dabei allerdings bloß um politische, nicht um soziale Egalität; gekämpft wurde dafür, dass durch die Herkunft eines Menschen sein gesellschaftlicher Status nicht vorherbestimmt sein sollte. Leistungsfähigkeit und Leistungswilligkeit sollten stattdessen über die Verteilung der – sozial durchaus abgestuften – Positionen in der Gesellschaft entscheiden. Auch wenn der Begriff erst viel später erfunden wurde, die bürgerliche Gleichheitsforderung



zielte von allem Anfang an auf das, was wir seit den 1960er Jahren als »Chancengleichheit« zu bezeichnen gelernt haben: Alle sollen hinter der gleichen Linie starten, niemand soll durch leistungsfremde Mechanismen am sozialen Aufstieg gehindert werden.

Chancengleichheit wird im »Lexikon der Politik«<sup>1</sup> in diesem Sinn auch als „Bestandteil liberaler, an individueller Leistung orientierter Gerechtigkeitsvorstellungen“ definiert. „Das Konzept der Chancengleichheit versucht, die divergierenden Werte Freiheit und Gleichheit kompatibel zu machen, indem allen Bürgern gleiche politische Rechte garantiert und allen Gesellschaftsmitgliedern gleiche Startchancen im ergebnisoffenen Wettbewerb um knappe Güter und Positionen eingeräumt werden.“ Der Begriff gründet in der Vorstel-

lung, dass sich soziale Gerechtigkeit durch einen für alle gleichermaßen zugänglichen Wettbewerb – mittels der Freiheit der Individuen, gleichberechtigt am Markt gegeneinander in Konkurrenz treten zu können – verwirklichen ließe. Die Forderung nach Chancengleichheit ist nicht an einem gesellschaftlichen Zustand orientiert, in dem jede/r – entsprechend ihrer/seiner Notwendigkeiten – Zugang zu den sozialen Gütern erhält. Wer gleiche Chancen fordert, geht davon aus, dass das Ausmaß in dem die Gesellschaftsmitglieder jeweils Zugang zu Gütern und Positionen erhalten, ausgekämpft werden soll. Die im Chancengleichheitsappell verpackte Forderung lautet bloß, dass dieser Kampf »fair« über die Bühne gehen soll, dass dabei niemand von vornherein begünstigt werden und einzig die Tüchtigkeit

---

<sup>1</sup> Dieter Nohlen: Lexikon der Politik. Digitale Bibliothek Band 79, Berlin 2004.





bei der Erbringung der durch den Markt definierten Kriterien den Ausschlag geben soll.

Es ist kein großes Geheimnis, dass diese bürgerliche Vorstellung von (Wettbewerbs) Gleichheit für das Erreichen unterschiedlicher sozialer Positionen bis heute nur äußerst mangelhaft eingelöst ist. Die sozialen Zuweisungsmechanismen der Feudalgesellschaftsamt ihrer Legitimierung durch göttliche Vorsehung sind zwischenzeitlich zwar weitgehend außer Kraft gesetzt, allerdings sind es heute andere Mechanismen, die dafür sorgen, dass jene die privilegiert geboren werden, keine allzu große Angst vor dem sozialen Abstieg zu haben brauchen. »Ganz zufällig« sind sie nämlich diejenigen, die sich in der vorgeblichen Zentralagentur für die Zuweisung der sozialen Positionen in modernen Gesellschaften – dem Bildungswesen – in der Regel als besonders leistungsfähig herausstellen. Die Wahrscheinlichkeit für die, die von den unteren sozialen Rängen starten, durch ihre in Schule, Aus- und Weiterbildung unter Beweis gestellte »Tüchtigkeit« einen sozialen Aufstieg zu schaffen, ist dagegen relativ gering. Das Bildungssystem schafft in hohem Maße die Grundlage für die Reproduktion der vorgegebenen sozialen

Positionsverteilung in der Gesellschaft – die schon vor Schulbeginn zugeteilten Karten werden dort nur mehr wenig neu gemischt. Schule, sowie Aus- und Weiterbildung zementieren die soziale Herkunft im Wesentlichen nur mehr ein: Sowohl wer aus dem »oberen« sozialen Stockwerk kommt, als auch wer im sozialen Souterrain geboren wird, wird – vom Bildungssystem legitimiert – dort mit hoher Wahrscheinlichkeit auch bleiben!

Wie schon viele Untersuchungen davor, haben auch die Pisa-Studien in allen (teilnehmenden) Industrieländern eine mehr oder weniger enge Beziehung zwischen der sozialen Herkunft von Schülern und ihren schulischen Leistungen gezeigt. Das Ausmaß der Korrelation differiert in den verschiedenen Ländern allerdings durchaus: Das österreichische Bildungswesen weist gemeinsam mit dem deutschen, französischen und portugiesischen einen besonders hohen Grad sozialer Selektivität auf; ein besonders augenfälliger Indikator dafür ist, dass in diesen Ländern Kinder aus sozial unterprivilegierten Schichten bei den Universitätsabsolvent/innen deutlich unterrepräsentiert sind.<sup>2</sup> Die sich über das Bildungssystem manifestierenden Mechanismen der Fort-

---

<sup>2</sup> Nimmt man den Anteil an der Gesamtbevölkerung als Basis, müssten Kinder deren Vater Arbeiter ist, in Österreich z.B. einen fast doppelt so hohen Anteil an den Studierenden als derzeit stellen. Vgl.: Eurostudent 2005. Sozial and Economic Conditions of Students Life in Europe 2005. Hochschul-Informations-System, Hannover 2005



schreibung der gegebenen Sozialstruktur beginnen allerdings schon wesentlich früher zu wirken. In Österreich stehen spätestens beim ersten großen Verzweigungspunkt im Bildungswesen, der im 10. Lebensjahr anstehenden Entscheidung, ob ein Kind die Hauptschule oder die AHS besucht, die Weichen eindeutig auf »Vererbung der Schichtzugehörigkeit«. So besteht für ein Kind, dessen Eltern Pflichtschulabsolventen sind, gerade eine 10%ige Wahrscheinlichkeit eine AHS-Unterstufe zu besuchen, für ein Kind von Eltern mit Universitätsabschluss liegt die entsprechende Wahrscheinlichkeit dagegen bei fast 80%.<sup>3</sup> Diese erste Bildungswegentscheidung hat allerdings nachhaltigen Einfluss auf den gesamten weiteren Bildungsweg: Obwohl mit dem 14. Lebensjahr noch einmal die Möglichkeit besteht, in eine weiterführende Schule umzusteigen, und es darüber hinaus hierzulande zumindest Ansätze eines Systems des zweiten Bildungswegs gibt, zeigt die Statistik eindeutig, dass die Entscheidung, Hauptschule oder AHS, die Wahrscheinlichkeit mit der jemand jemals einen höhe-

ren Bildungsabschluss erreicht oder nicht, extrem determiniert.<sup>4</sup>

Und trotzdem Weiterbildung immer auch mit der Hoffnung des Kompensierens von Erstausbildungsbenachteiligungen verbunden ist, setzen sich dort die sozial konnotierten Auslesemechanismen des Erstausbildungssystems weiter fort bzw. potenzieren sich vielfach sogar noch. Wie oft jemand in einer der für das Aufrechterhalten der Employability zwischenzeitlich unumgänglichen Weiterbildungsveranstaltungen anzutreffen ist, steht in direktem Zusammenhang sowohl mit seinem formalen Bildungsabschluss als auch mit seinem beruflichen Status. „Je höher die bereits abgeschlossene höchste Schulbildung, desto ausgeprägter ist die Bereitschaft Kurse und Schulungen zu besuchen. Absolvent/innen einer hochschulverwandten Lehranstalt oder einer Universität sind mit 46% bzw. 54% am aktivsten, Pflichtschulabsolvent/innen nehmen mit 10% vergleichsweise selten an Weiterbildungsaktivitäten teil.“<sup>5</sup> Die Gründe dafür liegen auf der Hand: Wer in beruflich untergeordneter Position

<sup>3</sup> Vgl: Spielauer, Martin: Familie und Bildung. Intergenerationelle Bildungstransmission in Familien und der Einfluss der Bildung auf Partnerwahl und Fertilität. Analysen und Mikrosimulationsprojektionen für Österreich. Österreichisches Institut für Familienforschung, Wien 2003, S. 5.

<sup>4</sup> Vgl.: Bildungschancen – Bildungswahl – Bildungsströme. Österreichisches Institut für Familienforschung, Sozioökonomische Forschungsabteilung. <http://62.116.39.195/ftp/projekte/bildung/bildungsposter.pdf> (23. 4. 06)

<sup>5</sup> Statistik Austria (Hg.): Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003. Wien 2004, S. 16.



tätig ist, kann generell weniger Geld für Bildung ausgeben, muss sich berufliche Weiterbildung jedoch häufiger selbst bezahlen und zu all dem noch – aufgrund seiner vielfach negativen Erfahrungen in Schule und Erstausbildung und weil in der Weiterbildung nur unzureichend auf die daraus resultierenden Resentiments gegenüber organisiertem Lernen Rücksicht genommen wird – wesentlich größere Barrieren überwinden, um sich wieder »auf die Schulbank zu setzen«. Die Folge davon ist, dass leitenden Angestellten und Beamten eine etwa vier Mal so hohe Weiterbildungsbeteiligung wie un- und angelernten Arbeiter/innen sowie Facharbeiter/innen aufweisen und damit die Vorteile ihres in der Regel höheren formalen Bildungsabschlusses in späteren Jahren noch weiter ausbauen können.<sup>6</sup>

## **2. Chancengleichheit beim Bildungszugang statt Revolution**

Hält man sich die skizzierten Fakten vor Augen, erscheint – im Sinne dessen, was als Gerechtigkeit in der bürgerlichen Gesellschaft denkbar erscheint – für humanitär gesinnte Menschen die Forderung

nach »gleichen Bildungschancen für alle« nur konsequent und logisch. Es gibt keinen Teilbereich des Bildungswesens, in dem sich nicht aufzeigen lässt, dass eine derartige Fairness, sich das Rüstzeug für den Kampf um die sozial attraktiven gesellschaftlichen Positionen aneignen zu können, derzeit nur sehr unzureichend gegeben ist. »Chancengleichheit beim Bildungszugang« ist dementsprechend auch eine der großen Forderungen der demokratischen Linken. Niemand soll an der Herstellung seiner Verwertbarkeit durch entsprechende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten mehr als andere behindert sein; alle sollen die gleichen Chancen dabei haben, den Beweis dafür zu erbringen, dass sie den Vorgaben des Marktes entsprechen. Ganz dem Eingangsversprechen der Moderne entsprechend, tritt man für »Gleichheit beim Start« ein und dagegen, dass manche mit einem zum Teil gewaltigen Bonus und andere mit Handicaps unterschiedlichsten Grades in das vorgebliche Assessmentverfahren um den sozialen Status antreten. Das Windhundrennen selbst – das was euphemistisch als »Wettbewerb« und etwas realistischer als »Konkurrenzkampf« bezeichnet wird – ist allerdings kaum

---

<sup>6</sup> Vgl.: Schlögl/Schneeberger (Hg.): Erwachsenenbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung. Wien 2003



jemals Thema der Kritik, gefordert werden bloß gleiche Chancen, sich zum Objekt der Verwertung machen zu können.

In der Sozialdemokratie begann sich die Idee des sozialen Aufstiegs durch Bildung schon am Anfang des 20. Jahrhunderts – im Zusammenhang mit der Debatte, »Revolution oder Reform« – zu etablieren. Im Zuge der Auseinandersetzung darüber, ob die humane Zukunft durch einen politischen Aufstand oder durch demokratisch legitimierte Politik zu erreichen sei, wurde von Angehörigen des reformistischen Flügels und der Austromarxisten die Vorstellung eines Aufbrechens der Klassenschranken durch Bildung entwickelt. Die Entscheidung, auf die Demokratie als Mittel der Gesellschaftsveränderung zu setzen, war wohl mit der Erkenntnis verbunden gewesen, dass es bis zum Durchsetzen einer tatsächlich klassenlosen Gesellschaft noch ziemlich lange dauern könnte. Also sollte bis dahin wenigstens durch den demokratisierten Zugang zu höherer Bildung auch für Arbeiterkinder die Chance auf attraktive gesellschaftliche Positionen geschaffen werden, bzw. sollten die so heranwachsenden klassenbewussten »Arbeiter des Geistes« auch eine Kraft im demo-

kratischen Kampf für eine bessere Zukunft darstellen.<sup>7</sup> Die Forderung nach Chancengleichheit beim Bildungszugang hatte allerdings zur Folge, dass die grundsätzliche Kritik an der auf Ungleichheit beruhenden Gesellschaft in ein scheinbar individuell lösbares Bildungsproblem umgewandelt und damit letztendlich außer Kraft gesetzt wurde.

Aus sozialdemokratischer Sichtweise war die Forderung, die vordem nur Kindern sozial begünstigter Schichten vorbehaltene Bildung – die ihrerseits in der bürgerlichen Gesellschaft ja die vordergründige Legitimation für das Erreichen privilegierter Positionen darstellt – für alle erreichbar zu machen, von vornherein zutiefst widersprüchlich: Denn zum einen wurde an der (demokratischen) Überwindung einer auf Konkurrenz und ungleicher Machtverteilung beruhenden Gesellschaft festgehalten und zum anderen wurde auf Bildung als Aufstiegsvehikel in genau dieser Gesellschaft gesetzt. Nun kann man sich aber schwerlich mit einem gesellschaftlichen System arrangieren und gleichzeitig um seine Überwindung kämpfen. Somit war es auch nur logisch, dass mit zunehmendem Bedeutungsgewinn der Parole vom sozialen Aufstieg durch Bildung, die

---

<sup>7</sup> Vgl. Essbach, Wolfgang: Der Krieg gegen die Intelligenz. Oder: Warum für eine Verschlechterung des Studiums Studiengebühren nötig sind. Beitrag zum Vorlesungsmarathon im Rahmen der Protesttage »Freiburger Frühling«, 3. Mai 2005. [www.sozioologie.uni-freiburg.de/fach-schaft/downloads/essbach\\_vortrag\\_03052005.pdf](http://www.sozioologie.uni-freiburg.de/fach-schaft/downloads/essbach_vortrag_03052005.pdf)



ursprüngliche Losung der klassenlosen Gesellschaft immer mehr in den Hintergrund trat und schließlich völlig verloren ging. Zugleich bewirkte das Setzen auf »Bildung für alle statt Revolution« aber noch etwas anderes, ganz wesentliches, nämlich die nachhaltige Veränderung der Sichtweise von Bildung in der sozialdemokratischen Bewegung, zunehmend wurde sie eben nicht mehr als Mittel der Bewusstseinsveränderung wahrgenommen, sondern bloß noch als solches des gesellschaftlichen Aufstiegs – ein Begriff, der geradezu ein Synonym für die Klassengesellschaft darstellt.

Diese Fokusveränderung war maßgeblich für die weitere Geschichte – Bildung war ja von allem Anfang an ein zentrales Element sozialdemokratischer Utopie gewesen. So stellten die »Arbeiterbildungsvereine«, deren erster 1867 in Wien Gumpendorf gegründet worden war, eine der wesentlichen Wurzeln der Sozialdemokratie dar. Auch wenn die dortigen Veranstaltungen keineswegs immer einen vordergründig politischen Charakter hatten, waren die sozialdemokratischen Arbeiterbildungsvereine eindeutig dem Ziel der politischen Bildung der Arbeiterschaft verpflichtet. Dies beweist sich nicht nur an der

Tatsache, dass sie im Laufe ihrer Geschichte durch das staatliche Regime immer wieder verboten und aufgelöst wurden, weil sie – wie es in einer diesbezüglichen Begründung heißt – im Gegensatz zum „statutenmäßigen Vereinszweck der Verbreitung von Bildung [...] durchgehends den sozialdemokratischen Prinzipien Lassalles huldigen [...] und damit unzweifelbar politische Zwecke verfolgen“.<sup>8</sup> Die Arbeiterbildungsvereine setzten auf Wissen als Grundlage für den Kampf um die klassenlose Gesellschaft – ganz im Gegensatz zur damals in bürgerlich-liberalen Kreisen verschiedentlich kolportierten Ansicht, das revolutionäre Potential der Arbeiterschaft durch deren Teilhabe an Bildung zähmen zu können. Ganz in aufklärerischer Tradition war es ihr Ziel, den Arbeitenden durch Wissen jenen Mut zu vermitteln, durch den sie befähigt werden, selbstbewusst in die Geschichte eingreifen und eine sozial-egalitäre – eben eine klassenlose – Gesellschaft errichten zu können.

Dementsprechend war es sicher auch kein Zufall, dass einer der einflussreichsten Parteigründer der sozialdemokratischen Partei Deutschlands, Karl Liebknecht, in einer berühmt gewordenen Rede

---

<sup>8</sup> Note des Ministeriums für öffentliche Sicherheit und Landesverteidigung an das Ministerium für Inneres vom 2. Juli 1869. Aus: Hoke/Reiter: Quellensammlung, S. 451 (2215), [http://plato.kfunigraz.ac.at/dp/KONST/DOCS\\_F/ARBILD.HTM](http://plato.kfunigraz.ac.at/dp/KONST/DOCS_F/ARBILD.HTM) (6.2.2006).



zur Eröffnung des Dresdner Arbeiterbildungsvereines im Jahre 1872 genau dieses Spannungsverhältnis zwischen Bildungsanstrengungen, deren Ziel es ist, Menschen zur erfolgreichen Integration im Rahmen bürgerlicher Verhältnisse zu befähigen, und solchen, die auf Emanzipation von genau diesen Verhältnissen abzielen, aufgegriffen hat. Es kann allerdings auch nicht als Zufall gesehen werden, dass Karl Liebknecht bis heute immer wieder in wohlwollendem Missverstehen mit dem Ausdruck »Wissen ist Macht« zitiert wird. Tatsächlich hat Liebknecht das von naturwissenschaftlichem Fortschrittsglaube getragene Motto des frühbürgerlichen Denkers Francis Bacon in seiner damaligen Rede zwar aufgegriffen, es allerdings weitgehend relativiert und letztendlich sogar in sein Gegenteil verkehrt. Seine Rede trug nicht umsonst den dialektischen Titel »Wissen ist Macht – Macht ist Wissen«! Für Liebknecht war klar, dass Wissen, das von gesellschaftlich Unterprivilegierten erworben wird, nur unter spezifischen Rahmenbedingungen und entsprechend eingestellten Lehrenden tatsächlich zu einem Machtfaktor wird. Letztendlich wird somit aber nur über den Weg der politischen Macht die Mög-

lichkeit der Besitzlosen geschaffen, Wissen tatsächlich in Bildung – in der Bedeutung von Selbstbewusstsein – umzuwandeln. Dementsprechend gipfelte seine Rede auch in der programmatischen Aussage: »Durch Bildung zur Freiheit, das ist die falsche Losung der falschen Freunde. Wir antworten: Durch Freiheit zur Bildung!«<sup>9</sup>

Der Ansatz durch gleiche Chancen beim Bildungszugang die Klassengesellschaft mit ihren gravierend unterschiedlichen sozialen Positionen quasi »über die Hintertür« aushebeln zu wollen, weist einen engen Konnex zu dem auf, was Karl Marx als die Idee der »Gleichmachung der Klassen« geißelte und über die er schrieb, dass sie »auf die Harmonie von Kapital und Arbeit hinaus[läuft], welche die Bourgeoisozialisten so aufdringlich predigen.« Im Gegensatz dazu betont Marx ausdrücklich, dass »nicht die Gleichmachung der Klassen – ein logischer Widerspruch, unmöglich zu realisieren –, sondern vielmehr die Abschaffung der Klassen [...] das große Ziel der Internationalen Arbeiterassoziation [bildet].«<sup>10</sup> Eine die Gesellschaft verändernde Potenz konnte die Forderung nach »Chancengleichheit beim Bildungszugang« aber noch aus einem anderen Grund nicht ent-

<sup>9</sup> Liebknecht, Karl: Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. Festrede gehalten zum Stiftungsfest des Dresdner Arbeiterbildungsvereins am 5. Februar 1872. Hattingen Zürich 1988, S. 44 u. 10.

<sup>10</sup> Marx, Karl: Im Namen der IAA an die Bakunisten. MEW 16, S. 349.



wickeln: Zu keinem Zeitpunkt war das sozialdemokratische Setzen auf Bildung für alle statt auf Revolution von einer kritischen Auseinandersetzung mit dem bürgerlichen Bildungskonzept bzw. dem Entwickeln genuin sozialdemokratischer – auf eine sozial-egalitäre und demokratische Massengesellschaft zugeschnittener – Bildungsvorstellungen begleitet. Indem man sich darauf beschränkte, bloß für den barrierefreien Zugang zu bürgerlicher Bildung für alle einzutreten, wurde klammheimlich aber auch die diesem Konzept innewohnende Verknüpfung mit der bürgerlichen Leistungs- und Aufstiegsideologie übernommen.

### **3. Soziale Vererbung trotz – relativer – Chancengleichheit beim Bildungszugang**

Dementsprechend war es nur allzu logisch, dass die sozialdemokratische Forderung nach einer Demokratisierung des Bildungszugangs erst dann (und auch dann nur vorübergehend) ernsthafte gesellschaftliche Relevanz erhielt, als in den 1960er Jahren das konkurrenzökonomische Horrorgespens auftauchte, dass das europäisch-nordamerikanische Bildungswesen viel-

leicht nicht ausreichend in der Lage sein könnte, ein den ökonomischen Leistungsvorgaben entsprechendes Humankapital in ausreichender Menge zu produzieren. Denn auch wenn die damals in Gang gesetzten Maßnahmen, um bildungsferne Schichten zum Besuch weiterführender Bildungsgänge zu animieren, durch demokratische Argumentationen, wie »Bürgerrecht auf Bildung« oder »Chancengleichheit« verbrämt wurden, standen hinter ihnen nicht primär humanitäre Überlegungen. Anlass war der so genannte »Sputnikschock« – die Angst »des Westens« vor einer heraufdämmernden technologischen Überlegenheit der Sowjetunion und einer damit möglichen Niederlage im politisch-ökonomischen Konkurrenzkampf. Die unter konkurrenzökonomischen Nutzenkalkülen notwendig gewordene Effektivitätssteigerung des Bildungswesens war der Untergrund auf dem das sozialdemokratische Fortschrittsmotto „Aufstieg durch Bildung“ in den 1960er Jahren seine Strahlkraft entfalten konnte – die bürgerlich-humanitären Reformziele waren – vorübergehend (!) – mit den ökonomischen Vorgaben deckungsgleich.

Schon damals wurde allerdings aus unterschiedlichen politischen und



wissenschaftlichen Positionen vor der Illusion der Chancengleichheit durch Bildung gewarnt. Von Heydorn über Illich und Bourdieu bis hin zu Stefan Blankertz gab es eine Reihe früher Kritiker der Vorstellung, mit Hilfe eines reformierten Bildungssystems soziale Chancengleichheit herbeiführen zu können. Zwischenzeitlich ist es nicht mehr zu übersehen und durch eine Reihe empirischer Studien auch ausreichend belegt, dass es sich beim Traum von der »Chancengleichheit durch Bildung« um eine bildungspolitische Schimäre ersten Ranges gehandelt hat. Die in den 1960er und 1970er Jahren tatsächlich erfolgte Reduzierung materiell bedingter Bildungsbarrieren haben weder die Einflüsse des ökonomischen und kulturellen Milieus auf die Bildungsungleichheit besonders beeinflusst noch ernsthafte Folgen für die soziale Durchlässigkeit der Gesellschaft gezeitigt.<sup>11</sup> Tatsächlich ausgelöst haben die angesprochenen Maßnahmen eine gewaltige Expansion des Bildungssektors, wodurch Angehörige »unterer« sozialer Schichten heute wesentlich häufiger in weiter-

führenden Bildungsgängen anzutreffen sind. Zugleich ist allerdings auch die Bildungsbeteiligung sozial begünstigter Bevölkerungsgruppen angestiegen, bzw. weichen diese zunehmend auf kostspielige prestigeträchtige Bildungswege aus, so dass im Wesentlichen die relativen Vorteile, die mit einer privilegierten sozialen Herkunft verbunden sind, aufrecht geblieben sind. Die Gesellschaft produziert zwar ein ansteigendes durchschnittliches Niveau an Bildungsabschlüssen; die für Kinder verschiedener sozialer Schichten unterschiedlich hohen Chancen, eine gehobene gesellschaftliche Position zu erreichen, wurden dadurch allerdings nur geringfügig verändert. Die Selektionsmechanismen des Bildungswesens arbeiten unvermindert der Reproduktion der gesellschaftlichen Sozialstruktur in die Hände.<sup>12</sup>

Ein eindrucksvolles Beispiel für das dialektische Zusammenwirken von sozialer Herkunft und Selektionsmechanismen des Bildungswesens lieferte der Soziologie Michael Hartmann, Professor an der TU Darm-

---

<sup>11</sup> Vgl.: Blossfeld, H.P./Shavit, P.: Dauerhafte Ungleichheit. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1/1993), S. 25-32.

<sup>12</sup> Tatsächlich verändert haben sich geschlechtsspezifisch bedingte Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung. So weisen Blossfeld/Shavit nach, dass die geschlechtsspezifische Lücke, die zum Vorteil der Männer bestand, in den letzten Jahrzehnten deutlich abgebaut wurde, in einigen Industrieländern hat sie sich sogar umgekehrt. Ob man – wie es die Autoren tun – daraus folgern kann, dass „Frauen von der Bildungsexpansion profitiert“ haben, sei dahingestellt, tatsächlich könnten auch ganz andere gesellschaftliche Mechanismen zu dieser Entwicklung geführt haben.





stadt, kürzlich mit einer Studie zur Rekrutierung von Spitzenmanagern. In seinem, die Studie dokumentierenden Buch, »Der Mythos von den Leistungseliten«, zeigt er auf, wie es funktioniert, dass – trotz einer heute relativ verringerten materiellen Hürde für das Durchlaufen höherer Bildungskarrieren – die Angehörige sozial begünstigter Schichten weiterhin nicht nur mit weitaus höherer Wahrscheinlichkeit als sozial Benachteiligte einen höheren Bildungsabschluss erreichen, sondern diesen auch noch in deutlich höherem Maß in entsprechende Berufskarrieren ummünzen können. Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass bei der Besetzung von Leitungspositionen in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft unvermindert herkunftsbezogene Kriterien den Ausschlag geben und dies vom Um-

stand, dass heute insgesamt mehr Menschen als früher einen höheren Bildungsabschluss nachweisen, auch nur marginal beeinflusst wird. Pointiert fasst Hartmann seine Studienergebnisse deshalb zusammen: „Wenn man promoviert hat und als Arbeiterkind und als Kind eines leitenden Angestellten zur selben Zeit studiert hat, an derselben Uni, dasselbe Fach, mit derselben Geschwindigkeit mit genauso vielen Auslandssemestern, mit allen was sonst noch an Variablen zu berücksichtigen wäre, dann hat das Kind eines leitenden Angestellten eine zehnmal so hohe Chance, in die erste Führungsebene eines deutschen Unternehmens zu kommen als das Kind eines Arbeiters.“<sup>13</sup>

Hartmann arbeitet in seiner Studie zwei miteinander dialektisch

---

<sup>13</sup> Chancengleichheit und Elite. in: blz (Mitgliederzeitung der GEW-Berlin) 6/04, <http://www.gew-berlin.de/blz/3373.htm> (25.2.06)



verwobene und einander potenzierende gesellschaftliche Selektionsmechanismen heraus: Erstens die hohe soziale Selektivität die das deutsche – in gleicher Form wie das österreichische – Bildungswesen hat, und zweitens die darüber hinausgehende soziale Selektion in den Berufskarrieren selbst. Schafft es nämlich jemand trotz einer nichtbegünstigten sozialen Ausgangslage bis zum Universitätsabschluss, ist er hinsichtlich seiner beruflichen Chancen dennoch massiv benachteiligt. Auch wenn er alle sich ihm bis zur Promotion in den Weg stellenden sozialen Selektionsmechanismen des Bildungswesens erfolgreich überwunden hat, besteht für ihn dennoch nicht annähernd die gleiche Wahrscheinlichkeit eine Spitzenposition zu erreichen, wie für Universitätsabsolventen aus dem Bürgertum. Wer das richtige Elternhaus hat, bekommt die besseren Einstiegsjobs, steigt schneller auf und erreicht insgesamt höhere Berufspositionen. Einerseits hängt das mit dem berühmten »Vitamin B« zusammen und andererseits mit Persönlichkeitsmerkmalen, die im Rahmen der familiären Sozialisation erworben werden. Pierre Bourdieu hat diese, für das Erreichen attraktiver sozialer Ränge ausschlag-

gebenden Größen schon vor mehr als 40 Jahren unter dem Titel »soziales und kulturelles Kapital« analysiert. Während das soziale Kapital durch die aktivierbaren sozialen Beziehungen verkörpert wird, manifestiert sich das inkorporierte Kulturkapital als klassenspezifischer »Habitus« in Sprache, Geschmack, kulturellen Vorlieben und Abneigungen, Umgangsformen und Denkweisen, es ist „ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der Person, zum Habitus geworden ist; aus »Haben« ist »Sein« geworden“.<sup>14</sup>

Wie Bourdieu schreibt, besteht zwischen dem ökonomischen Kapital (Geld und Eigentumsrechte), das jemand besitzt einerseits, sowie dem ihm zur Verfügung stehenden sozialen und kulturellem Kapital (ihm zur Verfügung stehende soziale Netzwerke und ansozialisierter Habitus inklusive erworbener Bildungstitel) andererseits, ein wechselseitiger Zusammenhang. Zum einen ist das Maß in dem jemand soziales und kulturelles Kapital erwerben kann, massiv von seinen Verfügungsmöglichkeiten über ökonomisches Kapital abhängig, zum anderen aber ebnet ökonomisches Kapital erst über seine Manifestation als Sozialkapital den Weg zur Gewinn bringen-

<sup>14</sup> Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Zur Theorie sozialer Ungleichheit. Sonderband 2/Soziale Welt, Göttingen 1983, S. 187.



den Verwertung der erworbenen Bildungstiteln. Wer also aus einer sozial unterprivilegierten Familie kommend – wahrscheinlich mit beträchtlichem Aufwand – höhere Bildungstitel erwirbt, kann diese in der Regel trotzdem nur in geringen Maß in Karrierechancen umsetzen, weil sich sein Mangel an ökonomischem Kapital nun erst wieder durch einen nicht entsprechend ausgeprägten Habitus und ihm nicht zur Verfügung stehender sozialer Netzwerke benachteiligend auswirkt. Dieser Erkenntnis entsprechend, war Bourdieu auch einer der ersten, der die Fiktion der Herstellung von (Chancen)Gleichheit mittels fairer Bildungszugangsmöglichkeiten für alle als Ideologie bezeichnete; eine Ideologie, die allerdings bestens dafür geeignet ist, die bestehende Ungleichheitsordnung zu verschleiern und damit ihr Aufrechterhalten zu ermöglichen.

#### **4. Chancengleichheit – paradoxe Forderung aus gesellschaftskritischer Sichtweise**

Zusammenfassend lässt sich somit feststellen, dass die Forderung nach gleichen Zugangsmöglichkeiten zur Bildung hierzulande zwar

noch lange nicht wirklich umgesetzt ist, gegenüber einer Reihe anderer Länder hinkt Österreich diesbezüglich sogar deutlich nach. Allerdings kann auch nicht geleugnet werden, dass im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts auch hierzulande eine gewisse Demokratisierung des Zugangs zu Bildung stattgefunden hat und für mehr Angehörige bildungsferner Schichten der Zugang zu (weiterführender) Bildung möglich gemacht wurde. Allerdings hat sich dadurch das Ungleichheitsgefüge zwischen den privilegierten und benachteiligten sozialen Schichten weder verflacht noch zeigt es sonst irgendwelche Erosionserscheinungen. Und auch in Ländern, in denen das Bildungswesen insgesamt weniger sozial selektiv als hierzulande ist, hat in den letzten Jahrzehnten keineswegs eine »Entschichtung der Sozialstruktur« stattgefunden. Für Menschen, die aus unterprivilegierten sozialen Verhältnissen kommen, hat sich durch den Übergang von der vormodernen Form der Statuszuweisung aufgrund geburtsständischer Merkmale zum heutigen Leistungsprinzip, keine wesentliche Chance aufgetan ihre soziale Position durch ihre im Bildungssystem unter Beweis gestellte Tüchtigkeit zu verbessern. Zwar erfolgt



die Tradierung der sozialen Schichtung heute kaum mehr direkt, sondern nimmt den Umweg über das Bildungssystem, die Stellung der gesellschaftlich Begünstigten wird genau dadurch allerdings besonders unangreifbar: Die vorgebliche Leistungsauslese im Bildungswesen liefert den Privilegierten die fortgesetzte Legitimation um sich mit der sozialdarwinistischen Behauptung von der natürlichen Begabung als gesellschaftliche Elite darzustellen. Gesellschaften, die auf Konkurrenz- und Marktmechanismen als zentralen Vergesellschaftungsinstanzen aufbauen, sind von sozial ungleichen Lebenslagen und Lebenschancen geprägt. Und – wie der amerikanische Soziologe, Christopher Jencks in seinem Buch mit dem Titel »Chancengleichheit« schon 1973 schrieb – es ist nur logisch, dass Eltern, die in diesem System – aus welchen Gründen auch immer – zu den so genannten Gewinnern gehören, „versuchen werden, ihre Vorteile an die Kinder weiter zu geben, erfolglose Eltern [hingegen] gar nicht anders können, als einige ihrer Benachteiligungen zu vererben. Wenn eine Gesellschaft die Bindung zwischen Eltern und Kindern nicht vollständig abschafft, garantiert die Ungleichheit der Eltern [...] die

Chancenungleichheit der Kinder.“ Sollte das Bildungswesen tatsächlich eine »gerechte« Zuweisungsinstanz für soziale Positionen sein, müsste man den Einfluss der Eltern ausschließen, indem man die Kinder so früh als möglich von ihnen trennt und völlig gleichartig aufzieht – so ziemlich das Gegenteil von dem, was unter einer humanen Gesellschaft zu verstehen ist! Andernfalls werden aber die unterschiedlichen Elternhäuser immer weitere Unterschiede beim Lernerfolg sowie im Leben überhaupt generieren. Jencks bezeichnete es deshalb auch als ein absurdes Unterfangen, in einer Konkurrenzgesellschaft soziale Gleichheit durch Bildungsreformen herstellen zu wollen. Selbst wenn das Schulwesen derart grundlegend reformiert würde – meinte er, – dass alle Kinder eine qualitativ gleiche Bildung erhielten, blieben ihre Chancen im späteren Leben genauso ungleich verteilt wie vorher; wollte man tatsächlich den Grad der sozialen Ungleichheit in einer Gesellschaft beeinflussen, müsste man nicht Bildungspolitik, sondern Verteilungspolitik betreiben.<sup>15</sup>

Dass Menschen – generell und logischerweise auch in ihren Leistungsdimensionen – verschieden sind, ist ja »an sich« überhaupt kein Prob-

<sup>15</sup> Christopher Jencks, Marshall Smith u.a.(Hg.): Chancengleichheit. Reinbek bei Hamburg 1973, Zit. nach: Konrad Adam Bildungsgerechtigkeit: eine Aufgabe des Staates? <http://www.vbe.de/uploads/media/040924adam.pdf> (20.04.2006)



lem. Im Gegenteil: Die Dynamik und Lebendigkeit sozialer Gemeinschaften hängt auf das Engste mit den individuellen Unterschieden ihrer Mitglieder zusammen – sie wird deshalb allgemein ja auch durchaus als positiv erlebt. Ihre Brisanz gewinnt die Verschiedenartigkeit von Menschen erst durch die in einer Gesellschaft daraus folgenden Konsequenzen. Die primäre Frage ist also, zu welchen Zwecken und mit welchen Folgen Menschen in einer Gesellschaft miteinander verglichen, bzw. entlang welcher Kriterien individuelle Unterschiede zwischen Menschen und Menschengruppen konstruiert werden, sowie wer die Nutznießer dieses Vergleichens sind. Für solche Fragen ist im Chancengleichheitsappell allerdings überhaupt kein Platz; die Forderung nach Chancengleichheit geht zum einen davon aus, dass es gerecht sei, Menschen – abhängig von ihrer vorgeblichen Leistungsfähigkeit – unterschiedlichen sozialen Ränge zuzuweisen, und unterwirft sich dabei zum anderen völlig unkritisch den Bewertungskriterien der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft. Wer (bloß) Chancengleichheit fordert, hat das System der aus den ökonomischen Verwertungskriterien der bürgerlichen Gesellschaft abgeleiteten sozi-

alen Hierarchie akzeptiert und von der Utopie einer Gesellschaft, in der für alle Menschen gleiche Lebenschancen gegeben sind, Abschied genommen.

Dementsprechend wäre es wohl höchste Zeit, die Fokussierung der demokratischen Linken auf die Chancengleichheitsforderung grundsätzlich zu hinterfragen. Letztendlich gibt die Forderung nach Chancengleichheit überhaupt nur Sinn, wenn Ungleichheit herrscht und auch – das wird meistens verdrängt – weiter herrschen soll! Sozialen Aufstieg kann es nur dort geben, wo eine soziale Hierarchie existiert und nicht alle aufsteigen können; schon rein logisch könnte ein Aufstieg aller ja auch gar nicht als Aufstieg bezeichnet werden. Die Hoffnung, durch Bildung den Aufstieg zu schaffen, und die soziale Hierarchie, innerhalb derer dieser Aufstieg erfolgen soll, sind die zwei Seiten derselben Münze, sie bilden gemeinsam die Voraussetzungen jeder Idee und Praxis von Aufstieg sowie jedes Wettbewerbs. Es ist wie beim Zahlenlotto: Der große Gewinn von wenigen ist nur möglich, indem viele andere um ihren Einsatz gebracht werden – die Erfolge einzelner bedingen den Misserfolg vieler



anderer. Die Idee der Chancengleichheit hat Ungleichheit zur logischen Voraussetzung, sie ist – wie es Heckhausen formuliert hat – eine Wettbewerbsformel und als solche (bloß) die Kehrseite des Leistungsprinzips.<sup>16</sup> „Ein Hundertmeterlauf hat nur Sinn, wenn alle die gleichen Chancen haben zu gewinnen und – das ist entscheidend! – wenn nicht alle gleichzeitig ankommen. Kämen alle gleichzeitig an, so wäre das ein »totes« (also wert- oder sinnloses) Rennen. Die Forderung nach Chancengleichheit ist also ein Indikator nicht nur dafür, dass es Ungleichheit gibt, sondern auch ein Indikator dafür, dass es Ungleichheit geben soll.“<sup>17</sup>

Auch wenn noch so viele die Chance haben, in Schule und Ausbildung den für den Erfolg im Konkurrenzkampf erforderlich Tüchtigkeitsnachweis zu erbringen, wird dadurch die auf sozialer Hierarchie aufgebaute Gesellschaft überhaupt nicht verändert. In dem Maß in dem eine Demokratisierung des Bildungszugangs erreicht wird und es gelingt, das Bildungswesen – mit den skizzierten Einschränkungen – zu einer sozialen Verteilungsagentur zu machen, wird von diesem zwar die Zahl derer beeinflusst, die um erstrebenswerte

Positionen kämpfen, nicht jedoch, dass es in einer hierarchisch aufgebauten Gesellschaft eben nur wenige nach »oben« schaffen können. Diese Tatsache bewirkt einen seit Jahren zu beobachtenden paradoxen Effekt: Der Wert der Berechtigungsnachweise für jene, die sich dem Verteilungskampf um höhere Qualifikationen stellen, nimmt rapid ab und die Chancen auf eine akzeptable gesellschaftliche Position aller jener, die am Kampf um höhere Bildungstitel nicht ausreichend teilnehmen bzw. teilnehmen können, tendieren zunehmend überhaupt gegen Null. D.h., indem es gelingt, das mit Chancengleichheit Geforderte zu verwirklichen – eben soziale Bildungsbarrieren zu verringern – wird die Zahl derer, die um die unvermindert knappen Privilegien konkurrieren immer größer, was bedeutet, dass sie immer weniger von dem lukrieren können, was ihnen unter dem Titel Chancengleichheit versprochen wurde. Nicht selten ist die Folge davon die Intensivierung des Rufs nach Chancengleichheit ...

Die Forderung nach Chancengleichheit ist nicht bloß eine systemimmanente, sondern vor allem eine zutiefst systemkonservierende Forderung, sie suggeriert »Gerechtigkeit«

---

<sup>16</sup> Vgl.: Heckhausen, H.: Leistung und Chancengleichheit. Göttingen 1974, S. 153.

<sup>17</sup> Heid, Helmut: Zur Paradoxie der Bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34 (1988) 1, S. 5.



im Konkurrenzkampf zwischen den Individuen und verhindert genau dadurch dessen Hinterfragen! Der objektive Grund dafür, dass die Forderung nach Chancengleichheit überhaupt auftauchen konnte, wird der kritischen Aufmerksamkeit entzogen, indem gesellschaftliche Ungleichheit als unhinterfragbare, quasi naturgegebene Tatsache abgehandelt wird. Dementsprechend kann es im Zusammenhang mit der Chancengleichheitsforderung auch nicht zur Analyse der Bedingungen und der Gründe für den gesellschaftlichen »Bedarf« an Ungleichheit kommen und selbstverständlich erst recht nicht zur Kritik oder Überwindung dieser Ungleichheit. Von pädagogischer Seite her vorgebracht, ist die Chancengleichheitsforderung somit geradezu ein Synonym für das Verlassen jedweden kritischen Bildungsanspruchs und die Unterordnung von Bildung unter Wettbewerbsprämissen. In diesem Sinn kann nur wiederholt werden, was der schon weiter vorne zitierten Erziehungswissenschaftler Helmut Heid geschrieben hat: „Statt unter den gegebenen Bedingungen aus-

sichtsloser Versuche, Bildungs- und Gesellschaftspolitik ebenso wie die pädagogische Praxis auf Gerechtigkeit zu verpflichten oder festzulegen, könnten Pädagogen sich selbst verpflichten, an der Herstellung von Verhältnissen mitzuwirken, in denen die Adressaten pädagogischen Handelns möglichst weitgehend selbst bestimmen können, welche Verhältnisse als gerecht allgemeine Anerkennung verdienen.“<sup>18</sup>

Und wie sollen diese, die bürgerliche Gerechtigkeitsdimensionen transformierenden gesellschaftlichen Verhältnisse dann herbeigeführt werden? Der Autor des Buches: Der Mythos von den Leistungseliten, Michael Hartmann, hat in einem Interview auf die Frage, wie sich die Situation der ungleichen Zugangschancen zu den unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen denn tatsächlich ändern ließe, einmal gemeint: „Um dem Adel die Machtposition zu entreißen, musste auch das Bürgertum erst die Französische Revolution machen“.<sup>19</sup> Dem ist eigentlich nichts mehr hinzuzufügen!

---

<sup>18</sup> A.A.O, S. 14.

<sup>19</sup> Chancengleichheit und Elite. A.A.o.





# Kopf oder Geschlecht? oder: Geschlecht im Kopf? oder: Kopf ohne Geschlecht... oder...

von Melitta Gitschl

Den nun folgenden Essay schrieb ich auf Ersuchen des Pädagogischen Instituts 1996, jedoch beschied das aus vier Personen (2 akademisch-männlichen Geschlechts und 2 nichtakademisch-weiblichen Geschlechts) bestehende Redaktionsteam, weder diese (nun geringfügig abgeänderte) Fassung noch eine gekürzte zu veröffentlichen. Begründung: deren Umfang bzw. Länge. Lehrer würden (angeblich) nicht so viel lesen. Es scheint nun, als sei dies Studierenden eher zumutbar.

An Aktualität eingebüßt hat dieser Text – leider – nicht, weshalb er nur geringfügige Ergänzungen und Korrekturen erfuhr.

„Dass die phonetische Alphabetschrift als ein ‚Medium‘ zu begreifen ist, das neue Denkstrukturen hervorgebracht hat und seine Wirkungsmacht bis in die sozialen und politischen Ordnungen hinein ausübt, ist natürlich kein neuer Gedanke. Er ist von vielen Schrifttheoretikern (...) beschrieben worden. Bemerkenswert an diesen Studien ist allerdings das seltsame Schweigen über die Auswirkungen der Schriftlichkeit auf die Geschlechterbilder. (...) Allein, was den Zusammenhang von Schrift und Geschlechterordnung betrifft, herrscht in der Theoriebildung eine seltsame Leere. Dies ist um so erstaunlicher, als das Geschlecht und die Regeln, die über das Verhältnis der Geschlechter bestimmen, im Zentrum jedes Kodex und jeder Gemeinschaftsbildung stehen. (...) Für Wahrnehmungslücken

gibt es meist triftige Gründe. Eine Wissenschaft, welche die Auswirkungen des eigenen Notationssystems auf die Geschlechterordnung vergisst (oder vergessen macht), braucht nicht über die geschlechtlich kodierten Wissensstrukturen zu reflektieren, die das Notationssystem hervorgebracht hat. ‚Die Wissenschaft‘, schreibt Jacques Lacan, ‚hat kein Gedächtnis. Einmal konstituiert, vergisst sie die Peripetien, aus denen sie hervorgegangen ist.‘<sup>(1)</sup> Das gilt in

<sup>1</sup> Jacques Lacan, La science et la vérité, in : ders., Ecrits II, Paris 1971, S. 219-22, 235. (Zum leichteren Verständnis: Peripetien bedeutet im ital. – da ich eine ausreichende deutsche Übersetzung nicht fand – peripezia = (ein vom Griechischen herrührendes „mutamento improvvisorio) mutazione di fortuna; incidente che muta la fortuna / scioglimento di un dramma / fig. vicenda fortunosa / N. Caso, vicenda, disgrazia, accidente.“ Übersetzt handelt





*gesteigertem Maße gerade für jene Bereiche, in denen von Biologie oder ‚Natur‘ die Rede ist, wie etwa bei Fragen des Geschlechts.“<sup>2</sup>*

**KOPF ODER GESCHLECHT?  
oder: GESCHLECHT IM KOPF? oder:  
KOPF OHNE GESCHLECHT... oder...  
Will wollen, denken, begehren und  
handeln das Weib? (und was will der  
Mann?)**

Ich will mich dem mir vorgeschlagenen Thema „So viele Frauen im Lehrberuf! Gründe und Auswirkungen; Frauen im Bildungswesen“ weiter ausgreifend annähern und zwar entlang vielerlei Fragen und einiger Anregungen. Naheliegenderweise beschränke ich mich hier auf Erklärungsversuche. Diese sind ebenso komplex wie

es sich bei Perpetien also um improvisierte Wechsel, um Zufälle, Geschehen, Unheil, auch – nach dem Duden – eine plötzliche Wendung usw. M.P.)

2 Christina von Braun. Versuch über den Schwindel. Religion, Schrift, Bild, Geschlecht. Pendo: Zürich 2001. S. 60

vielfältig – und auch ein ansatzweiser Versuch ihrer Abhandlung würde den mir gestellten Rahmen sprengen. Letztlich geht es mir darum, eine eingehende Auseinandersetzung zu diesen Fragen anzuregen und daran beizutragen. Denn „die grundlegenden Kategorien des Geschlechts, der Geschlechtsidentität und des Begehrens als Effekte einer spezifischen Machtformation zu enthüllen, erfordert eine Form der kritischen Untersuchung...“<sup>3</sup>, in der u.a. die Erforschung „politischer Einsätze“<sup>4</sup>, der Wirkungen von „Institutionen, Verfahrensweisen und Diskursen mit vielfältigen und diffusen Ursprungsorten“<sup>5</sup> von maßgeblicher Bedeutung ist.

Bedeutsam würde in diesem Kontext schließlich – insbesondere in der Vermittlung durch schulisches

3 Butler, Judith. Das Unbehagen der Geschlechter. Gender Studies. Suhrkamp: Frankfurt a. M. 1991. Vorwort. S.9

4 ebd.

5 ebd.

inkl. soziales Lernen – immer mehr der Blick auf und eine kritische Auseinandersetzung mit einer immer beschleunigter sich vollziehenden Verschiebung der Wahrnehmung und des Gedächtnisses von der Schriftkultur hin zu einer „visuell bestimmten Kultur“<sup>6</sup>. Bedeutsam deshalb, weil sich Lern-, Interaktions- und Kommunikationsformen deutlich mitverändern. Dies stellt meines Erachtens eine ‚andere‘ Herausforderung für Frauen als für Männer dar. Hier „hat sich nun ein Wandel vollzogen, der nicht die Vermittlung anderer Gedächtnisinhalte, sondern auch die Entstehung neuer Selbst- und Fremdbilder betrifft. Dabei übt das ‚kollektive Imaginäre‘ einen prägenden Einfluss auf die individuelle Erinnerung und damit auch auf die individuelle Selbstwahrnehmung aus.“<sup>7</sup>

Gleich andeuten will ich noch, dass ich mich nicht einer sog. wissenschaftlichen (Pseudo)Geschlechtsneutralität befleißigen werde – die bis zum männlicherseits noch ausstehenden Gegenbeweis zumeist nur dazu dient(e), jedwede Geschlechts- und Machtunterschiedlichkeiten zu verwischen und in die Verborgenheit zu verbannen: seien es nun jene zwischen Theoriesubjekten wie -objekten, seien es jene im kulturellen „Gewordensein“ und Werden, seien es schließlich jene im gegenwärtigen Handeln, Denken und Sein von Frauen und Männern, das zu maßgeblichem Anteil aus der Zuordnung zu einer bestimmten Geschlechtskategorie heraus sich gestaltet(e), ausformte und auch veränderte. Ich schreibe also als unabhängig forschende und vermittelnde Kulturwissenschaftlerin (und mehr noch -kritikerin) und Genderforscherin, implizit also als eine Frau, sowie als Mutter von Töchtern und Sohn sowie inzwischen Großmutter mehrerer Enkelkinder, die mein eigenes Lernen, Erkennen und Erfahren in liebevoll belebendem, animierendem und alle Sinne anreicherndem Fluss begleiten, und ich schreibe von einem fremd- und selbst bestimmten Erfahrungs- und Erkenntnisort aus.

Nun zu einigen Fragen. Deren grundsätzlichsste wäre - da wir uns hier mit aus Jahrhunderten Kulturgeschichte hervorgegangener „Bildung“ beschäftigen und also implizit mit der Formung und Konstituierung von Wissen entlang von wechselnden Bildern und implizit Imaginärem, d.h. auch mit geschlechtsspezifischen und geschlechterdifferenten sowie historisch sich verändernden Vorstellungen und Projektionen – von welcher Wirklichkeit aus konstituier(t)en sich die jeweilig historisch sich abwechselnden Bilder, Vorstellungen, Ideen, Imaginäres? Unter welcher Maßgabe und welchen Bedingungen erfolgt(e) deren – auch gewalttätige – immer jedoch domestizierende Umsetzung? Aus dieser Fragestellung heraus, die bekanntermaßen immer mehr Wissensdisziplinen<sup>8</sup> und

6 von Braun, Christina. Kollektives Gedächtnis und individuelle Erinnerung. Selbst- und Fremdbilder unter der Einwirkung von Photographie und Film. IN: Kunstforum International. Bd. 128. Oktober - Dezember 1994. Zwischen Erinnern und Vergessen. Transitorische Turbulenzen II. S.157

7 ebd.

8 Nicht jedoch an der „Freien Universität Bozen“ die so frei eben nicht ist, bzw. umgekehrt, die ihre Freiheit neben vielem anderem dazu nutzt, sich bestimmten grundlegenden Fragen nicht zu widmen, so beispielsweise den Ursprüngen und der Historizität gegenwärtiger Geschlechterverhältnisse und Geschlechterordnung(en) und implizit den



insbesondere Frauen- und GeschlechterforscherInnen beschäftigt, formuliere ich hier nur einige wenige der vielen direkt mit dem mir gestellten Thema zusammenhängenden Fragen:

Was wird in der Schule vermittelt? welches Wissen? und d.h. welche Lehrinhalte und entlang welcher Methoden? Von welchem Geschlecht aus formt(e) sich Wissen und die in Programmen verankerten Lehrmethoden? Schließlich: welches Geschlecht lehrt es?

Was konstituiert sich über die Vermittlung sog. geschlechtsneutraler Inhalte bzw. was wird damit zementiert und affirmiert?

Was wird dabei unterworfen, was verschwiegen bzw. unterschlagen bzw. unberücksichtigt belassen und bleibt daher unbehandelt?

Welche Wirkungen vergangener wie gegenwärtiger Vermittlungsweisen und -inhalte zeitig(t)en sich für Frauen und für Lehrerinnen gegenüber den ihnen anvertrauten kleinen und großen SchülerInnen? Geschieht ihnen Entfremdung entlang der Vermittlung eines außerhalb von ihnen formierten und formulierten, daher wohl fremden Wissens, das als sog. Allgemeines/Objektives von beiderlei Geschlechtern gleichermaßen und auf gleiche Weise als vermittelbar dargestellt wurde (und noch wird)?

Spiegeln oder reflektieren Lehrerinnen in ihrer Vermittlung ihr zum Männlichen unterschiedliches Bedingtsein in dieser Gesellschaft? Oder haben sie den Zwang eines sog. Allgemeinen (und Geschlechtsneutralen) – das ein männliches Diktat ist, sich aber auch von seinem Geschlecht inzwischen schon abstrahiert und verabschiedet, sozusagen eine Eigendynamik entwickelt hat - bereits so weit verinnerlicht, dass sie sich noch selbst in Freiwilligkeit unter ein sog. Neutrales subsumieren und die Bedingungen von Frau sein in dieser Kultur selbst zum Schweigen und in die Auslöschung bringen?

Was wird dann eigentlich vermittelt? Von welcher Lebendigkeit, welchem Sein, Denken und Fühlen, von welchem Ort her geschieht dann Vermittlung? Sind LehrerInnen vielleicht gar zu Handlungerschaft hin zu einem ihnen Fremden genötigt, tragen an ihrer Entfremdung selbst bei?

Welche Wirkungen vergangener wie gegenwärtiger Wissensvermittlung zeitig(t)en sich für Männer und für Lehrer gegenüber den ihnen anvertrauten kleinen und großen SchülerInnen? z.B...: beinhaltet für den Mann und das männlich Sein die Gleichsetzung von Männlichkeit mit Geschlechtsneutralität keinen Verlust (wie auch Christina von Braun u.a. mit dem Hinweis darauf meint, dass letztlich ja er es sei, der in diesem Sprachgebrauch als Sexualwesen untergehe)?

Ursprüngen und der Historizität von Bildern, Wissensbildung, und von Bildung. Freilich: auch hierzulande eine Flucht in die Beschäftigung mit Gender Mainstreaming anzutreten, wie es nun zunehmend europaweit üblich wird, stellt für beide Geschlechter nur eine weitere Falle dar und ist für den hier dargestellten Kontext nichts als Kosmetik. Solcherart Feigenblätter ändern nichts an den hier gestellten Fragestellungen, sie offenbaren nur eine weitere zeitgeistige Spielart des Umgangs mit Grundfragen unserer, der abendländischen Kultur und Geschichte.



Sind Lehrer vielleicht gar ebenso zu Handlangerschaft hin zu einem sie nur vordergründig Privilegierenden, letztlich aber sie selbst Unterwerfenden genötigt und tragen daher ebenfalls selbst an ihrer eigenen Ver- und Entfremdung bei, dies jedoch, im Gegensatz zu Frauen, in zweifacher Hinsicht, sozusagen als Drillende und Gedrillte?

Frauen allerdings thematisieren ihr Verschwinden und ausgelöscht werden entlang einer - beileibe nicht nur sprachlichen! - kulturellen Vereinnahmung wie Auslöschung schon des längeren, sowohl innerhalb ihres Theoretischen wie auch des Politischen und Praxisbezogenen.

Wo bleiben Schüler und Schülerinnen mit ihren Fragen und Wünschen, wenn und sofern sie von ihren unterschiedlichen geschlechtlichen Bedingtheiten und soziokulturell unterschiedlich strukturierten und unterschiedlich gelebten Herkunft in die schulische Ordnung eintreten? Was geschieht mit den vom Außen konstruierten Widersprüchen, die in sie sich verlagern, von ihnen verinnerlicht werden müssen und dort als Konflikte agieren? Bleibt Schule da außen vor? und worin liegt dann ihr Sozialisationsbestreben bzw. -auftrag?

Ist die Vermittlung und das vermittelte Wissen nicht schon dadurch ein(e) Andere(s) – selbst wenn unausgesprochen und verschleiert –, weil die Geschlechter weder gleich sind, noch gleich eingebunden in die soziale (Un)Ordnung noch gleich agieren, weil sie als jeweiliges Geschlecht mit spezifischen Merkmalen und spezifischen Zuschreibungen kulturell konstituiert wurden und sind? Müsste dieses Andere nicht gerade deshalb thematisiert werden, weil es ist und weil es sonst als Widerspruch ständig im Latenten agiert, so aber nicht begreifbar wird und nicht ins Bewusstsein integriert und konstruktiv lebbar werden? (Wodurch die vielerlei Unterschiede innerhalb des jeweilig ‚Anderen‘ noch mit ins Spiel kommen könnten, die die Vielfalt innerhalb der jeweiligen Geschlechtszugehörigkeit sicht-, fühl-, spür- und lebbar werden ließen!)

Was könnte sich über bewusste geschlechtsspezifische Vermittlung bzw. ein Bewusstsein der eigenen Geschlechtlichkeit und der jeweiligen Geschlechtszugehörigkeit konstituieren? Oder andersrum formuliert und besser: was könnte sich schulisch wie gesellschaftlich bewegen und verändern im Sinne bewusster Bewegung der in sinnvoller und eigen-sinniger Auseinandersetzung daran Teilhabenden und eben nicht im Sinne von eigendynamischer Drehung der Maschinerie Schule inkl. Schulverwaltung und -bürokratie sowie darin und durch sie gesteuerter VermittlerInnen? Und wie könnten dann die Formen der Zusammenarbeit unter Frauen und unter Männern bzw. in bewusster geschlechterübergreifender Arbeit in eine Stärkung der je eigenen und gemeinsamen Gestaltung einfließen, damit auch gesellschaftliches Bewusstsein und -werden erzeugen?

Könnte also so einer Anerkennung der sozialen und insgesamt kulturell anderen Bedingtheit von Frauen und Männern Rechnung getragen werden und eine gemeinsame und konstruktive Umformung möglich werden? Könnte die Alltagswirklichkeit von Frauen und Männern schulintern und von



da mitausgehend gesellschaftlich zur Kenntnis genommen, einer breiteren Auseinandersetzung zugeführt und dahingehend mitberücksichtigt werden, den unterschiedlichen Teilhabenden die Möglichkeit für ein besseres und sinnvolleres Verstehen, Erkennen und Leben dieses uns gemeinsamen Soziokulturellen und Gesellschaftlichen einzuräumen und insbesondere an deren Veränderung mündig und selbstgestaltend bei- und mitzutragen?

Müsste sich nicht gerade die Schule als Bildungs- und Sozialisationsinstitution verstärkt mit den beide Geschlechter (de)formierenden und immer nur noch weiter disziplinierenden Leistungskriterien auseinandersetzen bzw. sich gegenüber diesen abgrenzen, um nicht immer nur noch weiter zum Umsetzungs- und Ausführungsagenten imaginärer Bilder zu werden, so u.a. von spezifischen Interessensgruppen, wechselnden Lobbys und (auch medialen) Disziplinierungsagenturen mit den diesen deutlich zugrundeliegenden und innewohnenden Unterwerfungszwängen? Ist Schule noch in der Lage, ein vielfältig Eigenes zu setzen gemeinsam mit den ihr anvertrauten SchülerInnen und damit emanzipatorisch, und d.h. an deren Bewusst- und Mündigwerden beitragend, zu wirken?

Schlussendlich müsste bei diesen Fragen der Blick und die Aufmerksamkeit gegenüber offen wie verdeckt agierender Macht, wechselnden Machtverhältnissen und deren Einflussbereiche wie Kontrollbedürfnisse immer mit im Spiel sein und bleiben. Um nicht in Verwirrung zu geraten ob der vielfältigen und auch diffus wirksamen Barrieren, die sich beim Aufwerfen solcherart Fragen wie von selbst in den Weg zu stellen scheinen. Naheliegend sind dann letztlich und wohl grundlegend noch die Fragen, ob sich die maßgebliche Kulturpolitik hierzulande deshalb so auf Nebenschauplätzen tummelt, wie es die sprachlichen und kulturellen Unterschiede mehrerer friedlich neben- und miteinander lebenden Sprachgruppen sind, und ob sie deshalb starr den zensurierenden und eben nicht neugierigen, verständnis- und erkenntnisbereiten Blick darauf richtet? - und gerade so den Reichtum kultureller Unterschiede und Ergänzungsmöglichkeiten übersieht. Liegt nicht gerade in dieser Ablenkung der Versuch und der Alles eingrenzende Zwang, den Hauptschauplatz soziokulturellen Lebens und Erlebens zu verdecken: die Geschlechterfrage, die Geschlechter- und Machtverhältnisse, die Unterschiedlichkeit von Bedingungen und daraus hervorgehenden Wünschen und Bedürfnissen der unterschiedlichen Geschlechter und innerhalb dieser (mindestens zwei, aber auch mehr) Geschlechter? Geschieht das, um nicht erfasst und ins reine Unwissen, in die eigene Erfahrung, Not und die eigenen wie kulturellen Verfahrensweisen gestoßen zu werden? Entkrampfung täte Not! Wäre kreativ und innovativ. Ein Reichtum liegt auch hier in der Betrachtung, im Erkennen und Wahrnehmen des Unterschiedlichen sowie im Respekt und in der Annäherung an dieses dem sogenannten Eigenen Fremden, liegt aber institutionell noch völlig brach.

Schließlich geschieht, wie wir sehen, erfahren, leben und wissen, gerade im Lieben, im aufmerksamem Sich-Einlassen und im wechselseitigen Achten der Unterschiede - wie gemischtsprachige Ehen, Freundschaften und auch Arbeitsbeziehungen uns offenbaren - die (ver)suchende und



verstehenwollende Annäherung, und sei es im Konflikt reichen.

## Nun einige (verfügbare) Daten und einige Anmerkungen

Einführend gleich vorweg: 1. ein Absonderliches bzw. 2. ein nicht nur innerhalb des Erziehungswissenschaftlichen Symptomatisches:

zu 1.

Das „Statistische Jahrbuch für Südtirol 1994“ des ASTAT bringt gerade noch bezüglich des Kindergartens die Untergliederung in „Kindergärtnerinnen, Assistentinnen und Leiterinnen ohne Unterricht“<sup>9</sup> (so symptomatisch wie einzigartig: in weiblicher Terminologie! - siehe dazu: 2.).

Bezüglich Grund-, Mittel- und Oberschule fehlt jederlei geschlechtliche Aufgliederung des Lehrpersonals und es scheinen nur mehr unterrichtende Lehrer auf bzw. gleich ein Nonsens dazu: die Schüler werden nach weiblich und männlich unterteilt!, während das bei den Studenten und Berufsschülern unterbleibt, ebenso wie eine Aufteilung nach Hierarchie fehlt.<sup>10</sup>

zu 2.

Die Erfindung von Kindergärten geht auf Friedrich Fröbel zurück, der davon ausging, „dass Mütterlichkeit nicht nur erlernbar sei, sondern auch den Müttern beigebracht werden müsste. Er (...) lehrte die Mütter sogar, was sie ihren Kindern gegenüber empfinden sollten. Zur Unterstützung und Unterrichtung der Mütter bildete Fröbel Erzieher und Erzieherinnen aus (...) Ohne die Unterstützung dieser Pädagogen, so glaubte Fröbel, können Mütter nicht zu ihrer ‚eigentlichen Wesensart‘ finden.“<sup>11</sup>

Fröbel wurde zum Lehrmeister einer vor ihm bereits seit Jahrhunderten praktizierten, auch mit einer spezifischen Leiblichkeit zusammenhängenden weiblichen Tätigkeit und Leistung, in welcher auch – freilich nicht nur weibliche – Erziehungs- und Beziehungs- (inklusive Haus)arbeit enthalten

9 Statistisches Jahrbuch für Südtirol 1994. Hrsg. Autonome Provinz Bozen/Südtirol. Landesinstitut für Statistik - ASTAT. S. 140

10 Eine eingehende Auseinandersetzung mit diesem „Statistischen Jahrbuch“ (siehe oben) nach geschlechtsbezogenen Kriterien dürfte noch vielerlei Aufschlußreiches und Denkwürdiges ergeben, so werden u.a. unter „Wohnbevölkerung nach Altersklassen, Familienstand und Geschlecht - 1993“ Verheiratete „einschließlich gesetzlich getrennter Personen“ (S.93) geführt, wobei dem maßgeblichen, auf sozialer Ebene wahrgenommenen Unterschied zwischen getrennt und verheiratet und dem weitaus geringeren Unterschied – der stärker juridischer Natur ist - zwischen getrennt und geschieden nicht Rechnung getragen wird. Damit wird die Tatsache ignoriert, daß getrennte Personen amtlicherseits als solche aufscheinen, und wird die sehr unterschiedlich wahrnehmbare Wirklichkeit und sozial unterschiedliche Anerkennung divergierender Status' verschleiert bzw. verdreht und wird weiterhin entlang von Vorurteilen operiert. Kann das als symptomatisch gesehen werden für einen bestimmten Blick wie für eine bestimmte Bedeutungszuschreibung, kann das als symptomatisch gesehen werden für die statistische Wahrnehmung von Wirklichkeit?

11 von Braun, Christina. Nichtich. Logos Lüge Libido. Neue Kritik: Frankfurt a. M. 1988. S.216



war. Er nahm Anteil an der geschlechtsspezifischen Domestizierung, insbesondere auch durch die Transformierung von Frauen in richtige Mütter, an der Umtransformierung und Umschreibung von bestimmten Eigenschaften und Leistungen hin zu schließlich der weiblichen Wesensart (angeblich) eigenen Eigenschaften, und er nahm Anteil an der – auch gewalttätigen – Domestizierung und Disziplinierung von Mutterexistenz und der Herstellung einer besseren Mutterschaft.

Als weiterer Erziehungstheoretiker unter den vielen, sich solcherart befleißigenden geistigen Vätern – deren geschlechterformierende Denksprünge zurückreichen bis zu Platon und also in vorchristliche Zeiten – lässt sich Jean-Jacques Rousseau nennen, der noch deutlicher Mütterlichkeit und Weiblichkeit zu benennen wusste, während er eine reale und verantwortliche Vaterschaft gegenüber seinen Kindern in seinem Leben nicht zu gewährleisten vermochte. Solcherart ‚Logik‘ immanent war schließlich das Austreiben weiblicher Geistigkeit und das Eintreiben und -schreiben von künstlicher, jedoch als ‚naturhaft‘ definierter Weiblichkeit und Mütterlichkeit.

Mutterschaft und viele damit in Zusammenhang gestellte Tätigkeiten/Leistungen wurde mithilfe dieser und vieler anderen Disziplinen – als deren wohl gewalttätigste, insbesondere auch auf leiblicher Ebene, die Medizin und Monotheismen bzw. Theologie fungierten – also in ein auf männlichen Vorstellungen, Bildern und Prinzipien Beruhendes umfunktioniert, wurde zur künstlichen Mutterschaft, schließlich von dort ausgehend zur einzigen gesellschaftlich anerkannten Mutterschaft, implizit aber auch zum Synonym für Weiblichkeit. Solcherart und ähnliche Denk- und Lehrprinzipien und daraus hervorgehende Denkmuster sind, neben vielen anderen ebenso machtvollen, hervorgegangen aus allen direkt und indirekt damit zusammenhängenden Natur- und Kulturwissenschaften. Denn die künstliche und gewaltsame Trennung von Geist und Natur und die Unterwerfung der Natur (als deren bedrohlicher Inbegriff die Frau galt) und des Weiblichen unter den Geist/den Logos gehör(t)en zu den – auch unausgesprochenen – Grundprämissen aller Wissenschaften und Wissensformierung.

Weibliche und männliche Kinder soll(t)en so implizit und spätestens vom Kindergarten aufwärts lernen – und vermittelt gerade durch/von Frauen –, was gesellschaftlicherseits für sie vorgesehen ist und von ihnen abverlangt werden wird: ein zugeordnet sein zu einem bestimmten Geschlecht mit all den spezifisch darin enthaltenen Zuschreibungen und ein Beschränktwerden auf die aus einem spezifischen Geschlecht hervorgehenden Bedingungen, auf die diesem zugeschriebenen Normen und Normierungen. Frau- und Mann Sein innerhalb deutlicher, jeweils veränderbarer Begrenzungen ist so ein kulturimmanentes Gebot, das der Unterwerfung unter seine Regelmäßigkeiten als Voraussetzung seiner eigenen Perpetuierung bedarf. Mutter- und Vater sein ist folgerichtig darin ebenso eingeschrieben.

Verweisen wollte ich mit diesem nur ansatzweise ausgeführten Beispiel auf ein Bedeutsames: die – freilich schon Jahrhunderte früher begonnene – eingeschlechtliche Herausbildung einer zwei Geschlechter betreffenden Zuschreibung von Arbeit, von differenter gesellschaftlicher Bedeutung und



Anerkennung, von geschlechtsspezifischem Sein und Werden, und einer bis in die Gegenwart reichenden Geschlechter(un)ordnung, die keinem Geschlecht wirklich gerecht wird.

In der Wissensvermittlung sind hierzulande – laut der vom P.I. beim ASTAT persönlich erbetenen Daten – insgesamt mehrheitlich Frauen tätig, diese Mehrheiten stiegen noch, vergleicht man die Zahlen des Schuljahres 1994/95 mit jenen von 2004/05. Allerdings sind deutlich Veränderungen nach Schulstufen bemerkbar. Die Daten belegen: wo im Kindergarten noch nur weibliches Geschlecht agiert (wobei es hier mehr um Erziehungs- und Betreuungsarbeit denn um Wissensvermittlung gehen dürfte), nimmt dieses hierarchisch die Schulstufen nach oben gehend deutlich ab und das männliche Geschlecht nimmt soweit zu, bis es in den öffentlichen „Oberschulen“ fast gleich hoch wie das weibliche liegt, in den Privatschulen aber deutlich überwiegt.

Für das Schuljahr 1994/95 sah das so aus:

**öff. Grundschule:**

Frauen: 2.255 = 85%

Männer: 413 = 15%

**Mittelschule:**

Frauen: 1.068 = 64%

Männer: 579 = 36%

**öff. Oberschulen (93/94):**

Frauen: 689 = 51%

Männer: 655 = 49%

Demgegenüber das Schuljahr 2004/05:

**öff. Grundschule:**

Frauen: 3.391 = 90%

Männer: 380 = 10%

**Mittelschule:**

Frauen: 1.595 = 71%

Männer: 646 = 29%

**öff. Oberschulen:**

Frauen: 1.340 = 59%

Männer: 933 = 41%



Privatschulen (hier nur für das Jahr 1994/95, da für das Vergleichsjahr 2004/05 keine Zahlen vorliegen):

**Mittelschule 1994/95:**

*Frauen: 59 = 59%*

*Männer: 41 = 41%*

**Oberschule 1993/94:**

*Frauen: 19 = 24%*

*Männer: 59 = 76%*

(Bezüglich Grundschule scheint es keine Daten bzw. keine Einrichtungen zu geben.)

Dazu noch etwas Aufschlussreiches: „Über die Verteilung der Stellen für Direktorinnen/Direktoren liegen keine Angaben vor.“

Dieser Hinweis erübrigt sich übrigens völlig hinsichtlich höher gestellter Schul(gesetz)gremien, Vorstände oder wissenschaftlicher Beiräte (siehe z.B. Europäische Akademie, Uni-Stiftungsbeirat und die einzelnen Fakultäten): da ist und bleibt – wie in unendlich vielen, insbesondere wirtschaftlich und politisch relevanten Gremien, Vorständen, Machtzentren – sicht-, hör- und spürbar das männliche Geschlecht beinahe oder völlig unter sich. Reflexartiges Geschehen im vernunftbegabten, in ständigen Imaginationen oder Bedrohlichkeitsszenarien befangenen Kopf – ohne Geschlecht? Wohl nicht nur. Ich komme darauf noch zurück.

Erstaunlich und nicht wenig bemerkenswert ist in diesem Kontext jedenfalls auch – da doch Objektivität und Neutralität als (zumindest vorgegebene) Maßstäbe von wissenschaftlicher Forschung und Lehre gelten –, wie beispielsweise hierzulande universitäre und eurasische Gremien entstanden und besetzt wurden, welches Gewicht dabei parteipolitische und sonstige opportune Übereinkünfte und Näheverhältnisse erhielten und demgegenüber spezifisch erforderliche Kompetenzen und Qualifikationen.

Bezüglich Familienstand des Lehrpersonals waren keine Daten zu erhalten. Eine genauere Analyse zu den hier aufgeworfenen Fragen müsste sich auch damit befassen, inwieweit Lehrerinnen wie Lehrer selbst noch eigene Kinder zu versorgen haben, bzw. wenn das der Fall ist, inwieweit dieser Berufswunsch schon mit der Perspektive einer optimalen Vereinbarkeit von Berufs- und Familienarbeit verfolgt wurde/wird, und inwieweit vor allem von Männern gerade in den oberen Schulstufen noch anderen freiberuflichen Tätigkeiten nachgegangen wird und also Lehrtätigkeit zur existenz(versicherung) sichernden Nebenbeschäftigung umformiert wird. Diese Fragen liegen nahe, da die Ausübung des LehrerInnenberufs im Unterschied zu vielerlei anderen Berufen bzw. Berufsbildern eine (auch familiäre) Existenzsicherung eher gewährleistet inklusive abgesicherter und beinahe unkündbarer Arbeit, frühestmöglicher Pensionierung und optimal mit der Erziehungs- bzw. Elternarbeit zu vereinbarenden Ferienzeiten. Dies jedoch ganz im Gegensatz



zu der auf gleicher Ausbildungszeit beruhenden, von Frauen aufgrund der ihnen auferlegten privaten Mehrfachbelastung immer stärker angestrebten Parttime-Arbeit vieler anderer Berufsbilder, die weit geringeres Einkommen und gesellschaftliche Anerkennung einbringt.

In den Vergleichszahlen, die einen 5-9%igen Rückgang des männlichen Lehrpersonals gegenüber dem weiblichen sowie insgesamt eine Zunahme des weiblichen Lehrpersonals dokumentieren, sieht Andi Gschleier „ein Indiz, dass die Frauen-Erwerbsquote sich in den vergangenen 10 Jahren aus der Großteils unsichtbaren Hausarbeit mehr und mehr in statistisch quantifizierbare Anstellungsverhältnisse verlagert hat“. Dies lässt sich freilich auch umgekehrt lesen: Die weiterhin Großteils im Unsichtbaren, statistisch anscheinend immer noch im Unfassbaren und Unberechenbaren belassene Haus- inklusive privater Versorgungs-, Betreuungs-, Er- und Beziehungsarbeit hat sich um diese statistisch quantifizierbaren Anstellungsverhältnisse erweitert.

Andi Gschleiers persönlicher Einschätzung zu den obigen Daten nach „ist es leider immer noch nicht gelungen, ein alternatives staatliches Bildungsmodell zum gegenwärtigen zu finden, das seit dem Faschismus mehr oder minder darin besteht, das Kind vom femininen, natürlichen und naiven Wesen des ‚Unwissenden‘ hin zu einem starken, in der männlichen Welt qualifizierten wissenden Menschen zu machen. Der Bildungsprozess unterscheidet somit nach wie vor dialektisch zwischen starkem und schwachen<sup>12</sup> Wissen, wobei die Statistik klar besagt, welches Geschlecht welchem Attribut zugeordnet werden darf. Die steigende Erwerbstätigkeit der Frau hat es demzufolge nicht geschafft, dieses dualistische Weltbild zu durchbrechen; es scheint eher, dass eine bestimmte Adaptierung im Gange ist. Die Frau muss sich das ‚starke‘ Wissen des Mannes einverleiben, um die Voraussetzung zu erfüllen.“

Hinsichtlich eines anderen Bildungsmodells nur ein kleiner Hinweis: Es bestehen sehr wohl alternative Bildungsmodelle, so zum Beispiel das von Maria Montessori in langjähriger theoretischer und praktischer Arbeit entwickelte. Leider konnte auch dieses bisher leider, weder die staatlichen noch die privaten Bildungseinrichtungen in maßgeblicher Weise beeinflussen. Obwohl es inzwischen – auch in Südtirol - Ansätze<sup>13</sup> zu einer Berücksichtigung dieser sehr wertvollen Pädagogik gibt, die das Kind mit all seinen Sinnen, in seinen umfassenden Wesensausdrücken in den Mittelpunkt stellt und der Rolle des Lehrers/der Lehrerin eine deutlich andere Bedeutung zuschreibt, diese somit maßgeblich verändert, besteht gleichzeitig auch die deutliche Gefahr der Verwässerung dieses Modells und somit auch von Montessoris wahrlich grundlegenden Erkenntnissen. Und

12 Andi Gschleier: „Stark und schwach dienen als sinnbildhafte Metapher unseres sozial konstruierten Selbstbildnisses und stellen keine Wertung dar.“

13 Siehe dazu: Die Kinder. Klassen mit Montessori-Ausrichtung an der Grundschuldirektion Brixen II. Dokumentation-Reflexion-Perspektiven, in der ich – neben einer zweiten Dokumentation - meine in den Schuljahren 1999-2001 im Auftrag der Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Freien Universität Bozen erfolgende zweijährige wissenschaftliche Begleitung und Untersuchung eines an dieser Grundschuldirektion entwickelten und inzwischen etablierten Montessori-Schulprojektes dokumentierte.

zwar insbesondere dann, wenn sich auch höherer Ebene, der Ausbildung der LehrerInnen selbst, sich nicht wirklich Maßgebliches verändert und diese selbst nicht eingehend mit ihrer eigenen Bildungsbiographie befassen. Dazu kommen wir jetzt sowie implizit auch zu einigem anderen. Einige Ansätze eines Deutungs- und Erklärungsversuchs

Insofern LehrerInnentätigkeit in einem Zusammenfallen von Er- und Beziehungs- mit Vermittlungsarbeit betrachtet wird, belegen obige Vergleichszahlen ein deutliches Gefälle:

Wo mehr (auch verborgen gehaltene) Be- und Erziehungsarbeit – und also mehr soziale Kompetenz und emotionale Fähigkeiten erforderlich sind und abverlangt werden oder per geschlechtsspezifischer Zuschreibung zumindest vorausgesetzt werden –, mehr an sinnlich-bildhaften und am Konkreten orientierte Vermittlung stattfindet und mehr zeitlicher Einsatz enthalten ist, sind hauptsächlich Frauen tätig.

Wo sich die Arbeit hin zu immer stärkerer theoretischer Wissensvermittlung bewegt (und implizit geringerer Stundenaufwand vorgesehen ist), geschieht eine parallele Zunahme des männlichen Geschlechts, die jedoch innerhalb derselben Stufe im Abnehmen begriffen ist.

Lässt sich aus dem Befund, dass Männer sich aus den unteren – und zunehmend auch aus den oberen – Ebenen des früher gesellschaftlich anerkannteren Bereichs, der Schulbildung, mehr und mehr zurückzogen und den Frauen die dann – hierzulande zwischenzeitlich – niedriger entlohnten und auf niedrigerem (Aus)Bildungsniveau gehaltenen Arbeitsplätze freiwillig und beruhigt überließen, u.a. auch die freilich unausgesprochene und vermutlich auch unbewusste, doch männlicher Logik nahe liegende Schlussfolgerung ableiten, die Lehrenden weiblichen Geschlechts seien nun ausreichend kulturell adaptiert, würden daher nun anstandslos funktionieren und unkritisch weitervermitteln, was ihnen vorgegeben war: eingeschlechtlich vereinnahmte und umgeformte ‚Erkenntnisse‘ und Lehrinhalte, eingeschlechtliches Wissen und eingeschlechtliche Glaubenswahrheiten? Dieser Schlussfolgerung kommt eine im Vergleich zu früher später eintretende Spezifizierung der Schultypen einerseits entgegen sowie die voranschreitende Herausbildung einschlägig an technisch, zunehmend kommunikations- und informationstechnologisch und implizit berufsorientierten Schultypen andererseits, in welche sich zunehmend das immer noch eher an der technischen und abstrakten Wissensvermittlung orientierte männliche Geschlecht verlagert. Oder gleich schon in solcherart ausgestalteten Berufen einsteigt. Dass dies auch mit einer beim männlichen Geschlecht weniger ausgeprägten, ihm auch nicht zugeschriebenen und daher vielfach nicht abverlangten Sozial-, Erziehungs- wie Beziehungskompetenz im Zusammenhang steht, ist anzunehmen.

Denn vergleichen Sie dazu: während der Männeranteil 1994/95 proportional zu den Schulstufen von 15% auf 49% steigend war – was auch für das Vergleichsjahr 2004/05 galt –, jedoch bezogen auf die gesamte Lehrkräftezahl weit niedriger lag als der Frauenanteil, bezogen auf den Vergleichszeitraum zudem, da auf allen Schulstufen weit mehr Frauen als



Männer nachrückten, sich stark sinkend zeigte, sodass der Gesamtanteil der Frauen an den öffentlichen Oberschulen im Schnitt über 75% lag, sind in den Schuldirektionen der oberen Schulstufen und vor allem in den Entscheidungsgremien trotzdem beinahe nur Männer anzutreffen. Ebenso an den Universitäten: an oberster Hierarchie des Bildungsbereichs befindet sich das eine Geschlecht bedenklich männerbündlerisch beinahe völlig unter sich und scheint gegenüber Mangelerscheinungen völlig immun bzw. blind: es ist sich Eines und (beinahe) Alles. Und spricht bzw. multipliziert und potenziert sich also von dorthin, wo Wissensformierung, Forschung und Lehre an oberster hierarchischer Leiter der Multiplikatoren- und Gesellschaft mitformierenden Tätigkeit geschieht.<sup>14</sup> Ob da ein triebhaft agierender Reflex am Werk ist oder eine bereits eigendynamisch wirkende eingeschlechtliche Monopolisierungsmechanik von Macht und damit einhergehendem Unterwerfungs- wie Formungswillen agiert, müsste vielleicht auch noch nach psycho-physischen Zusammenhängen genauer befragt werden. Ebenso untersuchenswert dürfte dabei sein, inwieweit auf dem Weg dahin die Vielfalt der Sinne, der Sinngehalte und -äußerungen verloren gingen bzw. wohin sie sich verloren.

Proportional zum Übergang von der Schul- auf die universitäre Ebene erhöht sich wiederum auch das Einkommen. Das es im Familiären/Privaten für Wissensvermittlungs-, Versorgungs-, Er- und Beziehungs- sowie Betreuungsarbeit schlicht nicht gibt, weil diese Arbeit unter dem Begriff Mutterliebe subsumiert und gleichsam, da zur biologischen Mutterschaft – wenn nicht quasi, dann immerhin künstlich – naturgemäß dazugehörend, aus der öffentlichen Wahrnehmung gelöscht wurde und damit in die statistische schon gar nie Einlass fand.

So gesehen schließt sich ein Kreis bzw. bleibt geschlossen: denn wenn Frauen schon seit langer, langer Zeit alleine für Erziehungs- und Beziehungsarbeit und daher in der Vermittlung zwischen Kind(ern) und Welt tätig sind - und sei es unbezahlt! –, dann hätte sich in ihrer schulischen, also öffentlichen Erziehungs- und Vermittlungsarbeit bloß der Arbeitsradius erweitert, indem sie nun auch im Öffentlichen und öffentlich Anerkannten und nicht nur im sog. Privaten mehrheitlich erziehen, bzw. die Erziehungsarbeit ausführen, die vom anderen Geschlecht mehrheitlich in Programmen und Zielen und Vorgaben entworfen wird. Männliche Macht, Mittel und Einfluss wie Kontrolle bleiben dann eng verflochten, ja quasi unauflösbar verknäuelte – per Kopf ohne Geschlecht und Sinne bzw. ohne sinnvoll gestaltende Vernunft.

Da nun, wie bemerkt, mehrheitlich das weibliche Geschlecht in der Wissensvermittlung inklusive Er- und Beziehungsarbeit tätig ist, will ich

<sup>14</sup> Vergleiche dazu: Pitschl, Melitta. Zur 'Genesis einer Utopie'. Verschiedene Verhältnisse und einige Dynamiken. Und: Gaßlitter, Claudia. Neues zur Unidiskussion in Südtirol. Die Genesis einer Utopie. IN: Distel. Kulturelemente. Nr.49. Zum Thema: Jeder Region eine Hochschule. Siehe bezüglich hierarchisch-geschlechtlicher Aufteilung auch die Gremien der Europäischen Akademie bzw. der mit der Ausarbeitung von Vorschlägen zu einer Universität inkl. LehrerInnenausbildung in Südtirol betrauten Gremien, die von der Statistik ebensowenig geschlechterdifferenziert erfaßt wurden wie andere Entscheidungsorgane.



weitergehen mit Fragen, und zwar: Warum vermittelt eine weibliche Mehrheit immer noch mehrheitlich unreflektiert die von eingeschlechtlicher Logik und männlichem Alltagsverständnis heraus geformten Lehrinhalte nach ebenfalls von oben als ‚geschlechtsneutral‘ definierten und vorgegebenen Methoden, Leistungs- und anderen Bewertungskriterien. Inhalte, Kriterien und Methoden, die als Maßstab ein männlich Geschlechtliches heranzogen und nicht ein Neutrales Geschlecht – das es als Bemessungsgrundlage nun mal psychisch-physisch noch nicht gibt (kann aber noch werden, nicht wahr!). Aus Nötigung, aus Gedankenlosigkeit? Denn dass dem so ist, dürfte inzwischen deutlich sein, ansonsten müsste der Wille und das Begehren der Frauen in weiblicher Arbeit und gesellschaftlichem Handeln schon länger und deutlicher sichtbar und anerkannter sein und zwar implizit auch ökonomisch. Schule ist in jedwedem Sinne – ob in negativem oder positivem – Sozialisierungs- und Vergesellschaftungsstruktur, und bleibt es selbst in der völligen Anpassung an politische, ökonomische, religiös-geprägte und strukturelle Macht- und Interessensdiktate. Das zumindest gälte es, mal zur Kenntnis zu nehmen.

Was fließt von dem, was Lehrerinnen als Frauen leben und erleben, in ihre Tätigkeit ein? Thematisieren bzw. behandeln Lehrerinnen die unterschiedliche Wertung und ökonomische Verwertung weiblicher und männlicher Arbeit im Allorts des Gesellschaftlichen? Was kostet sie, wenn sie nicht bloß Ausführende eines Vorstrukturierten sind, ein Widerständiges darin, und d.h. die Kenntnisnahme vielerart Widersprüche zwischen Vorgaben und der eigenen Erfahrung und -Erkenntnis. Bzw. wer bezahlt den Preis für widerständiges Denken und Handeln oder für ein auferlegtes Schweigen dazu. Welcher Aufwand an Kraft kostet es die Lehrerinnen wie viele andere Mütter auch – bzw. was wird ihnen da zugemutet durch weit abseits von ihnen entstandene Trennungsprinzipien? –, indem sie ihren je eigenen Alltag außen vor lassen, weil lassen müssen, sobald sie die Schulschwelle übertreten? Ich meine da insbesondere Lehrerinnen, die alleinerziehend, die Mütter sind und schon viel Liebes- und Sorgearbeit hinter sich bringen mussten, gebracht haben vorher, und das Tag für Tag, Nacht für Nacht, bevor sie die Schulschwelle übertreten – ein nie schließender Kreislauf, an den ich mich nicht nur selbst erinnere, sondern der mir auch von anderen berufstätigen Frauen so oder ähnlich vermittelt wurde/wird. Keine Kraft und keine Zeit mehr zum ruhigen Überdenken dessen, was dem eigenen Anspruch entlang anstünde und was als Widersprüchliches ständig aufs neue entsteht – immer im Hasten und in der Erschöpfung begriffen. Wer oder was entschädigt Lehrerinnen dafür und vor allem für das auferlegte Schweigen zu diesen eben nicht-für-alle-gleichen Bedingungen? Stoßen sie nicht sogar bei ihren eigenen Kolleginnen auf Unverständnis, auf Gleichgültigkeit oder Hilflosigkeit? Woran sind diese so nachhaltig gewöhnt worden, auf welche Weise zugerichtet und was haben sie dabei so gründlich verinnerlicht? Und was bringt Lehrerinnen/Mütter dazu, andere berufstätige Mütter entlang von Verhaltensauffälligkeiten ihrer Kinder zu pädagogisieren und zu zensurieren, Ansprüche, Schuld und Versagen an sie zu delegieren, strukturelle Bedingungen und persönliche Notlagen auszublenden und gleichzeitig immer von sich selbst sowie von dem an



Schule und Schulbildungsgerichteten Erziehungs- und Sozialisationsauftrag zu abstrahieren. „Am Anfang muss man die Zensursysteme loswerden, wie sie auf jeden Versuch zu sagen ruhen, der ein weiblicher Versuch wäre.“<sup>15</sup> Lehrerinnen unter sich, miteinander und gegenüber Frauen außerhalb der Schule, doch über die Kinder aufeinander verwiesen: wie sind die Verhältnisse zueinander, was verbindet sie und was trennt sie manchmal so zugreifend? Was alles wird im Lehrerinnenstatus der Verdrängung anheim gegeben – weil es nicht auszuhalten, weil es unzumutbar ist? Weil es in die Hilflosigkeit, gar Ohnmachtsgefühle führt? Wer wirft danach Fragen auf? Wem ist dies von Interesse? Und wohin kanalisiert sich das Unbehagen bzw. wohin wird es kanalisiert?

Was bringt Frauen dazu, sich selbst und ihre Geschlechtszugehörigkeit auszulöschen bzw. wenn nicht völlig auszulöschen, so doch meist von der sog. eingeschlechtlichen Lehrwahrheit aus transformiert und vereinnahmt, (dennoch) zu sprechen und zu vermitteln? Was kostet sie selbst ein Widerständiges darin, und d.h. die Kenntnisnahme vielerart Widersprüche zwischen Theorie und Alltagserfahrung wie -wirklichkeit. Bzw. wer bezahlt den Preis für widerständiges Denken und Handeln und für ein auferlegtes Schweigen dazu (siehe z.B. innerhalb von Konferenzen und Schulgremien)? „Denn ich denke, dass wir total erdrückt sind und zwar besonders an solchen Orten, wie Universitäten (und Schulen als Multiplikatoren eines dort bezogenen Wissens, m. Einfüg.), durch die superverdrängenden Wirkungen (...). Man muss etwas gegen die Klasse unternehmen, gegen die Klassifikation, die Klassenordnung... die Klassen. ‚Seine Klassen‘ absolvieren, das ist seinen Militärdienst leisten. Man muss etwas gegen den Militärdienst unternehmen und gegen alle Schulen, gegen den allgemeinen männlichen Zwang zu beurteilen, zu diagnostizieren, zurückzuführen, zu benennen...“<sup>16</sup>

Worin äußert sich eine bestimmte Geschlechtszugehörigkeit und was bewirkt sie insbesondere in der MultiplikatorInnen-tätigkeit? Worin äußert sich ein geschlechtsspezifisches Bewusstsein, das von der eigenen Geschlechtszugehörigkeit weiß und diese nicht verleugnet, und was bewirkt es?

Oder andersrum gefragt: was bedeutet es, wenn Frauen und Männer sich als Menschen, als geschlechtsneutral(e) Lehrende betätigen, und was bewirkt dies?

Was bewirkt die Nichtbeachtung der historischen Entwicklung von Geschlecht, Geschlechtsrollen wie zugeschriebenen und aufgezwungenen Geschlechtscharakteren und deren epochalen Veränderungen entlang der Unterwerfungen unter bestimmte Geschlechtszuweisungen und insbesondere deren jeweiligen Codierungen? Was bewirkt die mangelnde Auseinandersetzung mit den immer beschleunigter vollzogenen Entwicklungen hin zur Aufhebung der Geschlechterunterschiede, bis hin zur Vernichtung als Sexualwesen Frau und Mann. „Der Mann, nicht weniger

15 Cixous, Hélène. Die unendliche Zirkulation des Begehrens. Merve: Berlin 1977. S.35

16 Cixous, Hélène. Die unendliche Zirkulation des Begehrens. Merve: Berlin 1977. S. 36. Ein Titel meiner Ausführungen hier bezieht sich - in der Umkehrung - u.a. auf die in diesem Buch auftauchende Frage «Geschlecht oder Kopf» und dem gleichlautenden Kapiteltitel.



(kurz in eigener sache)



**www.vai.sh**  
**die mitfahrzentrale.**

**der günstigste weg aus der misere**

**mitfahrgelegenheiten suchen,  
finden und anbieten. die beste  
erfindung seit es das rad gibt.**

**ein service der sh.asus.**

als die Frau, ist Marionette einer Entwicklung, der beide gleichermaßen unterworfen waren - einer Entwicklung, bei der es um die Vernichtung des Sexualwesens ging. Und der Mann war sogar mehr als die Frau passive Marionette dieser Entwicklung. Denn da ihm die ‚Herrschaft‘ zugesichert schien - und er erst spät den Preis erkannte, den er dafür zu zahlen hatte: den Preis seiner Existenz als Sexualwesen - hat er sich der Macht, die ihn regierte, nur wenig widersetzt.“<sup>17</sup> Die Macht bzw. die Mächte – wie sie die Schrift und die durch sie erst mögliche Ausformung und Ausbreitung des Logos und daraus hervorgehender Logik(en, monotheistische (Schrift)Religionen, Staatsgebilde, Gesetzgebung, Institutionen usw. hervorbrachten –, die ihn regierten, haben sich inzwischen in von Männern wie Frauen verinnerlichte Normen und Automatismen umgewandelt. Wogegen sich bisweilen mancherorts Unbehagen regt und Verweigerungen unterschiedlichster Art zutage treten. Oder auch schon lange nicht mehr.

Denn meist geschah und geschieht unreflektierte Weitergabe von solcherart gestalteter, eingeschlechtlicher Logik, sog. „Wissen“ – aber wessen und auf welchen Grundlagen beruhendes Wissen also? Ist das Wissen geprägt von der Alltagserfahrung, der Alltagswirklichkeit und der Theoriebildung entlang eines Erlebens, Ertastens, Erhorchens, Erfühlens, Erfassens und Erkennens der Welt durch beide Geschlechter? Ein Wissen, das unterschiedliches Sein, Suchen, Denken, Fühlen und Begehren wiedergibt?

Frauen und Männer verschwanden – auf unterschiedliche Weise – hinter dem neutralen und neutralisierenden, die soziokulturell geformten Unterschiedlichkeiten negierenden, abstrahierenden Begriff „Mensch“. Was also ist in einer unreflektierten Weitergabe von Wissen und sog. geschlechtsneutralen Produktion von Wissen die Ausgestaltung von Bewusstsein? Was also ist Bewusst werden und -sein innerhalb kultureller Zuschreibungen und Zuordnungen und Kategorisierungen? Was ist dann Mündigkeit (von Lehrenden) und Mündigwerden (von SchülerInnen), an der die Schulen als Bildungsorgane maßgeblich beitragen könnten (mussten)?

Verborgen scheint der dazuschweigenden Mehrheit männlichen Geschlechts (und eben nicht nur in Schule) zu bleiben, dass sie dabei selbst objektiviert wurden und in die Doppelrolle von Unterwerfendem/Unterworfenem gerieten. Was auch Frauen immer mehr zu geschehen scheint, je weiter sie in die Teilhaberinnenrolle aufrücken, die ihre Einfügung, ihre Anpassung und ihr Verschweigen als Andere als – unausgesprochene, dennoch nicht verborgen bleibende – Vorbedingung enthält. Denkwürdig freilich dürfte nach wie vor sein, dass Männer wie Frauen – trotz Verschleierung oder Ausklammerung dieser so offenbaren Tatsache: – geboren, aufgezogen und versorgt wurden in der täglichen und nächtlichen (und neben der Berufs) Arbeit von Frauen/Müttern, und von da aus zu dem wurden, was sie sind, was sie dann ehrte – oder auch nicht.

Frauen (und Männer in unter-geordneten Positionen) befließigen sich scheinbar freiwillig in Anpassung: an Gebote von Ministerien, Schulbehörden, Politik und politischen wie schulischen Gremien entlang – die für beide

<sup>17</sup> Von Braun, Christina. Nichtich. Logik Lüge Libido. Neue Kritik: Frankfurt a. M. 1988. S. 16



Geschlechter, und eben nicht nur für Frauen, schon lange unsinnig geworden sind. Siehe dazu die zunehmende Verbürokratisierung schulischen Lebens für LehrerInnen, siehe immer wieder neue Bewertungsbögen und -kriterien zu schulischen und sozialen Leistungen der Kinder usw. Die Liste ließe sich beliebig fortsetzen. Siehe dazu auch mancherlei Zwangsfortbildung (ohne hinterfragen der Ursachen nicht freiwilliger Fortbildung).

Wie es Kindern, Mädchen und Buben in diesem Schulsystem geht, bleibt dabei völlig ausgeklammert.<sup>18</sup> Die werden nach wie vor nicht gefragt – fehlte auch noch! nicht wahr: Schule ist Pflicht, so oder so. Ihre Probleme und Störungen werden zuhause spürbar, und getröstet werden sie vorwiegend von Frauen, von Müttern. Sonst dürfen sie Verhaltensstörungen ausformen, deren gerade noch sog. privater Hintergrund, nicht aber deren zu Verhaltensauffälligkeiten führender gesellschaftlicher und struktureller Hintergrund die Schule bzw. die Schulpsychologen – inzwischen auch Psychiater – sonderlich interessiert.

Nach wie vor bleiben großteils – und insbesondere männlicher- und strukturellerseits – unreflektiert, wie und wodurch sich Geschlecht, Geschlechter, Geschlechterverhältnisse, geschlechtsspezifische Rollenvorgaben, -muster und -zuschreibungen historisch konstituierten und gegenwärtig zeigen bzw. wieder in Veränderungen historisch geschehen und gegenwärtig geschehen? Zementiert wird dadurch, und gerade eben auch und insbesondere durch gesellschaftlich so maßgebliche Institutionen wie die Schule, die Aufrechterhaltung eines angeblich „Traditionellen“, als sei das seit „Adam und Eva“ und also seit quasi historisch belegten – aber eben leider, leider – doch nicht beweisbaren Ewigkeiten so. Und zementiert werden die spezifische und deutlich unterschiedliche Einbindung der beiden Geschlechter in das Gesellschaftliche: in das Öffentliche und sog. Private wie Familiäre, dies trotz (oder gerade wegen?) wechselnder imaginärer Geschlechterbilder und deren Umtransformierung in Wirklichkeit, trotz vielgestaltiger gesellschaftlicher Veränderungen; welche geschlechtliche Identifikationsfiguren (sofern die Frage nach Identität und Individuation in der Schule bzw. deren Umfeld noch aufgeworfen wird!) und Identitätsmuster männliche und weibliche Kinder in ihrem schulischen Leben erfahren, wie sie diese wahrnehmen und worin sie sich geschlechtlich und mit eigenem Erfahrungshintergrund spiegeln. Und zwar mit Blick auf die von der Schule und deren Ausbildungsstrukturen her gestaltete Monopolisierung von Wissens- und Vermittlungsinhalten, von Ausgrenzungsformen gegenüber bestimmten Inhalten, Themen, Theoretisierungs- und Praktizierungsweisen

---

<sup>18</sup> Wie sich Kinder im schulischen Alltag fühlen und wie viel sie von dem, was sie ausdrücken möchten, zurückhalten müssen, an der Schule keinen Platz hat, erfuhr ich vor nunmehr Jahrzehnten nicht nur als Mutter eigener Kinder, sondern immer wieder auch ansatzweise, als ich als Supplentin in wechselnden Grundschulklassen unterrichtete: jeweils gegen Ende meines Unterrichtseinsatzes hin ersuchte ich die Kinder, schriftlich und nach Wunsch auch zeichnerisch darzulegen, wie sie den Unterricht von/mit mir erlebt hatten. Das Staunen der Kinder ist mir noch sehr deutlich in Erinnerung. Das Staunen darüber, dass sie selbst ausdrücken durften, ja sollten, wie sie sich fühlten in ihrem schulischen Alltag mit mir, was ihnen gefiel und was weniger, wie sie mich erlebten u.a. m. Und nicht weniger erstaunlich waren für mich die Ergebnisse, erstaunlich und lehrreich, in vielerlei Hinsicht.



und widersprüchlichen Praxen. Was wiederum ein Problem darstellen dürfte für die wenigen Lehrerinnen und Lehrer, die sich damit auseinandersetzen und Fragen danach aufwerfen.

Peinlich ist und bleibt im gegenwärtigen Geschehen allemal – und das insbesondere für eine Wissensgesellschaft, als die gegenwärtige nun immer mehr genannt wird –, wie unreflektiert geschlechtsspezifische Rollenvorgaben und -muster zur Aufrechterhaltung des Bestehenden, Gegebenen weitervermittelt werden. Entlang unhinterfragter politischer und religiöser Traditionen und Vorgaben wird auch die Zementierung traditioneller „Familien“bilder vorangetrieben, die in Wirklichkeit schon lange – und auch hierzulande – in Veränderung begriffen sind. Schule als gesellschaftlicher Lernort? Wirklichkeit als bedrohliches Außen für die Schule? Die Schule und implizit Bildung versäumt in der mangelnden Auseinandersetzung die Reflexion und den lebendigen Dialog zu dem, was Alltag und alltägliche Wirklichkeit ist, was Vergangenheit und historisches Gedächtnis uns offenbaren, was demgegenüber verschwiegen und ausgeblendet bleibt, was sich in die Zukunft hinüberbewegt (bewegen darf) und was nicht und kann sich daher auch nicht hilfreich und zukunftsweisend eine maßgebliche Bedeutung in einem sinngebenden Gesellschaftlichen vorbehalten.

Sie verliert so nach und nach noch mehr an Teilhabe, Verantwortung und Kompetenz innerhalb dem für Kindheit, Jugend und Erwachsensein relevanten gesellschaftlichen und soziokulturellen Lernen.

Es mutet daher nicht nur aus den vielerlei hier aufgeworfenen Fragen, Deutungen und aus dem Dargestellten seltsam und gleichermaßen überheblich wie begrenzt, zudem denkwürdig selbstbegrenzend an, dass weder das männliche Geschlecht an Südtirols Schulen bzw. in Schulverwaltungen und Schulentscheidungsgremien noch die ansatzweise gemischtgeschlechtlichen Gremien der Freien Universität Bozen und der Eurak einen besonderen Bedarf sehen, aus eigenem Antrieb sich den Geschlechterfragen wie -verhältnissen und deren historischer wie gegenwärtiger Konstituierungen und Spiegelungen im Gesellschaftlichen und Individuellen auch nur anzunähern und diese von gegebenenfalls auch eigenen Problemstellungen ausgehend zu thematisieren. Dies ähnelt mehr dem blinden Zementieren von Machtungleichheiten als intellektueller, an Verantwortungsbewusstsein, Erkenntniserweiterung und –vertiefung sich orientierender Auseinandersetzung, die alle Sinne gleichermaßen ansprechen und vitalisieren will, und insbesondere den Lebenssinn. Und eben nicht nur den Kopf. Denn was ist ein Kopf ohne Leib und ohne Geschlecht? Und was ist eine Vernunft ohne die wahrnehmenden Sinne?

Tatsache ist, es ist Not am (bzw. im) Mann. Doch nicht nur an ihm, in ihm.

Kein wirklicher und fühlbarer Notausgang besteht freilich darin, wie bisher von Frauen hervorgebrachtes und erarbeitetes Wissen und reflektierte Erfahrungen und vom weiblichen Geschlecht erarbeitete Erkenntnisse einfach und locker zu vereinnahmen und umzutransformieren in Eigene(s).



Es ging mir hier also inzwischen bloß um ein leichtes Antasten dessen, was sich hierzulande an den Schulen und den Verwaltungen zeigt bzw. verbirgt und was sich gesellschaftlich so oder eben anders niederschlägt.

Die Frage geht weiter: Kopf oder Geschlecht? Geschlecht im Kopf? Und im Handeln? Im Sein und Werden? Wir als an Lebendigkeit von Lernen und Vermitteln Motivierte und zur Lebendigkeit Motivierende werden weitersehen und -hören und weiter (un)wahrnehmen. Eine Gefahr freilich potenziert sich im Verharren in beschleunigender Form: versäumt Schule wie Wissensvermittlung eine geschlechtlich bewusste Auseinandersetzung, Er- und Beziehungsarbeit zwischen sich und ihren anvertrauten SchülerInnen sowie auch eine bewusste Vermittlungsarbeit zwischen diesen und der sie umgebenden, immer komplexeren Welt, so wird sie möglicherweise sehr rasch und wohl unvorbereitet von den am Beginn meiner Ausführungen genannten, zunehmend visuell bestimmten Wahrnehmungsprozessen und mehr noch virtuellen Realitäten eingeholt, vermutlich überrollt und stetig ersetzt werden als Bildungs- und Sozialisationsstruktur. Dies freilich mit offensichtlich noch nicht wahrgenommenen vielfältigen Auswirkungen.

Inwieweit Frauen im Lehrberuf dies mitzutragen bereit sind, durch kommunikations- und informationstechnologische Vermittlung ersetzt oder – wie Männer zunehmend, dank weiblicher Anpassungs- und Unterwerfungsleistungen – geschlechterübergreifend austauschbar werden, bleibt offen.

Es gibt also auf der Ebene des Wissens und insbesondere der Erkenntnisse und des Bewusstseins querdurch mehr blinde Flecken als offenbare. Und die Annahme eines nach bestimmten Opportunitätskriterien erfolgten und inzwischen beinahe durchwegs erfolgreich abgeschlossenen Frauenbildungsprozesses kann leider nicht darüber hinwegtäuschen, dass das männliche Geschlecht dadurch nicht gewonnen, sondern ebenfalls verloren hat, allem Offenbaren nach mehr und nachhaltiger verloren hat, insbesondere an Lebendigkeit und an Wirklichkeit ausgerichteteter Neugier. Daran ändert sich auch nichts Maßgebliches, indem Frauen auch auf obersten Hierarchiestufen zunehmend nachrücken dürfen, an Stelle von Männern gesetzt werden, da dies allzuoft unter der Prämisse ihrer Unterwerfung, Anpassung und AnGleichung geschieht.

Die Frage geht also weiter: Kopf oder Geschlecht? Kopf mit Geschlecht, mit Leib und Sinnen? Und im Handeln? Im Fühlen, Le(i)ben, Denken, Sein und Werden? Mit oder ohne Geschlechtszugehörigkeit, GeschlechtSein? „Wird gemeinsames, vielfältiges Analysieren und Erinnern ein breiter Strom für den Kontinent der Frauen, kann er diesem Konturen verleihen. Es ist ein Kontinent, der ein dunkler genannt wurde. Ein solcher birgt viele Möglichkeiten.“<sup>19</sup>

---

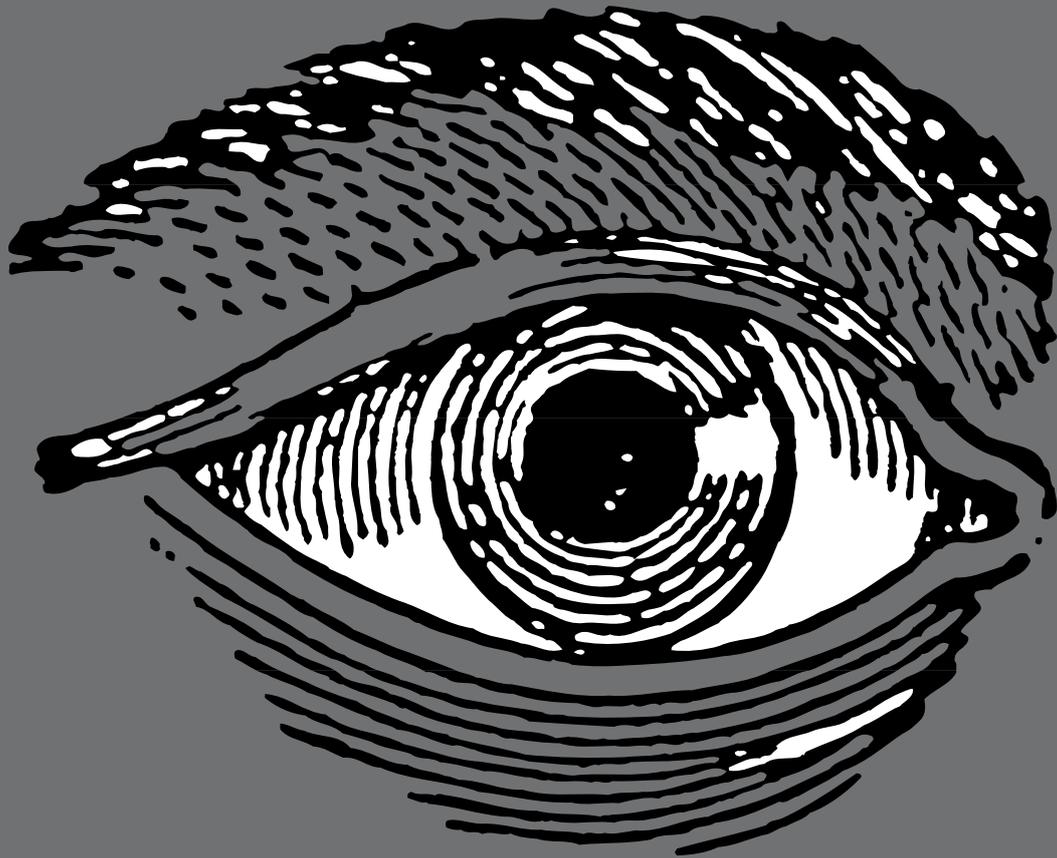
<sup>19</sup> Diotima Philosophinnengruppe aus Verona. Der Mensch ist zwei. Wiener Frauenverlag: Wien 1989. Vorwort. S. 29

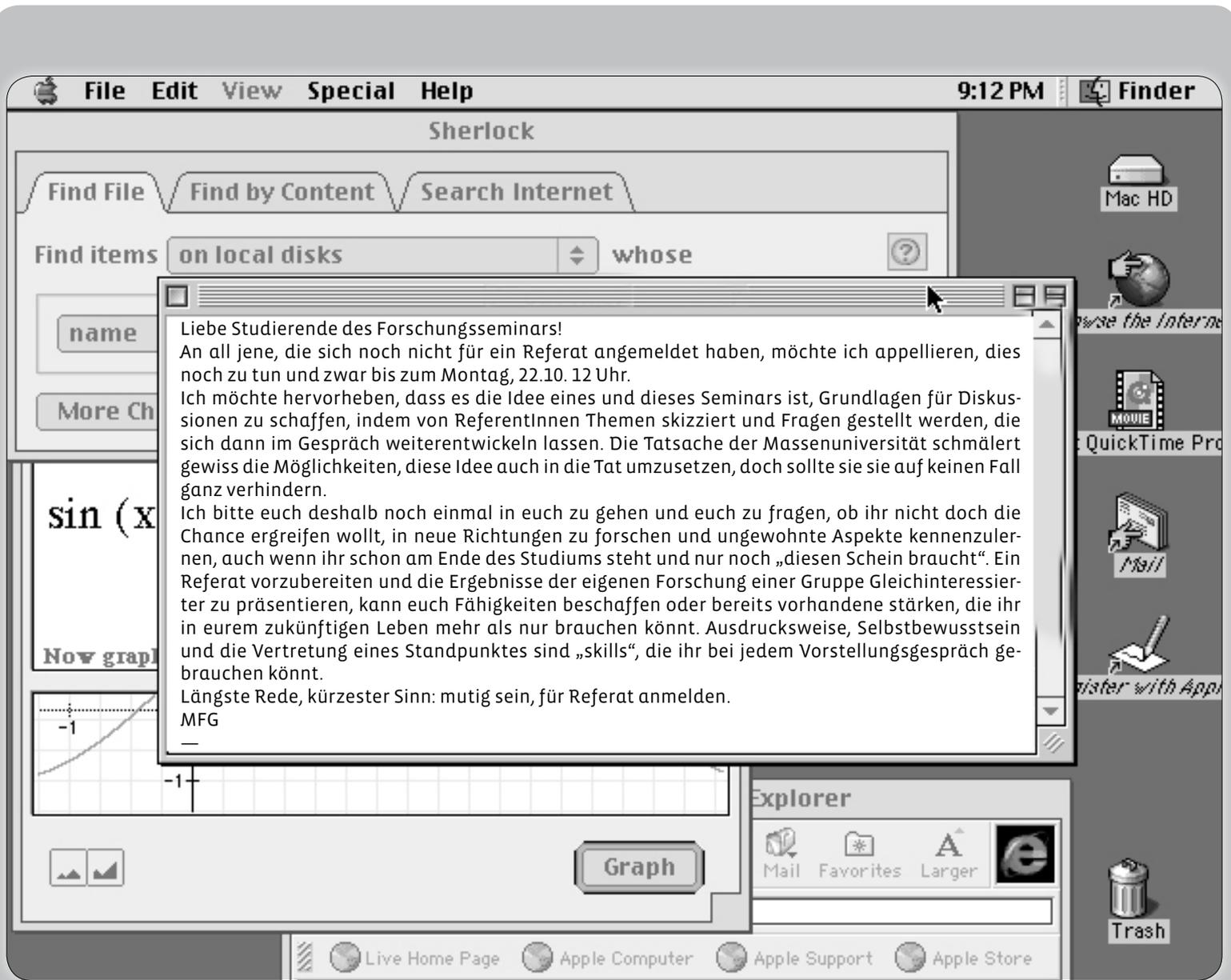


# Gottfrieds Tagebuch: Heute: Ruhig schlafen

*<http://www.augustin.or.at/>*

Mit Erschrecken denke ich schon an morgen, denn da habe ich einen Termin beim AMS. Aus Sicherheitsgründen und um nur ja nicht zu verschlafen, schlafe ich nur mit einem Auge.

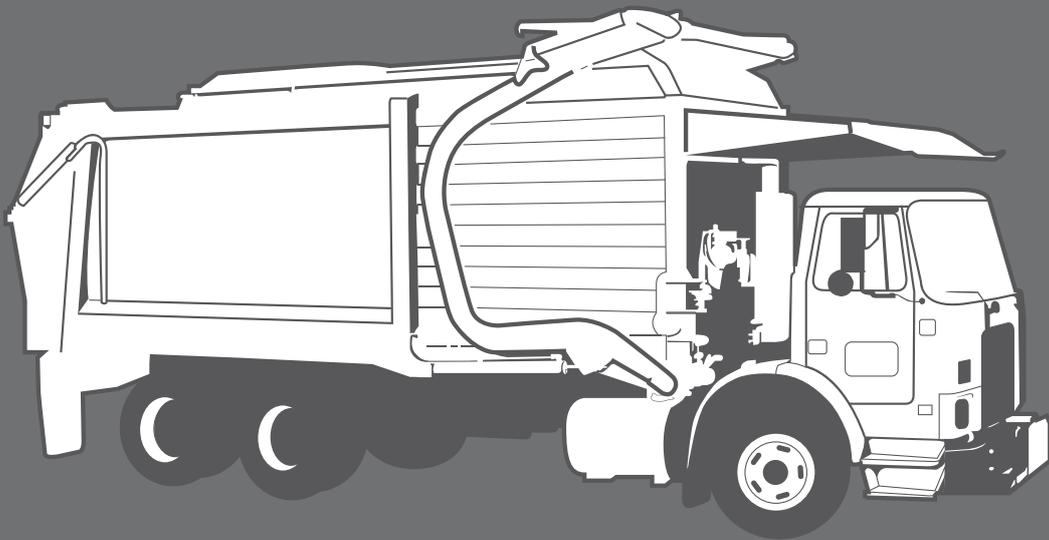




Liebe Studierende des Forschungsseminars!  
An all jene, die sich noch nicht für ein Referat angemeldet haben, möchte ich appellieren, dies noch zu tun und zwar bis zum Montag, 22.10. 12 Uhr.  
Ich möchte hervorheben, dass es die Idee eines und dieses Seminars ist, Grundlagen für Diskussionen zu schaffen, indem von ReferentInnen Themen skizziert und Fragen gestellt werden, die sich dann im Gespräch weiterentwickeln lassen. Die Tatsache der Massenuniversität schmälert gewiss die Möglichkeiten, diese Idee auch in die Tat umzusetzen, doch sollte sie sie auf keinen Fall ganz verhindern.  
Ich bitte euch deshalb noch einmal in euch zu gehen und euch zu fragen, ob ihr nicht doch die Chance ergreifen wollt, in neue Richtungen zu forschen und ungewohnte Aspekte kennenzulernen, auch wenn ihr schon am Ende des Studiums steht und nur noch „diesen Schein braucht“. Ein Referat vorzubereiten und die Ergebnisse der eigenen Forschung einer Gruppe Gleichinteressierter zu präsentieren, kann euch Fähigkeiten beschaffen oder bereits vorhandene stärken, die ihr in eurem zukünftigen Leben mehr als nur brauchen könnt. Ausdrucksweise, Selbstbewusstsein und die Vertretung eines Standpunktes sind „skills“, die ihr bei jedem Vorstellungsgespräch gebrauchen könnt.  
Längste Rede, kürzester Sinn: mutig sein, für Referat anmelden.  
MFG  
—

Linux SE

# Gottfrieds Tagebuch: Heute: Sittenverfall



<http://www.augustin.or.at/>

Ich habe um 8Uhr30 meinen Termin beim AMS. Und werde durchaus freundlich behandelt. Was aber nicht immer selbstverständlich ist. Und trotzdem hat man den Eindruck, man sei beim ALV. ALV? = Arbeitslosenverwaltung. Es ist nämlich so, dass Leute, die schon lang ohne Beschäftigung sind, Kurse machen müssen. Das gemeine Volk glaubt, dass man dabei etwas lernt. Owa schmecks! Unter 50-jährige lernen einmal, über 50-jährige zweimal im Jahr, wie man sich richtig bewirbt. Mein letzter offizieller Arbeitgeber

hatte mit Archäologie zu tun. Da steigt das AMS sowieso aus. Ich habe einen Staplerschein und auch genug Praxis, kann aber kein Leumundszeugnis vorlegen. Es gibt da noch einige Altlasten. Also soll ich ab morgen wieder lernen, wie man sich richtig bewirbt, einen Lebenslauf schreibt und dann seine 734 Ablehnungen richtig abheftet. Falls die Firmen überhaupt zurück schreiben. Denn gute Sitten und Anstand kann man sehr vielen Unternehmen durchaus nicht vorwerfen.

# Bildung – ein Blick oder: If we beat them at their own game we're lost!

von Stefan Sulzenbacher

Die neoliberale Trendwende im Bildungssystem [weltweit] hat schon lange eingesetzt. Soweit nichts Neues. Aussagen wie „[...] und deshalb muss die Universität in Zukunft verstärkt mit Kräften der Wirtschaft zusammenarbeiten, um ihren KundInnen auch weiterhin etwas bieten zu können [...]“<sup>1</sup> überraschen heutzutage keine mehr. „Ernsthafte“ Massenproteste gegen solcherlei Tendenzen waren scheinbar einmal, lassen uns [zumindest?] die Medien glauben.

Nichts desto Trotz versucht die [hie und da] so genannte studierende Linke seit Jahren einen Diskurs um die „Ökonomisierung der Bildung“ aufzubauen. Höhepunkte dieser Debatte in Österreich waren [zum Einen] nicht nur die Einführung der Studiengebühren im Jahr 2001, sondern auch die Abschaffung der Direktwahl der Österreichischen

1 dieses oder ähnliches könnte heutzutage tatsächlich viel[st]en [freien?] Uni-RektorInnen ohne Widerrede in die Mäuler gelegt werden...

HochschülerInnenschaft und die Einführung hierarchischer Entscheidungsstrukturen an den [österreichischen] Universitäten 2004 sowie letztens das [gebrochene] Wahlversprechen der SPÖ, die Studiengebühren nach gewonnener Wahl 2006/07 wieder abzuschaffen.

Einige Strömungen versuchen, [universitäre] Bildung so gut wie möglich vor ihrer Ökonomisierung zu schützen oder abzuschirmen, andere wiederum argumentieren weitaus radikaler und sprechen von der Durchkapitalisierung des Bildungswesens; ausgehend von der Annahme, [jegliche Art der] institutionalisierte[n] Bildung war immer schon Ausdruck von Herrschaftsverhältnissen, durch „Zugangsbeschränkungen“ verschiedenster Art [inklusive sozialer Selektion] reglementiert und damit per se seit jeher [eine] „Ware“, fordern sie die Revolution [nicht nur] des Bildungssektors.<sup>2</sup>

2 vgl. dazu den Artikel von Erich Ribolits auf Seite 44.



Tatsächlich scheint somit Bildung bzw. die [Re-]Organisation des Bildungssystems das konsequenteste Mittel zu sein, um [freie Markt-] Wirtschaftlichkeit in den gesellschaftlichen wie individuellen Körper gleichermaßen einzuschreiben und folglich neoliberale Politik und marktwirtschaftliche Denkmuster als normale, selbstverständliche, unumgängliche oder gar natürliche Prozesse in menschliche Köpfe einzuspeichern. TINA<sup>3</sup> lässt in diesem Zusammenhang schöne Grüße ausrichten und suggeriert, dass es eh immer schon um „das Ganze“ geht bzw. gehen kann. „Geht’s der Wirtschaft gut, geht’s uns allen gut“. Dabei wird [überraschend erfolgreich] verwischt, dass es sich bei den Teilen, aus denen „das Ganze“ oder „die Wirtschaft“ gebaut zu sein scheint [z.B. Arbeit/Kapital], per definitionem um Antagonismen handelt, die somit notgedrungen in [einem] Spannungsverhältnis[en] stehen.

Es besteht an dieser Stelle natürlich die Gefahr, Bildung blind und ausschließlich als Werkzeug zu denken [wie es leider oft genug mit „Regierung“, „Staat“ oder ähnlichem passiert] und sie dadurch auf ein Mittel zur Durchsetzung partikularer und/oder klassenspezifischer

<sup>3</sup> Der Margareth-Thatcher-Sager „There Is No Alternative“ wurde im Übrigen von Susan George in „TATA!“ [There Are Thousands of Alternatives] umgemünzt.

Interessen zu reduzieren. Um sich nicht auf derartiges einlassen zu müssen, liegt diesem Artikel jedoch ein umfassenderes Verständnis des Bildungsbegriffes zu Grunde, das Bildung zum einen als von Macht im Sinne Foucaults durchzogenen und darin eingewebten Begriff versteht<sup>4</sup>, sie gleichzeitig jedoch stets auch als Ausdruck sozialer Verhältnisse mitdenkt. Bildung zielt damit zwar häufig darauf ab, eben diese Herrschaftsstrukturen sowie damit verbundene Autoritätshörigkeit zu legitimieren und darüber hinaus weiterzuverbreiten, gleichzeitig wohnt ihr aber auch ein emanzipatorisches Potenzial inne.<sup>5</sup>

Es gilt also, sich davor zu hüten, aktuelle Entwicklungen und deren negative Konsequenzen ausschließlich denen in die Schuhe schieben zu wollen, die an den scheinbaren „Hebeln der Macht“ sitzen...

Denn schließlich sind diese Vorgänge keineswegs bloß „äußeren“ Faktoren [GATS, Bologna-Prozess, Lissabon-Abkommen] geschuldet, sondern verstärken sich bis zu ei-

<sup>4</sup> vgl. dazu Foucaults Machtbegriff in Deleuze, Gilles [1987]: Foucault. Suhrkamp, Frankfurt am Main. S.99ff.

Macht hat demnach keinen repressiven sondern produktiven Charakter, kann nicht besessen, sondern höchstens ausgeübt werden, durchdringt dabei Herrschende wie Beherrschte jedoch gleichermaßen, was es schwierig macht, außerhalb bzw. ein Außerhalb von Macht zu denken.

<sup>5</sup> vgl. dazu Faschingeder, Gerald [2005]: Bildung und Herrschaft. In: Österr. HochschülerInnenschaft [Hg.]: Ökonomisierung der Bildung; Tendenzen, Strategien, Alternativen. Mandelbaum, Wien. S. 203.



nem gewissen Grad auch durch ein verändertes bzw. sich veränderndes Selbstverständnis der Studierenden reziprok.

Aus diesem Blickwinkel kann es also auch gar nicht darum gehen, einzig wahre Gegenkonzepte zu formulieren und gleichzeitig die bedingungslose Umsetzung eben dieser einzufordern oder gar die Bildung an sich zu reißen und dadurch alles anders [=besser?] zu machen. Vielmehr könnte es im kritischen Umgang mit Bildung darum gehen, bestehendes zu hinterfragen, zu versuchen, Ungereimtheiten aufzuzeigen, die Regeln des Spieles Bildungspolitik zu begreifen, mit ihnen zu spielen, und spielend sie sowie in weiterer Folge auch sich selbst zu verändern und [SchachspielerInnen gleich] einige Züge voraus die Bauern- und Bäuerinnenopfer aktueller Entwicklungen zu denken.

Sehen wir uns dazu jetzt einmal an, was die zunehmende Verschulung der Universitätsstruktur und die sich immer weiter verbreitende „KundInnen-Mentalität“ unter Studierenden bewirkt.

Dass Bildung [mindestens] zwei [un]gewollte Funktionen hat und in deren Mitte gefangen scheint, haben wir bereits festgestellt. Ein nicht widerspruchsfreies aber dennoch „realistisches“ Bildungsideal im Universitätsbereich wäre es demnach,

Studierende zu „selbstbestimmten und freien autonomen Individuen zu machen, die Kraft ihrer eigenen Vernunft Entscheidungen zu treffen vermögen, die für sie und auch für ihr Umfeld gut sind.“<sup>6</sup>

Diese Art der Sozialisierung stellt zweifellos ein Paradoxon dar, ist es doch der Versuch, Menschen zur Kritik[fähigkeit] zu befähigen, kontrovers formuliert: zu „erziehen“. Dennoch wurde Studierenden [vor allem nicht-technischer Studiengänge] sei es direkt durch die Anweisung zum eigenständigen und kritischen Denken, oder sei es indirekt durch die Organisationsstruktur des Studiums [Selbstbestimmung was Stundenplan sowie Interessenschwerpunkte angeht] vermittelt. Mittlerweile geht aber gerade universitäre Bildung immer weiter weg vom eigenständigen Lernen und Arbeiten hin zu[r] Autoritätshörigkeit und zu gutem Funktionieren innerhalb eines vorgefertigten Systems. Dieses zeigt sich einerseits in Änderungen des Typus von Lehrveranstaltungen, andererseits in vorgegebenen Stundenplänen, aber auch darin, dass bei so genannten „Wahlfächern“ manchmal nur noch die Reihenfolge des Absolvierens derselben „gewählt“ werden kann.

Sicherlich spielt hier die [angestrebte] Verkürzung der Studienzeit durch

6 ebenda. S. 206.



Einführung des Bachelor-Master-Modelles mit eine Rolle. Studierende sollen nach dem Erlangen des Bachelors schneller in den Arbeitsmarkt eingegliedert werden können, wobei sich über künftige effektive Nachfrage an BachelorInnen im Sozial-Geisteswissenschaftlichen Bereich nur vage spekulieren lässt. Zur Zeit sieht es, nebenbei bemerkt, nicht gerade rosig aus...

Die mit dem Bachelor-Master-Modell verbundene „Teilung“ des Bildungsweges<sup>7</sup> könnte in Zukunft in Sachen Mobilität zwar durchaus neue Möglichkeiten bieten und hätte somit vielleicht sogar begrüßenswerte Effekte. Sie führt jedoch auch dazu, dass durch die verkürzten Etappen zwischen Abschluss und Abschluss und dem für Studierende daraus resultierenden Zugzwang die einst hart um- und schließlich erkämpfte Mitbestimmung in bildungspolitischen Fragen über kurz oder lang stark zurückgehen wird. Auch hier sind es sowohl von außen wirkende wie verinnerlichte Mechanismen, die zu einer Entdemokratisierung führen. An den Universitäten selbst wurden und werden managementartige Entscheidungsstrukturen eingeführt, Studierenden werden auf den Eigenwert bezogene Kosten-Nutzen-Rechnungen nahe gelegt. Beispielsweise treiben ja auch

hierzulande leistungssteigernde Stipendiensysteme die Studierenden zur Eile an, sodass manchmal durchaus berechnete Fragen nach dem wie[so] und warum unbeantwortet linx liegen gelassen werden, da sie auf dem Weg zum sehnlichst angestrebten Titel nichts weiter als ein unliebsamer Verlust von „wertvoller“ Studienzeit sind. Zeit die auch „innerhalb“ des Studiums selbst immer besser eingeteilt werden will und auch von oben eingeteilt wird.

Ohne jeden Zweifel spielen jedoch Studiengebühren, also die Preisschilder im Kaufhaus „universitäre Bildung“, die politisch am einfachsten zu instrumentalisierende Rolle in diesem Prozess, sind allerdings genau betrachtet bloß Nebenwirkungen der gesamten Entwicklung. Nichtsdestotrotz laufen Studierende vor allem durch sie Gefahr, sich entmündigt zu fühlen, da sie in die Rolle von KundInnen ihrer Universität gedrängt werden. Als KundInnen können sie sich zwar das Privileg der Wahlmöglichkeit aus dem vorgefertigten Warensortiment erkaufen, verlieren scheinbar jedoch, sobald sie sich in diese Position begeben, automatisch jegliches direkte Mitspracherecht, was das Angebot sowie die Produktionsverhältnisse betrifft. Sie sind praktisch

---

<sup>7</sup> weil ja Magister „mehr wert“ ist als Bachelor, aber Bachelor dennoch einen scheinbar „vollwertigen“ Studientitel darstellt



mit ihrem Eintreten in die Universität nicht mehr automatisch Teil des Wissenschaftsbetriebes, sondern werden zu reinen BenutzerInnen degradiert. Überflüssig, an dieser Stelle zu erwähnen, dass durch das Selektionselement „Preis“ Bildung kein öffentliches Gut mehr ist, welches durch das Menschenrecht auf Bildung abgesichert zu sein schien, sondern den „natürlichen Selektionsmechanismen“ des so genannten freien Marktes gehorcht.

Über kurz oder lang besteht die Gefahr, dass sich Studierende an staatlichen [=öffentlichen?] Universitäten gar bewusst als KundInnen definieren, was bei ersten Vorkommnissen zwar etwas lächerlich wirken kann<sup>8</sup>, im Großen und Ganzen jedoch zeigt, dass diese Taktik der Vermarktlichung des Bildungssektors bereits erste Früchtchen getragen hat.

Die weiter vorne bereits kritisierte Auffassung von „Bildung als Werkzeug“ wurde allerdings nicht nur

<sup>8</sup> bezeichnenderweise so geschehen an der Wirtschaftsuniversität Wien, wo die ÖVP-nahe Studierendenvertretung seit Einführung der Gebühren „Wir zahlen, wir fordern“ auf ihre Fahnen geschrieben hat.

„von oben“ konstruiert, sondern wird auch „von unten“, also von Studierenden selbst, häufig bemüht und durch Fragen wie „Was kannst du damit anfangen?“ zugespitzt. Das Studium an sich bildet in dieser Logik bloß noch ein oft unliebsames, jedoch in letzter Konsequenz dann doch profitables Veredelungsmoment der eigenen Arbeitskraft auf dem Weg in den „freien Markt“. Selbstverständlich waren derlei Unterstellungen [der] Bildung gegenüber niemals fremd, doch konnte und kann Bildung [noch] viel mehr, als ihre BenutzerInnen bzw. von ihr Benutzte zu gut funktionierenden Teilen des kapitalistischen [Re]Produktionsprozesses zu formen. Vor allem wenn sie eben nicht in rein auf Lehre ausgerichteten Betrieben wie Fachhochschulen institutionalisiert ist, sondern in universitären Einrichtungen vermittelt wird, die sowohl Forschung als auch Lehre betreiben.

Dieses Spannungsfeld zwischen Bildung und Ausbildung hier



ausführlich[er] zu betrachten, wäre zwar ohne Zweifel sehr interessant, würde jedoch den [sich vom Verfasser selbst auferlegten] Rahmen dieses Artikels sprengen. Gesagt sei jedoch, dass sich mit der Einführung des Bachelor-Master-Modells eine Tendenz abzeichnet, die den Großteil der Studierenden durch einen verschulden, ersten Studiengang arbeitsmarktkonform ausbildet [„WegwerfakademikerInnen“] und einige wenige in einem zweiten, an weiteren Zugangshürden [z.B. höhere Studiengebühren] gekoppelten „Master-Zyklus“ veredelt. „Auch für den universitären Bereich lässt sich [somit] zugespitzt das Leitmotiv marktformiger Bildungspolitik als ‚Beschäftigungsfähigkeit für die Masse, Bildung für die Elite‘ benennen.“<sup>9</sup>

Die Verteidigung der Bildung gegen ihre Ökonomisierung oder Durchkapitalisierung seitens [linker?] Studierender artet bisweilen in konservative Streitschriften mit schlussendlichen, klar ausformulierten Nutzenwendungen aus.

Der Abschluss dieses Beitrags kann und soll in diesem Falle allerdings keine direkten Handlungsanleitungen zum „es selbst besser machen [können]“ beinhalten, sondern versteht sich vielmehr als eine

<sup>9</sup> Prausmüller, O.; Schimmerl, J.; Striedinger, A. [2005]: Fit für den Standort? In: Österr. HochschülerInnenschaft [Hg.]: Ökonomisierung der Bildung; Tendenzen, Strategien, Alternativen. Mandelbaum, Wien. S. 71.

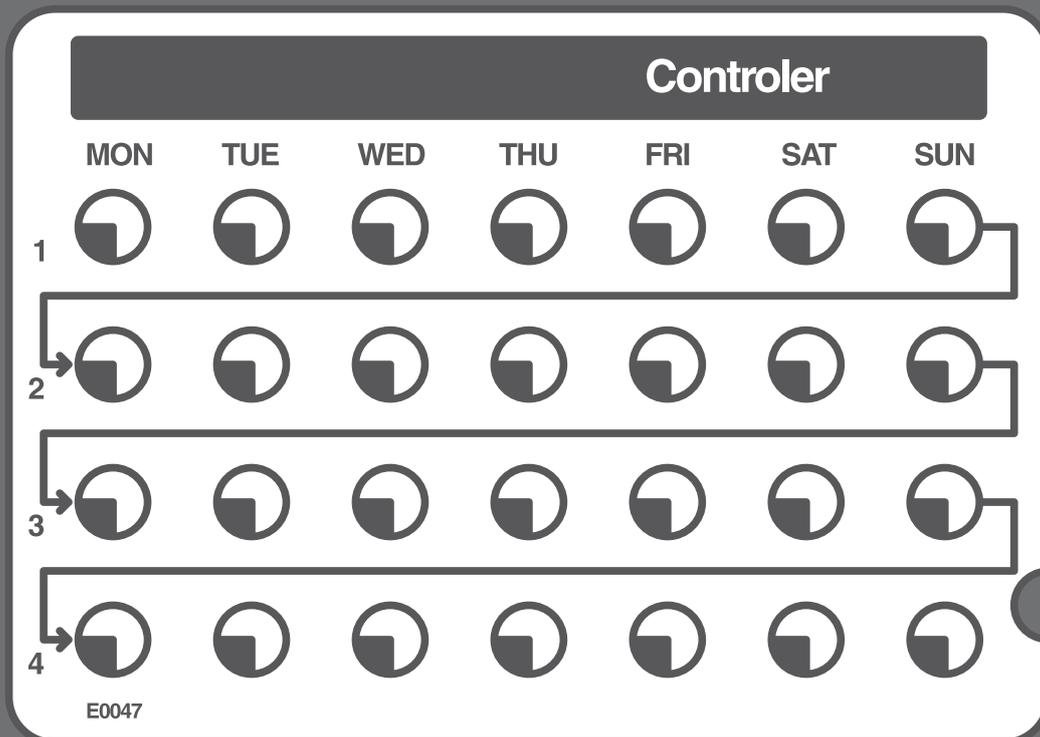
kleine Reihe sehr allgemein und auch selbstkritisch formulierter Hinweise.

Zum Einen, mit instrumentalistisch gedachten Bildungskonzepten höcht vorsichtig[st] umzugehen, sich im Eifer des Gefechtes um eine Ökonomisierung der Bildung eben nicht auf die Glorifizierung der staatlich kontrollierten Bildungsinstitution „Universität“ einzulassen und darüber emanzipatorische Forderungen nach einer anderen, eben besseren Universität aus den Augen zu verlieren. Und zum Anderen sich auch ruhig einmal selbst an die Nase zu fassen; versuchen, die informellen, verinnerlichten Herrschaftsmechanismen über sich selbst aufzuspüren, sich nicht auf vorgefertigte [rein ökonomisch gedachte Kosten-Nutzen-]Spiele einzulassen. Und wenn, dann bloß, um das Spiel mit seinen Regeln Schritt für Schritt in Hinblick auf unser Spiel, das wir außerhalb bereits [zu] spielen [versuchen] zu verändern.<sup>10</sup>

Denn wenn wir bei einem vorgefertigten Spiel gewinnen und uns als SiegerInnen sehen, sind wir verloren!

<sup>10</sup> z.B. außeruniversitäre „Bildungseinrichtungen“ wie Lesekreise oder auch Experimente wie die keine\_uni (<http://www.keineuni.org>)





## Gottfrieds Tagebuch: Heute: Bewerbungen

<http://www.augustin.or.at/>

Ich bin den zweiten Tag im Kurs. Für alle, die sich da nicht so genau auskennen, eine kurze Erklärung. Das Ganze nennt sich „Job-Express“. Und dabei lernt man in 6 Wochen, wie man sich richtig bewirbt. Und das 4 Tage die Woche 4 Stunden vormittags und abwechselnd nachmittags. Für Leute mit Betreuungspflichten eine reine Schikane. Aber in meinem Kurs haben wir eine sehr engagierte Trainerin, die schon einigen Teilnehmern zu einem Deutschkurs verhelfen konnte. Und zwar, weil diese Leute sonst fast nichts

verstanden hätten. Wer hat diese Personen überhaupt zuerst hierher geschickt? Aber egal, man ist ja für die Dauer des Kurses nicht arbeitslos und gilt dann auch nicht mehr unbedingt als Langzeitarbeitsloser. Ach ja, in meinem Kurs sitzen ein Magister, studierter Geologe aus Ägypten und ein Elektrotechniker aus der Türkei. Und eine dreisprachige Putzfrau aus Jugoslawien. Demnächst wird mir übel. Wenn ich mit dem Kurs fertig bin. Oder doch schon früher?

# Der erste *Schultag* ist schlimmer als Zahnarzt

von Andi Gschleier

der erste schultag ist schlimmer als zahnarzt.  
die gänge lang und kahl löschen alle farben aus.  
der erste tag lässt bleiern seinen geschmack auf der zunge.  
die stunden werden gezählt, die bänke ziehen linien.  
das kind wird lernen.

in den ersten jahren hat er oft bauchschmerzen. er darf zu hause bleiben,  
nicht den langen weg, mit dem rad den fluss entlang, zu dem kleinen ge-  
bäude, mit den blauen fensterrahmen und gläsernen vorbauten.  
er sitzt den ganzen tag auf der flachen landschaft des teppichs, mit häu-  
sern aus bebeizten holzwürfeln, die lippen lassen die figuren leben.  
oft ist der großvater angereist, frühmorgens, bevor die mutter zum unter-  
richt musste, in den bus gestiegen, sitzt er eine stunde dreiviertel später  
auf dem niedrigen bett. seinen blick auf dem jungen ruhend.  
der großvater war, seinerzeit auf dem schulweg oft in den graben gerollt  
um leise über die wiesen zu verschwinden.

der endbericht attestiert gute mitarbeit, doch sei er zu schnell ablenkbar  
und oft unaufmerksam. er ist nach noten der zweitbeste in der klasse.

er ist oft traurig und weint beim einschlafen, weil die schule sich alternie-  
rend über die übermäßig kurzen ferien zu schieben wagt und er nur in von  
sonntagen abgesteckten abständen zu seinem vater kann.  
bei den buchstaben, die wiederholt auf die blauen zeilen der frisch ein-  
gebundenen hefte gemalt werden, schmerzt es ihn, dass er den ersten in  
der alphabetischen reihe nicht mit leichtem schwung zu stande bringt. der  
buchstabe ist auch der erste seines namens und er will nicht versagen. drei  
tage bauchschmerzen.

die erste mitteilung an die eltern, durch einen abgerissenen ast beim ver-  
botenen erklimmen eines baumes.  
die langen reihen der bänke suchen den fluchtpunkt in einer einfarbigen  
tafel.





der erste kuss auf die wange. die haut samtig, seine finger hinterlassen kleine schweißabdrücke auf der kunstharzarbeitsfläche seiner schulbank. und es ist sein erster aufsatz bei dem er nur eine mittelmäßige note einstreicht – die ausdrücke falsch und bindewörter an den satzanfängen – stellten sich gegen das korsett der sonntäglichen waldspaziergänge und kinderträume:

ein tag bauchschmerz und keine bindewörter an satzanfänge mehr.

er weint oft, weil er als einziger noch kein bergrad für den weg am fluss entlang zu dem kleinen schulgebäude mit den blauen fensterrahmen und gläsernen vorbauten hat.

bei schnee geht er zu fuß.

am nachmittag erst schneidet er mit den reifen seines gelbrotten fahrrades in den frischen schnee.

im frühjahr führt der fluss nahe der wohnung, in der er mit seiner mutter lebt, für wochen lang hochwasser und er liebt es an dessen mauer zu stehen und das treibholz zu betrachten, wie es in kleinen abständen abtaucht und immer wieder an einer neuen stelle etwas weiter den strom entlang auftaucht, leicht wiegend.

er ist wirklich krank, als das wasser derart hoch ist, dass es bereits die

brücke streift und er kann des fiebers wegen nur aus dem fenster den wipfel der fluten erkennen. dort sitzt er den ganzen vormittag.

nach der dritten klasse ziehen sie um.

weg vom fluss, weg von dem haus mit den blauen fenstern, weg von der kleinen wohnung.

die klasse ist kleiner und beim turnunterricht wird getanzt, einmal pro semester darf ball gespielt werden.

die lehrerInnen sind weniger und deren rechtschreibung ist korrekter, im italienischen schreibt er lange zeilen der rot angestrichenen wörter aus den diktaten. er beginnt meist schon auf dem nachhauseweg.

die bauchschmerzen sind einem stottern gewichen. die lehrerInnen sind besorgt und attestieren ihm eine inkompetenz in freiem sprechen.

bei der abfrage hat er geweint, der sinn des wortes war ihm fremd. dreißig mal abschreiben. bei der stiege zu seinem haus, hat er bereits sechsundzwanzig.

picchiare

picchiare

picchiare

...

die pausenglocken der zwei schulen läuten um eine halbe stunde versetzt.

auch die eingänge und der schulanfang ist nicht der selbe. abwechselnd dürfen die kinder auf den asphaltierten schulhof. das geschrei des aufpralls auf den harten untergrund beim ballspielen: einsprachig, um eine halbe stunde versetzt.



# Gottfrieds Tagebuch: Heute: Studium



<http://www.augustin.or.at/>

Gelegentlich stöbere ich im weltweiten Netz und da ich englisch verstehe, erfahre ich auch viele lustige Dinge. So zum Beispiel, dass der durchschnittliche amerikanische Student 5000 Dollar

im Monat für sein Studium benötigt. Und das 4 Jahre lang. Hoffentlich erfährt das nicht unser Minister Hahn, sonst sehe ich schwarz für die österreichische Hochschülerschaft.

# Leistungsstipendien: Lotterie für die besten der Besten

von Martin Fink

## prima

Mit dem Landesgesetz „Recht auf Hochschulbildung“ (L.G. 30. November 2004, Nr. 9) wird das Prinzip der von Einkommen unabhängigen Leistungsprämien in die Hochschulförderung eingeführt. Dort heißt es in Artikel 6, Punkt 4:

„Studierenden mit hervorragenden Studienleistungen können Leistungsstipendien gewährt werden. Eine wesentliche Zielsetzung dieser Stipendien ist die Förderung einer weiterführenden Qualifizierung und Spezialisierung der Studierenden sowie des Besuches von hochqualifizierten, auch privaten Universitäten. Die Bestimmungen über die wirtschaftliche Bedürftigkeit finden in diesem Fall keine Anwendung. Das Ausmaß des Leistungsstipendiums beträgt 20 Prozent der ordentlichen Studienbeihilfe laut Absatz 3 Buchstabe a). Für Leistungsstipendien werden pro Studienjahr drei Prozent der für Studienbeihilfen vorgesehenen Mittel verwendet. Reichen die zur Verfügung stehenden Mittel

nicht aus, um allen Anspruchsberechtigten ein Leistungsstipendium zu gewähren, wird eine Rangordnung erstellt, für die der Studienerfolg maßgeblich ist.“

Auf dieser Grundlage hat die Abteilung Bildungsförderung im Oktober 2006 die Wettbewerbe um „ordentliche Leistungsstipendien“ für das Studienjahr 2006/07 präsentiert. Die Leistungsförderung der 2. Kategorie („Abschlussprämien“) sowie der 3. Kategorie („Förderung hochbegabter Studierender“) wurden in diesem Jahr noch nicht umgesetzt. Entgegen der Ankündigung (Projektantrag bzw. -auftrag) im Rahmen der Sitzung des Landesbeirates zum Recht auf Hochschulbildung im April 2006, dass sich die Wettbewerbe am „durchschnittlichen Studienerfolg ausgewählter Universitäten Italiens, Österreichs und Deutschlands“ orientieren, erfolgte die Bewertung der Studienleistung anhand einer Einteilung in „schwierige“, „mittlere“ und „leichte“ Studienrichtungen.



Die Zuteilung der insgesamt 355 Leistungsstipendien zu je 1080,00 Euro erfolgte anhand zweier Ranglisten<sup>1</sup>, für welche die Studienleistung gemessen in ECTS-Punkten und Notenschnitt in Ranglistenpunkte umgerechnet wurde. Die berücksichtigte Studienleistung betrug zwischen mindestens 40 ECTS und höchstens 60 ECTS, wobei für schwierige Studienrichtungen mehr Ranglistenpunkte pro ECTS berechnet wurden, als für mittlere<sup>2</sup> oder leichte Studienrichtungen. Die unterste Bewertungsschwelle für den Notendurchschnitt betrug für schwierige Studienrichtungen 2,0 bzw. 25/30, für mittlere Studienrichtungen 1,5 (Ausnahmen mit 1,6) bzw. 27/30 und für leichte Studienrichtungen 1,3 (Ausnahmen 1,4) bzw. 29/30. Die maximal erreichbaren Ranglistenpunkte differierten je nach Schwierigkeitsgrad und Studienort zwischen 30,5 und 46,8.

Vor allem die unterschiedliche Bewertung von ECTS-Punkten ist nicht

nachvollziehbar. Das European Credit Transfer (and Accumulation) System (ECTS) wurde gerade im Hinblick darauf geschaffen, Studienleistung im Sinne des gesamten Arbeitsaufwandes zu messen und damit Studienleistung "vergleichbar" zu machen. Für erfolgreich absolvierte Module/Lehrveranstaltungen vergeben Hochschulen Leistungspunkte (LP), die der durchschnittlichen Arbeitslast des Studiums („Work Load“) und der einzelnen Module/Lehrveranstaltungen Rechnung tragen sollen. Grundlage für die Vergabe von Leistungspunkten nach ECTS-Standard ist die Annahme eines in Stunden gemessenen durchschnittlich zu leistenden Arbeitsaufwandes für das Studium. Die Annahme ist ein Aufwand von 1500-1800 Stunden pro akademischem Jahr, der sich in 60 Leistungspunkten ausdrückt. Ein Leistungspunkt entspricht daher 25 bis 30 Arbeitsstunden<sup>3</sup>. In dieser Hinsicht kommt die Einteilung der Studienrichtungen in „Schwierigkeitsgrade“ einer doppelten Bewer-

<sup>1</sup> 178 für im Ausland studierende HochschulInnen, 177 für in Italien studierende HochschulInnen

<sup>2</sup> Gleichfalls werden für mittlere Studienrichtungen mehr Punkte pro ECTS vergeben als für leichte Studienrichtungen.

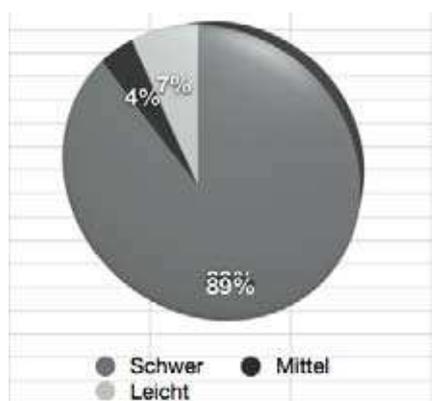
<sup>3</sup> [http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index\\_de.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_de.html) am 9.5.07;



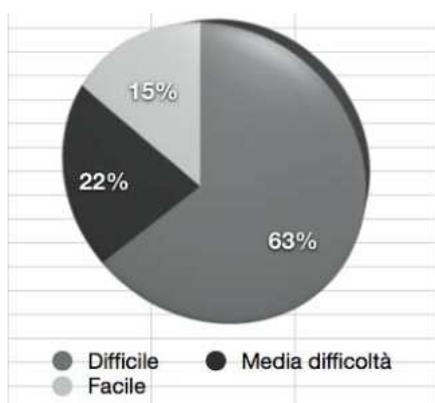
tung der Studienleistung bzw. des Prüfungserfolgs gleich.

Im November 2006 bestand somit durchaus die Befürchtung, dass für die Studierenden der sogenannten „leichten“ und „mittleren“ Studienrichtungen der durch die Bestimmungen der Wettbewerbsausschreibung erlittene Nachteil gegenüber den „schwierigen“ Studienrichtungen nicht aufholbar sei. Die Ergebnisse bestätigten diese Vorahnungen:

#### Aufteilung der zugewiesenen Leistungsstipendien nach Schwierigkeitsstufe - Ausland



#### Aufteilung der zugewiesenen Leistungsstipendien nach Schwierigkeitsstufe - Inland



Diese zwei Abbildungen sprechen für sich und legen das Versagen des Kategoriensystems an den Tag. Es ist zwar unbestritten, dass es Studien gibt, die im Vergleich zu anderen schwieriger oder leichter sein mögen, doch bei der Vielzahl von verschiedenen Studienmöglichkeiten (die auch noch von Universität zu Universität verschieden sind) ist es in der Realität unmöglich, jede Studienrichtung der angemessenen Kategorie zuzuordnen (auch bräuchte es sicher weitaus mehr als drei Kategorien). Deshalb teilten sich auch gerade einmal fünf Studienrichtungen mehr als die Hälfte aller im Ausland erzielten Leistungsstipendien (Medizin, Psychologie, Architektur, Biologie und Bauingenieurwesen – allesamt als schwierig definiert).

Die – scheinbar bessere – Situation in Italien entstand durch die universitätsähnlichen Ausbildungsstrukturen in Südtirol. Vor allem die Bildungswissenschaftliche Fakultät in Brixen verzerrte durch eine extrem hohe Zahl von Ansuchenden mit 60 ECTS und 29/30 oder 30/30-Durchschnitten das Gesamtbild, das ansonsten ziemlich ident mit jenem im Ausland wäre.

Aufgrund der Wettbewerbskriterien und der – nicht von allen Seiten als negativ bezeichneten Ergebnisse – lag der Verdacht nahe, dass die Leistungsstipendien zu nichts anderem dienen sollten, als eine Einteilung der Studienrichtungen in die Kategorien „förderungswürdig“ bzw. „nicht förderungswürdig“ vorzunehmen. Hartnäckig hält sich in gewissen Kreisen die Meinung, dass

man die Studierenden mit Anreizen und Druck dazu bringen sollte, jene Studien anzugehen, die von „der Wirtschaft verlangt werden“. Die Ignoranz, zu begreifen, dass es unmöglich ist, alle hierfür relevanten Informationen zu sammeln, zu analysieren und zu berechnen, scheint jedoch nicht nur die sowjetische Planwirtschaft überlebt zu haben.

Im Vergleich der Studienrichtungen innerhalb der „Schwierigkeitskategorien“ offenbart sich, die Nichteignung solcher Kategorien. Die angesetzten Kriterien für hohe „Studienleistung“ sind nicht in allen Studienrichtungen in gleichem Maße bzw. in einigen Fällen überhaupt nicht erfüllbar. Als Beispiel dient die Studienrichtung der Rechtswissenschaften („schwierig“), für die in Österreich rund 400 Studierende inskribiert sind, aber nur 5 Studierende die Mindestkriterien erfüllen konnten (und gar nur ein/e Studierende/r eine „Leistungsprämie“ zugewiesen bekam). Offenbar lässt sich ein objektiver Vergleich verschiedener Studienrichtungen an unterschiedlichen Hochschulen auch anhand des ECTS nicht vornehmen. Faktoren wie unterschiedliche Studienordnungen, unterschiedliche Formen der Organisation der Lehre, Mängel in der Studienplatzbewirtschaftung und potenziell ungleiche Bewertungssysteme beeinflussen maßgeblich die Bewertung der „Studienleistung“. Studienrichtungen mit straff und schulisch organisierter Lehre (Jahreskurse zu je 60 ECTS-Punkten) sind klar bevorzugt „überfüllte“ Studienrichtungen

an einigen Universitäten, an denen Studierende ohne Eigenverschulden wenige Lehrveranstaltungen belegen können, sind hingegen im Nachteil.

## durante

Für die heurige Leistungsstipendienausschreibung wurden zwei wesentliche Änderungen durchgeführt: Die Abschaffung der Schwierigkeitskategorien und die stärkere Gewichtung der Durchschnittsnote (inkl. erstmaliger Berücksichtigung von „1 mit Auszeichnung“ bzw. „30 con lode“). Durch letztere Maßnahme können sich nun auch Studierende an „überlaufenen“ Unis bzw. Fakultäten für ein Leistungsstipendium qualifizieren, da von den theoretisch möglichen 71 Punkten im Ausland 51 aufgrund des Notenschnittes erzielt werden können. In Italien – wo der Bologna-Prozess und die damit einhergehende zunehmende Verschulung schon weiter fortgeschritten ist – sind von den 52 möglichen Gesamtpunkten immerhin noch 32 aufgrund des Notenschnittes erreichbar.

Die Abschaffung der Schwierigkeitskategorien kam etwas überraschend, ist sie doch nachträglich ein Beweis dafür, dass der letztjährige Wettbewerb in seiner Form ziemlich danebengegangen ist und auf gleichzeitig sogar ein öffentliches Eingeständnis dieses Reinfalls. Bei der heurigen Ausschreibung werden somit alle Studienrichtungen gleich behandelt, die Mindestvoraussetzungen befinden sich auf



dem Niveau der letztjährigen „mittleren“ Kategorie. Diese Feuerwehration wird – da ohne Begleitmaßnahmen – aller Voraussicht nach zu einer Umkehr des Ergebnisses des letzten Wettbewerbs führen. Mag dies heuer als ausgleichende Gerechtigkeit durchgehen, so müssen dann jedoch spätestens 2008/09 die Konsequenzen aus zwei verkorksten Wettbewerben gezogen werden.

Neu ist diese Jahr auch die Leistungsförderung der 2. Kategorie (Abschlussprämien). Haben im vorigen Jahr diejenigen, die ein mindestens vierjähriges Hochschulstudium absolviert hatten und weiterstudierten, noch um ein „normales“ Leistungsstipendium ansuchen können, so werden heuer für diese Art der Förderung zwei eigene Wettbewerbe – jeweils einer für das In- bzw. Ausland mit jeweils 20 Leistungsprämien – ins Leben gerufen.

Der gesamte Betrag der durch die Wettbewerbe ausgeschüttet wird (390.000 Euro) macht nach wie vor 3% vom Budget für ordentliche Studienbeihilfen aus.

## dopo

Hochgesteckte Ziele der Landesverwaltung sehen die Zuweisung und Auszahlung der diesjährigen Leistungsstipendien und –prämien bis zum 20. Dezember vor. Nach der anschließenden statistischen Auswertung könnten die relevanten Daten im Idealfall bis Mitte Januar zur Verfügung stehen. Somit stünde dann 2008 erheblich mehr Zeit als 2007 – als dasselbe bis Mitte Mai dauerte – zur Verfügung um die Ergebnisse der Wettbewerbsausschreibung genauestens zu analysieren und um Alternativmodelle durchzuspielen. Die – höchstwahrscheinlich – un-

befriedigenden Ergebnisse der 2. Wettbewerbsausschreibung werden aufzeigen, dass die Vergabe von „Leistungsstipendien“ über ein Ranglistensystem, in dem lediglich die am Besten gereihten Studierenden prämiert werden, zu unerwünschten Konkurrenzsituationen zwischen und Entsolidarisierung unter den Studierenden führt. Angemessener scheint eine Niveaulösung, die alle Studierenden ab einem definierten Punktniveau prämiert, um antisozialen und dissoziativen Tendenzen in der Studierendenschaft entgegen zu wirken und den Wert von Gemeinschaft und Zusammenarbeit gegenüber Individualismus, Rücksichtslosigkeit und Konkurrenz zu unterstreichen, was Ziel einer vernünftigen Bildungspolitik sein muss. Auch für die Studierenden selber ist es nicht unwesentlich frühzeitig zu wissen, ob sie eine Leistungsprämie erhalten werden bzw. welche genau anhand von Noten und ECTS genau definierte „Leistung“ sie hierfür erbringen müssen.

Die Leistungsstipendien machen im Kontext der gesamten Bildungs- und Hochschulförderung zwar nur ein sehr kleines Stück vom Kuchen aus. Jedoch ist ihre Einführung letztlich ein Produkt des gesellschaftlichen und universitären Wandels, der eine immer stärkere Individualisierung und Fokussierung auf scheinbar unmittelbar messbare Leistungen mit sich brachte und bringt. Gerade deshalb ist eine Grundsatzdiskussion über Leistungsstipendien im Kontext einer sozial gerechten Bildungsförderung unter Einbeziehung aller Akteure unbedingt notwendig.





## Gottfrieds Tagebuch: Heute: Geld

<http://www.augustin.or.at/>

Achtung! Ein Blick in die Brieftasche kann durchaus zu Ohnmachtsanfällen führen! Während Preise für Nahrung, oder Sonstiges ständig schleichend steigen, erhält der durchschnittliche Empfänger von Notstandshilfe seit nunmehr 7 Jahren exakt gleich viel Geld. Und sollte man am AMS einmal nach wirklicher Arbeit fragen, dann erntet man meist nur ein müdes Lächeln. Ja, Kurse könnte man machen zuhauf. Aber es gibt z. B. immer wieder Kurse für Lagerarbeiter, obwohl es laut AMS in Wien und Umgebung nicht eine freie Stelle gibt. Und unser Wirtschaftsminister lächelt seltsam durch die Gegend.



# Der Müllschlüssel

*von Hannelore Möchte*

wenn es dunkel wird, wird mir immer ganz kribbelig. ich kann das gefühl nicht wirklich in worte fassen, aber es hat etwas von vorfreude an sich und ein leichter schauer geht mir über den rücken... gegen 22-23 uhr beginne ich dann mit meinen vorbereitungen. als erstes suche ich mir auf meiner karte eine straße aus. anfangs hatte ich noch so etwas wie ein konzept oder eine art system, an dem ich mich zu orientieren versucht habe. aber je weiter ich gegangen bin und um so mehr [erfahrungen] ich gemacht habe, desto bewusster ist mir geworden, dass ich mich ohne eine derartige reglementierung freier, [selbst]sicherer und lebendiger in meinen handlungen fühle[n kann]. immer wenn ich mir die karte, die an der innenseite meiner zimmertür hängt ansehe, mit all den rot als erledigt markierten straßen, plätzen und gassen, muss ich an mein erstes mal denken.

ich packe die unauffällige lila mappe in meinen rucksack. anschließend lese ich oder sehe mir einen film an. bevor ich aufbreche höre ich noch ungefähr eine halbe stunde lang musik. dann geht es los. es ist zwischen 2 und 3 uhr morgens. auf den straßen ist [noch] nicht [mehr] viel los. den schwarzen kapuzenpulli trage ich,

weil er mir ein gefühl der sicherheit gibt. wenn ich die kapuze aufsetze verbirgt sie mein gesicht. macht mich zu einem anonymen schwarzen schatten in der nacht. ich fühle mich dann fast unsichtbar. und trotzdem bin ich gerade dann noch vorsichtiger als sonst.

mein fahrrad quietscht, wenn ich zu schnell fahre oder kurven zu eng nehme. ich versuche, jedes störende geräusch zu vermeiden, dennoch so schnell wie möglich voran zu kommen und trotzdem nicht auffällig unauffällig zu wirken. manchmal muss ich ziemlich weit fahren, um zu derjenigen straße zu gelangen, die ich mir vorher ausgesucht habe, ein andermal sind es nur ein paar häuserblocks. hie und da kommt es vor, dass ich unterwegs die lust auf die lange strecke verliere, die ich mir vorgenommen habe. dann halte ich kurz an, suche mir auf der karte eine straße in der nähe in der ich noch nicht war und fahre dann eben dort hin. nachdem ich die straße einmal entlang gefahren bin und vor allem in den oberen etagen nach offenen fenstern oder fenstern in denen noch/schon licht brennt ausschau gehalten habe, stelle ich das fahrrad am beginn oder ende der straße ab und mache mich an die arbeit.





### keine\_werbung!

keine unadressierten gratiszeitschriften!  
unadressierte printWERBUNG...

- ...landet zu 82,4% ungelesen im müll.
- ...ist absichtliche verschwendung von nerven  
UND arbeitskraft.
- ...tötet unschuldige bäume.
- ...erhält die konsumgesellschaft am leben.
- ...ist gehirnwäsche.





# Get you a proper education, you punk!

## Why I still rely on my encyclopedic and eclectic education rather than on my modest cooking skills

*von Chaim Einhard*

Back in the good ol'days education did still matter. Everyone around you – and especially your parents – felt the need to give you, a new member in the huge family of human beings, a proper education (at own expenses if needed) – whereas all you felt was the urge of your body to pee once at random and utterly inadequate times and places and had nothing on your mind but primordial instincts that drove you to find nutrition, comfort and protection. And well, those days of early childhood decided also whether, once a grown up and sexually active, you'd become a jugs-man or rather an booty-guy. Education was meant to civilize you, and that frankly is the center of all education. Education makes you a man, a Human Being. Let me spell that with capital letters! Without education you're nothing – a beast at best, a half bred monkey that is allowed to drive a car. Now that I created it, thanks to my encyclopedic and eclectic education, the image of the half bred monkey that is allowed to drive a motor-vehicle is an utterly striking and efficient one: it gives you the essence of what it means to be skilled without being

properly educated. Because just being the proverbial man of many skills is kinda lame - for the given reasons. Think once again of a monkey-featuring image: the notorious room full of monkeys sitting in front of old fashioned typewriters - if you wait long enough one will produce a Shakespeare play. What the monkey needs is to be skilled at typewriting. A skill that is not hard to obtain. Possibly as hard to obtain as a B.A. Degree - but then: typist classes for monkeys are actually reality.

### **I gathered from the news recently that they are teaching chimpanzees to 'speak' sentences in English**

at Georgia State University in the US. A custom-designed computer system makes it possible for chimpanzees to generate thousands of words using a touch-sensitive pad connected to a voice synthesizer. The technology apparently took four years to develop, and the research question behind all this is:



„Do chimps already communicate this way in the wild and humans haven't just yet cracked their simple linguistic code until now? Or it could be that they don't, and then this would show how much language a non-linguistic species can pick up.“ The computer is also linked up so that the chimps can contact researchers anywhere within the university campus. A researcheress says the chimps often 'call' her using the system to tell her what they are doing. Now that must be fun! Lets speculate how long it takes until some of 'em chimps comes up with a sonnet. But again, back on topic. Some argue it is enough to teach you different skills, so that you become a valuable member of society, that is endowed with all necessary knowledge he or she needs to contribute to the progress and to the prosperity of society as a whole. Now that is as pathetic as it is bull.

**If you are a highly skilled individual but lack education you won't contribute exactly (if not less than) *nil* to the progress and prosperity of any society.**

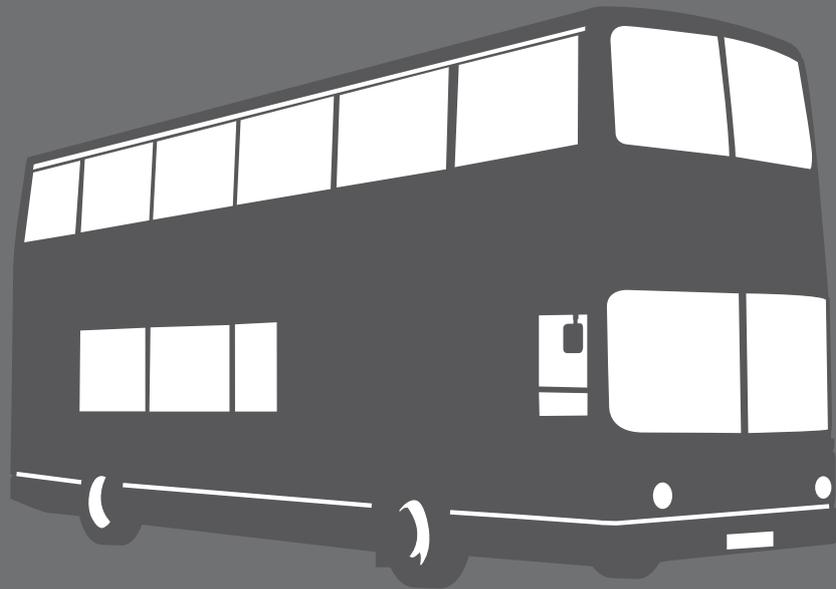
You will be a skilled monkey whose fingers stumble over keyboards and in an potentially dangerous skilled way grab steering wheels and turn valves or flip switches or whatever robotic skill you might require in a 9-15 job. You are useful to the society, but you do not contribute to its growth or progress. And you don't contribute to your own growth and progress either. I was so lucky to

still receive a proper education, old school M.A. Degree and stuff. But those after me won't be blessed with a proper undergraduate program and an option to go for a PhD. They will enter university and robotically learn how to stumble over a computer-keyboard to produce an acceptable amount of lines of code in a given time frame, how to turn the steering-wheels of small business (and reach the lower management at best, junior-vice president of the sales department for Upper Austria).

**Hopefully they will be skilled enough with a B.S. in applied physics to flip the right switch before the reactor-core fissions and save a couple of thousand lives...**

provided they are told so by their superior, not by their conscience. Because if it comes to ethics and morals and common sense (and trust me, in every life there comes a moment when the situation requires one of those) you don't need skills but you need education. And if you just have skills then we're all screwed. Uh... and by the way... when I grew up my parents would say "... That is just a whole lot of bee ess". Didn't understand what B.S. stands for? It is a childproof version of: "that's a crapload of bullshit". Catch my drift? Get you a proper education you punks!





## Gottfrieds Tagebuch: Heute: Fahrtgeld

<http://www.augustin.or.at/>

In den Kurs gehen. Bewerben lernen. Erfahren, dass man seit 9(!) Jahren keine legale Arbeit mehr hatte. Daraufhin völlig überrascht sein. Trainerin rätselt, warum man in einem Kurs sitzt, in dem die Leute durchschnittlich ein Jahr ohne Job sind. Also in einen Kurs vermittelt, weil ein Kurs pro Jahr eben sein muss.

Ob er nun etwas hilft oder nicht. Das Ganze kostet dem AMS dann ca. 800 Euro. Und ich kriege pro Tag 1,02 Euro Fahrtgeld. 2 Fahrscheine in Wien kosten aber 3 Euro. Man bekommt eine gewisse Stimmung in dieser Situation, die allerdings vom Gericht mit einer hohen Haftstrafe geahndet werden würde.

## AutorInnen dieser Ausgabe

*Stefan  
Marx*

Geboren am 12.4.1981 in Wien. Bis zum Jahr 2000 Schüler. Danach Zivildienst und Nebenerwerb im Haus Franciscus der Caritas. Studium der Geschichte. Seit 2004 Student am ipw.



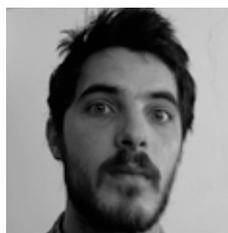
*Manfred  
Füllsack*

Univ.Doz. Dr., Sozialwissenschaftler an der Universität Wien. Forschungsbereich: epistemologische, historische und soziale Bedingungen von Arbeit und Wissen; Publikationen u.a.: Zuviel Wissen? Zur Wertschätzung von Arbeit und Wissen in der Moderne (Berlin 2006), Auf- und Abklärung. Grundlegung einer Ökonomie gesellschaftlicher Problemlösungskapazitäten. (Aachen 2003), Leben ohne zu arbeiten? Zur Sozialtheorie des Grundeinkommens, (Berlin 2002); in Kürze erscheint: Arbeit. Eine Begriffsgeschichte (Wien 2008)



*Pietro  
Faoro*

studia a bologna scienze politiche. sogna di imbarcarsi su una nave diretta in oriente e intanto fa lunghe camminate.



*Andrea  
Montali*

Nasce a Bolzano il 23 giugno 1983. Nel 2007 pubblica "Anime sole in autobus sovrappollati", libro di racconti sulla peggior gioventù altoatesina. Editorialista del quotidiano "Alto Adige", è maestro d'asilo nido. Per scaricare gratuitamente il suo libro d'esordio: [www.myspace.com/andreamontali](http://www.myspace.com/andreamontali) [www.travenbooks.it](http://www.travenbooks.it)



Ana  
Ilic

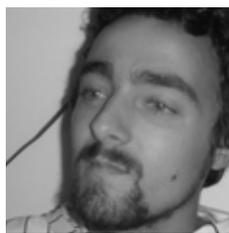
geb. 1985 in Hamm (NRW), Deutschland  
Besuch des Gymnasiums in Bozen  
Studiert Germanistik, Philosophie und Romanistik an der Universität Wien.



Martin  
Fritz

\*1982, studiert Vergleichende Literaturwissenschaft und Deutsche Philologie in Innsbruck, hört sich in seiner Freizeit gerne DJ Patex' Coverversion des Songs „I Wish I Was Him“ an. Ansonsten das Übliche: Teil der Lesebühne „Text ohne Reiter“, Veröffentlichungen in Literaturzeitschriften und Anthologien etc.

<http://assotsiationsklimbim.twoday.net>



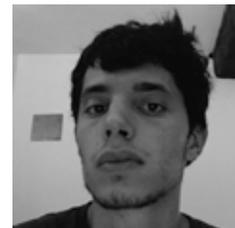
Hannelore  
Möchte

ist stolze fünf Monate alt und spielt seit drei Jahren auf autodidaktischer Basis Gitarre, kann dabei aber nicht gleichzeitig singen, Akkordeon spielen oder im Takt klatschen wie sie es gerne möchte.



Stefano  
Faoro

Nato a Belluno nel 1984.  
Si sposta prima a Venezia dove si laurea in Architettura poi a Urbino dove studia Comunicazione e Design per l'editoria e Illustrazione all'Isia.  
Appassionato di Graphic design, Illustrazione, Product design e Architettura cerca di crearsi una nicchia dove stare, senza fare troppo rumore.



## **AutorInnen dieser Ausgabe**

*Melitta  
Pitschl*

Diplom- und Doktoratstudium der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Politikwissenschaft. Lebt und arbeitet vorwiegend in Bozen.



*Andi  
Gschleier*

wurde 1984 in auer (bz) geboren, von wo aus er in die welt zog.



*Martin  
Fink*

geb. 1978, studierte volkswirtschaft in innsbruck, hauptamtlicher mitarbeiter der sh in bozen, ansprechpartner für fragen zu stipendien. hobbybesserwischer, mitglied der AG "Recht auf Hochschulbildung" die im frühjahr 2007 die ausarbeitung und reflexion des 1. wettbewerbs zu den leistungsstipendien durchgeführt hat.



*Chaim  
Einhard*

Chaim Einhard was born in Chesapeake (VA) in 1981. As a child he moved to Europe with his parents, where nothing spectacular happened to him which is worth mentioning in his CV. He currently studies English and Art History in Graz, Austria. Mostly out of boredom he loves to write essays about random topics, just for the heck of it.



*Stefan  
Sulzenbacher*

\*1985, lebt und studiert seit 2004 größtenteils in Wien Theater-, Film- und Medienwissenschaft sowie seit 2007 Politikwissenschaft. Mag lange Zugfahrten, Kaffee, eine E-Orgel und kritische Globalisierungskritik, nicht aber zu frühes Aufstehen, [den] Kapitalismus, vorgefertigte Denkmuster sowie die Definition von Frieden als Zeitspanne zwischen zwei Kriegen.



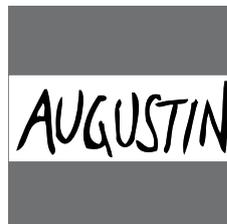
*Richard  
Bernato*

Richard Bernato wurde 1984 in Bozen geboren und lebt derzeit in Wien. Gymnasium in Bozen, anschließend Studium der Anglistik und Amerikanistik in Graz und Wien. Redakteur der mittlerweile eingestellten zweisprachigen Studentenzeitschrift „il Ponte / die Brücke“, freier Mitarbeiter der „Neuen Südtiroler Tageszeitung“. Veröffentlichungen in Literaturzeitschriften und Anthologien. Jüngst Lektoratsazubi im Folio Verlag Wien/Bozen.



*Augustin  
Die Boulevardzeitung  
(www.augustin.or.at)*

Der Augustin wurde 1995 nach dem Beispiel amerikanischer und europäischer Straßenzeitungen gegründet. Der Verkauf der Zeitungen hilft Obdachlosen, Langzeitarbeitslosen, AsylbewerberInnen u.a., ihre Not zu lindern. Die Zeitung selbst definiert sich einerseits als Stadtzeitung, auch mit unterhaltenden Elementen, andererseits als Forum radikaler Kritik aller Formen sozialer Ungerechtigkeit und als Plattform der Marginalisierten.



*Erich  
Ribolits*

geb. 1947, lebt in Wien. Studium der Pädagogik und Politikwissenschaft. Beschäftigt in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden berufsbildender Schulen sowie als Lehrbeauftragter und Gastprofessor an mehreren österreichischen Universitäten. Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung und Forschungsarbeiten zur Thematik beruflicher Ausbildung sowie zum Verhältnis von Arbeit, Bildung und Gesellschaft.



